

MODELO DE GESTIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS EN EL CONTEXTO DE SUS ORGANIZACIONES

Juan Carlos López Gutiérrez

lopezg@reduniv.edu.cu

Dirección de Capacitación de Directivos y Estudios de Dirección-MES

Resumen

Las transformaciones que se producen en el contexto laboral han provocado cambios en la configuración de los procesos de formación de directivos, alineados con las estrategias y objetivos de las organizaciones. Esta interrelación permite identificar una “concepción contextual de la formación de directivos”, integrando la teoría, la práctica de dirección y el contexto organizacional en el cual se desempeña el directivo. En el caso de Cuba, esta se corresponde con los objetivos estratégicos de cada organismo, territorio y organizaciones en particular. El presente trabajo presenta el diseño de un modelo de gestión que conciba teórica y metodológicamente la formación de directivos en el contexto de sus organizaciones para responder a esta integración. Se valida su factibilidad a partir de la aplicación del criterio de expertos.

Palabras clave

Procesos de formación de directivos, concepción contextual de la formación, gestión de la formación, modelo de gestión.

- 1. Cambios en la configuración de los procesos de formación. Su implicación con los directivos.**

La llegada del nuevo siglo ha representado el símbolo de la reconfiguración global de la cultura humana, marcada por una avalancha de innovaciones tecnológicas sin precedentes en la historia. En

tal sentido la manera como se explican los procesos sociales, económicos y políticos se han modificado para poder entender su funcionamiento.

En la organización de los procesos de producción, se asiste a una revalorización del capital humano; el perfil del trabajador que se demanda exige un conjunto de nuevas competencias cognitivas, sociales y tecnológicas. Se exige por la persona capaz de adaptarse y promover una nueva forma de organización para el trabajo, caracterizada por estructuras menos jerarquizadas, y desarrolle actividades variadas y diferenciadas. Se requiere, así, de capital humano cualificado, sobre una base más compleja, diversa e integral (OIT, 2000).

El avance científico y técnico, los nuevos paradigmas de organización del trabajo y la internacionalización de las economías, entre otros factores, constituyen también retos a la formación (Iñigo & Sosa, 2003). En particular Arocena y Sutz (2003), plantean que la revolución tecnológica de la información se entreteteje con una reestructuración de las relaciones sociales e induce significativas transformaciones tanto en la organización de la producción como en las condiciones laborales y los espacios de aprendizaje.

Esta situación trajo aparejada la ruptura del modelo formativo que, en la lógica socioeconómica de una sociedad industrial, tendía a una formación fragmentada y acotada a patrones predefinidos para un futuro y definitivo empleo. “Se plantea la apertura de un paradigma formativo cada vez más estrechamente relacionado con la formación y el empleo. La formación inicial se une a la formación continua en un espiral de procesos que propicia la gestación de una capacidad sostenible de aprendizaje” (Leibowicz, 2000, p.8).

Se hace necesario innovar en el mundo de la formación, no existe hoy un “modelo”, ni en términos de las formas de acción, ni de los arreglos institucionales, ni de los sujetos de atención. Se exige que la formación como hecho educativo se articule con los procesos de producción, así como se realice un cambio de enfoque de programas centrados en la oferta a programas orientados por la demanda, para lo cual se asume este proceso en una alineación con las estrategias y objetivos de las organizaciones y por el creciente interés de las mismas por conocer y medir el impacto de las acciones realizadas.

En este sentido los sistemas de formación deben estar orientados hacia las demandas y necesidades de las organizaciones, y sus logros y resultados deben ser evaluados y contrastados, no tanto en términos formativos propiamente dichos (como es el caso de los sistemas de enseñanzas generales), sino más bien en términos de su adaptación y adecuación a las cualificaciones requeridas para dichas organizaciones.

La esencia de “cualquier sistema o, en su caso, cualquier reforma de un sistema de formación reside, no tanto en su capacidad para enunciar programáticamente - e incluso legislativamente - su vocación de estar relacionado con el mundo productivo, sino más bien en su capacidad para traducir dicho enunciado en medidas, iniciativas y procedimientos concretos y tangibles que constituyan un avance real y objetivo en la construcción de esa relación postulada entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Planas, 2005, p.126).

Esta interrelación permite identificar una “concepción contextual de la formación de directivos”, la cual integra la teoría, la práctica de dirección y el contexto organizacional en el cual este se desempeña al propio proceso de formación, convirtiendo las funciones ejecutadas en la organización en situaciones reales de aprendizaje.

El “contexto de la organización” se define como aquellos componentes, funciones y/o procesos que propician y ejercen una influencia en el mantenimiento, reproducción y desarrollo de una organización específica, a partir de las interacciones, impactos, valores e ideas establecidas entre los diferentes individuos y grupos donde actúan, para el cumplimiento de su misión y objetivos estratégicos.

2. La formación contextual de los directivos en una organización económica.

En el caso de Cuba, la labor de capacitación asegurará un proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo de los directivos, acorde con la *Estrategia Nacional de Preparación y Superación de Cuadros y Reservas del Estado y el Gobierno*, a tenor con las normas y principios establecidos por el gobierno, así como por los requerimientos, objetivos actuales y perspectivas de cada cargo, de la entidad y de la sociedad en su conjunto.

Desde el año 1995, comienza la introducción y generalización de la Dirección por Objetivos, a lo cual se sumó la Planificación Estratégica en 1998 y, más recientemente, el trabajo con los valores en la dirección. Todo ello como parte del proceso de perfeccionamiento de la labor del Estado y del Gobierno, que es permanente. La formación de los directivos debe estar en correspondencia con los objetivos estratégicos de cada organismo, territorio y organizaciones en particular.

Al respecto, ¿cómo se ha producido esta integración en nuestras organizaciones?, o dicho de otra manera ¿cómo se ha manifestado la contextualidad en la formación de los directivos?. La respuesta a esta (s) interrogante tiene múltiples formas de manifestarse, algunas de ellas han sido reveladas por un diagnóstico reciente realizado en una organización económica cubana: (López, 2010).

- No se tienen en cuenta las necesidades concretas del puesto de trabajo del directivo y de la organización en que éste se desempeña para la estructuración de los programas de formación;
- No se realiza la reflexión colectiva y la auto reflexión personal sobre la práctica directiva, la vinculación del conocimiento teórico con la actividad práctica, así como el aprovechamiento o recreación de los contextos y escenarios organizacionales en que tiene lugar la labor directiva;
- No se lleva a cabo el análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas similares a los que se deben enfrentar los dirigentes en su práctica directiva sistemática;

Falta aplicación práctica, o sea, transferencia al área de desempeño de los conocimientos recibidos por los directivos en las acciones en las que participan.

Esta evidencia empírica, aunque relativa por ser específica de una organización, permite analizar el tema desde dos perspectivas que se complementan en su instrumentación práctica. En primer lugar, la necesidad de utilizar formas más dinámicas para gestionar el proceso formación, e imprimirle mayor relevancia con el entorno de la organización y sus objetivos. En segundo lugar, estructurar un modelo que contribuya a la construcción teórica que interpreta, reproduce y diseña simplificada la

gestión de dicho proceso de formación de directivos, respondiendo a las necesidades y exigencias del entorno y el contexto organizacional.

“Obviamente, esto trae aparejado una organización y gestión de la formación diferente, ya que se debe garantizar que todos los componentes contribuyan a efectivizar el papel protagónico del participante y asegurar la eficacia y eficiencia de los servicios formativos” (Leibowicz, 2000, p.52).

La investigación realizada tomó como punto de partida el diagnóstico realizado, respondiendo a la siguiente interrogante ¿cómo concebir teórica y metodológicamente la formación de directivos en el contexto de su organización, que integre formas dinámicas de gestión y se convierta en un esquema o marco de referencia para la conducción de este proceso?. La respuesta se encontró en el diseño de un modelo de gestión que responda a las necesidades y exigencias del entorno y el contexto de la organización, a partir de la estructuración de los elementos y las relaciones internas causales en las que está inmerso este proceso y constituya un marco que articula elementos de referencia para orientar e influenciar la forma de pensar, decidir y actuar sobre la formación de los directivos.

3. Presupuestos teóricos específicos de la concepción del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones.

Atendiendo a estos antecedentes, se consideró que la formación de directivos presenta características específicas y posee los siguientes rasgos: (Valiente, 2001).

- Los directivos son sujetos de aprendizaje orientados hacia la solución inmediata de problemas apremiantes, que poseen experiencia, y un status elevado en su colectivo,
- El papel que corresponde desempeñar a los docentes como facilitadores y/o mediadores en la conducción del proceso,

La finalidad (el objetivo más general) a que se encaminan los programas: producir un cambio en el comportamiento y los modos de actuación personal de los directivos como sujetos de aprendizaje,

Las características que asume la selección del contenido de formación a partir de las exigencias y demandas sociales y los resultados del diagnóstico de sus necesidades educativas,

Por su parte Codina (2006), deriva algunas exigencias que debe poseer este proceso:

- Utilizar métodos variados que posibiliten una dinámica muy activa en la que los participantes intercambien enfoques y experiencias que mantenga su interés durante todo el tiempo.
- Las actividades dirigidas a la consolidación y ejercitación de determinados enfoques y técnicas deberán desarrollarse de manera que se apliquen a situaciones reales de los participantes, independientemente de que se puedan utilizar videos, estudios de casos u otro tipo de materiales que transmitan experiencias de otros contextos.

De forma general, estos programas asumen las metodologías adaptadas a cada uno de los objetivos de la materia específica tratada. Así, al lado de exposiciones de carácter teórico, se utilizan casos, ejercicios prácticos, simulaciones, trabajos de investigación y desarrollo de planes estratégicos. Todas estas metodologías, no obstante, se basan siempre en el protagonismo de los participantes y en su enfoque hacia la acción que desencadena resultados (ESADE, 2005).

Esta especificidad toma como referencia que en el adulto el aprendizaje es diferente por cuanto el propio proceso de maduración biológica y psicológica le permite aceptar o rechazar las ideas y experiencias del grupo social donde ha adquirido iguales derechos y deberes; y donde este individuo ha acumulado alguna experiencia e interviene racionalmente en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad. De esa forma el proceso de formación de directivos debe gestionarse en función de resolver los problemas de significado para el puesto de dirección y de la organización en general.

Por otra parte consideró al directivo como capital humano, poseedor de conocimientos, experiencias, habilidades, sentimientos, actitudes, motivaciones, valores y capacidad para hacer, lo que se potencia si se ponen en práctica la horizontalidad en las relaciones, la participación activa en la solución de problemas y toma de decisiones y una asertiva comunicación dirigida a los esfuerzos comunes hacia

una visión creativa y compartida de todos los agentes involucrados en el proceso de formación (Knowles, 1972; Alcalá, 1997; Vázquez, 2005).

Todo ello resultó esencial para aplicar y poner en funcionamiento las competencias necesarias identificadas en las propias organizaciones para un desempeño adecuado en el puesto de dirección (Mertens, 2009). Materializándose la concepción del papel de la interacción dinámica entre los directivos, los facilitadores y las actividades que proveen oportunidades para desarrollar ese proceso (Solomon, 1987; Schwartz, 1996).

En esta interrelación, el fin último, lo constituye el proceso de dirección y las necesidades de las organizaciones en las cuales se desempeñan los directivos. Se establece así la relación de los presupuestos teóricos específicos con la dirección propiamente a través de la gestión del proceso de formación.

La formación por competencias, la andragógica y el constructivismo se entrecruzan en una síntesis metodológica, influye en los sistemas educativos y por extensión a los procesos de formación de los directivos y los objetivos de sus organizaciones, sistematizando experiencias con una proyección contextual.

4. Tratamiento metodológico para la construcción de un modelo de gestión.

Puede considerarse que la investigación realizada ha sido compleja, tomando en cuenta los métodos utilizados, dentro de los cuales la modelación resulta esencial en la construcción de un modelo teórico. La modelación ha adquirido el carácter de método científico que, en esencia, penetra todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre y opera en forma práctica o teórica, con un objeto, no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar, natural o artificial.

Con el objetivo de validar empíricamente el modelo propuesto se aplicó el *criterio de expertos* para corroborar la factibilidad del mismo. El tipo de muestra utilizada fue de expertos. La misma “se utiliza frecuentemente en estudios cualitativos y exploratorios” (Hernández, Fernández & Baptista, 2004, p.227).

Los 16 expertos seleccionados cuentan con experiencia y prestigio en el dominio teórico y práctico sobre formación de directivos, especialmente del sector de las organizaciones empresariales. De ellos 13 son Doctores en Ciencias y 3 Maestros en Ciencias; el 100% es docente de la Educación Superior de los cuales 5 son Profesores Titulares y 11 Profesores Auxiliares.

Para verificar su grado de experticia se desarrolló una secuencia de pasos utilizados con regularidad en el método de criterios de expertos. Se halló el Coeficiente de Conocimiento o Información (K_c), luego se calculó el Coeficiente de Argumentación (K_a), y finalmente se procedió a calcular el Coeficiente de Competencia (K). Para este análisis se utilizó el procesador de datos Excel de Microsoft Office versión 2007. Los resultados fueron: $K_c = 0.88$, $K_a = 0.90$ y $K = 0.888$. Por tanto el 100% de la muestra posee una puntuación Alta y sus criterios son válidos para ser tenidos en cuenta.

A la valoración de estos expertos fueron sometidos un grupo de indicadores para validar la estructura lógico – metodológica del modelo: Relevancia, Pertinencia, Adecuación, Coherencia, Excelencia (Alpízar, 2004).

Además, se les presentaron diez indicadores referidos a componentes, fases y contenido del modelo lo que permitió hallar los puntos de corte, comparándolos con el valor de la convergencia (valor promedio otorgado por los expertos a cada indicador del modelo) con el objetivo de determinar la categoría o grado de adecuación de cada uno de ellos (López, 2010). Para ello se les presentó la siguiente escala con el objetivo de emitir un juicio de valor en cada indicador correspondiente al elemento del modelo a analizar: (5= Muy Relevante, 4= Bastante Relevante, 3= Relevante, 2= Poco Relevante, 1= No Relevante).

En la determinación de los puntos de corte se identificaron las frecuencias absolutas de respuestas por aspectos consultados y categorías señaladas, la matriz de frecuencias acumuladas, matriz de frecuencias relativas acumuladas, la imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal, incluyendo la convergencia, y finalmente el resumen de los puntos de corte. Luego se realizó la comparación de los puntos de corte con el valor de la convergencia y se concluyó con la valoración de cada aspecto según criterios emitidos. La consulta permitió enriquecer la concepción

teórico metodológica propuesta y arribar a un consenso respecto a los componentes, fases y contenidos del modelo.

Para el procesamiento estadístico de los resultados sobre las valoraciones emitidas se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 10.0, en español, hallando una medida de tendencia central propia de los niveles de medición ordinal, en este caso la mediana que constituye el valor que divide a la distribución por la mitad.

5. El modelo de gestión del proceso de formación de los directivos en el contexto de sus organizaciones.

El modelo de gestión permite interpretar, articular y utilizar el conjunto de actuaciones, decisiones, actividades y tareas relacionadas de forma secuencial y ordenada para alcanzar un resultado que satisfaga plenamente (valor) los requerimientos de los directivos y de las organizaciones en las cuales se desempeñan, a través de la concepción y ejecución de su formación.

El modelo de gestión propuesto constituye una construcción teórica para interpretar, reproducir y diseñar simplificada la realidad de la gestión del proceso de formación, comprendido como la planificación, el aseguramiento, la implementación y la evaluación de las diferentes acciones a realizar, acorde a las necesidades del contexto organizacional; basado en una plataforma epistemológica integradora de los presupuestos teóricos específicos, apoyados en la formación por competencias, la andragogía y el constructivismo.

En primer lugar es necesario identificar las relaciones esenciales que constituyen el contenido esencial del modelo, a partir de las cuales se han derivado los elementos que lo componen, con el ordenamiento del mismo. Para ello se tuvieron en cuenta las propuestas de Álvarez (1999), con la construcción de un modelo del profesional universitario, aplicando las leyes de la pedagogía; y posteriormente la aplicación de esta propuesta a un modelo de planificación estratégica para las universidades (Bringas , 1999). Ello se concreta en: 1. La relación medio social – proceso (en este caso el modelo en sí); 2. La relación de los componentes internos del proceso.

El modelo se estructura en una Dimensión conceptual, la cual expresa la visión teórica y conceptual superior, define los enfoques, principios y objetivos generales al funcionar como guía orientadora del modelo; y proporcionar los marcos interpretativos esenciales de las premisas gnoseológicas, pedagógicas y psicológicas sustento de las acciones de formación y desarrollo de los directivos.

En la misma quedan expresados los enfoques asumidos:

Formación por competencias: establece la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento, habilidades, actitudes y valores, en función de las condiciones y necesidades donde las acciones de preparación y superación resuelven los problemas del puesto de dirección.

Andragogía: constituye la sistematización, articulación y difusión de teorías específicas acerca del aprendizaje del humano adulto. Se identifica al participante adulto como el primero y principal recurso en la situación de aprendizaje, para lo cual se toma como premisa el apoyo en sus conocimientos y experiencias anteriores. El profesor asume funciones de facilitar las interacciones interpersonales en la situación de aprendizaje específico.

Constructivismo: exponente de la interacción dinámica entre los facilitadores, participantes y las actividades al proveer oportunidades, al concebir el contexto organizacional, en el cual se desempeñan, como situaciones reales de aprendizaje y el papel de la socialización de las experiencias portadas por los participantes.

Sistémico: cada uno de los componentes se encuentran estrechamente interrelacionados entre sí. El modelo funciona como un sistema abierto con amplia conexión con el entorno de la organización el cual influye en el desenvolvimiento de la misma. Una variación en alguno de los componentes incide en los restantes.

También se expresan los principios que fundamentan el modelo: Flexibilidad y dinamismo, Contextualización, Centralización y descentralización, y Participación de todos los implicados.

Las premisas para la formación y desarrollo de los directivos en el contexto de sus organizaciones:

Premisa gnoseológica: “El conocimiento se genera en el contexto de su aplicación e implicación”. El conocimiento es dinámico una vez creado en la interrelación entre los individuos y las organizaciones; es contextualmente específico, depende del tiempo y del espacio. Si no se inserta en un contexto determinado, es solo información y no conocimiento, sin un contexto no tiene significado. El conocimiento es en esencia humanístico y relacionado con la acción de los hombres; este presenta una naturaleza activa y subjetiva representada por términos tales como: compromiso, creencia, y toman matices diferentes acorde al sistema de valores individuales.

Premisa pedagógica: “Participación activa del sujeto involucrado en la acción, se considera la experiencia y conocimientos que el mismo posee”. El participante adulto es el principal recurso en la situación de aprendizaje. Reconoce que la mayoría de lo que es aprendido depende de la situación en la que precisamente es aprendido, es el resultado de las actividades y situaciones bajo las cuales tal conocimiento se genera.

Premisa psicológica: “Los participantes presentan características biológicas y psicológicas específicas”. El propio proceso de maduración biológica y psicológica le permite aceptar o rechazar las ideas y experiencias del grupo social donde ha adquirido iguales derechos y deberes; interviene racionalmente en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad.

Por su parte la Dimensión instrumental: expresa las herramientas prácticas más coherentes presentadas entre las teorías, enfoques y conceptos, y la forma de actuar de los actores relevantes al planificar, asegurar, implementar y evaluar las acciones. Constituye la expresión práctica de un modo de actuar, y se pone de manifiesto la relación de los actores con el contexto de aplicación. Gráfico 1.

Esta se estructura en Fases.

Determinación de necesidades: diagnóstico estratégico de la organización, construcción del perfil de competencias de directivos.

Planificación: lo que incluye,

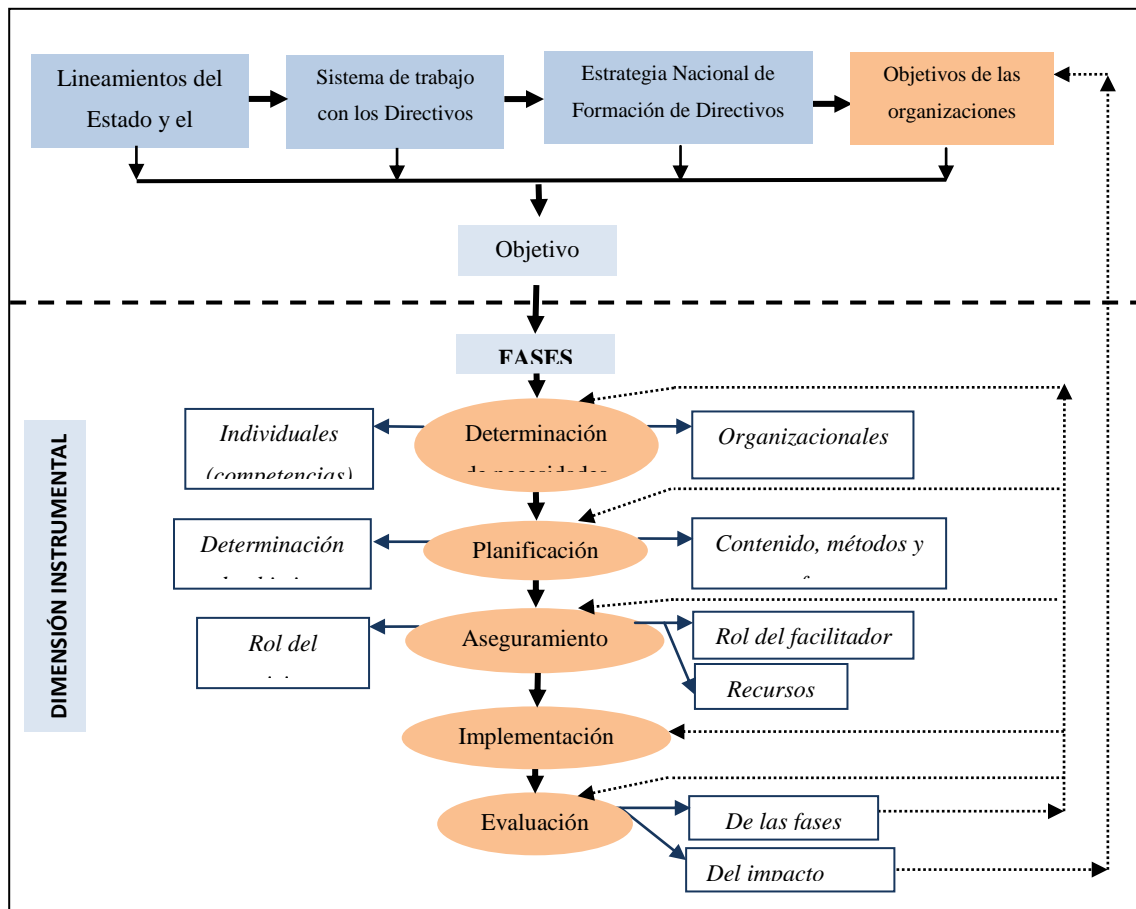
- **Determinación de los objetivos.** Estos tienen como meta, en *primer lugar*, el desarrollo intencional y programado de competencias. Desde esta concepción se desarrollarán los recursos personológicos manifestados en la calidad de la actuación profesional del directivo para garantizar un desempeño profesional responsable y eficiente.
- **Diseño del programa. Criterios para la selección del contenido y Criterios para la selección de los métodos, enfoques y formas.** En la formación de los directivos pueden utilizarse las formas organizativas propias del postgrado, además de todas las formas, vías y experiencias existentes para entrenar, desarrollar, actualizarlos. Incluye debates, rotaciones, la preparación en el puesto de trabajo, las asesorías, talleres, los cursos, las consultorías, diplomados, las especialidades, maestrías y doctorados, cuando ello sea adecuado. Se deben *combinar* estas formas para permitirles aprovechar todo el potencial de la organización y el entorno y aplicarlas a las acciones de gestión institucional

Aseguramiento: lo que incluye:

- Se determinan los roles de los actores relevantes de la acción, a partir de conciliar su el comportamiento. **Rol del alumno-participante-cuadro y Rol del Profesor – Facilitador.**
- **Recursos.** Financieros, tiempo disponible, modernos medios técnicos de enseñanza, pues la interacción entre las exigencias, la forma de utilización de los recursos y la manera de organizar los diferentes componentes, definen la estrategia educativa a seguir. Ello incluye infraestructura (locales, equipamiento, insumos), bibliografía y publicaciones, así como materiales en formato papel y digital.

Implementación: Desarrollo y ejecución del programa diseñado, en este caso se desarrolla un taller de Formación – Acción, el cual se caracteriza por una orientación práctica y de aplicación de las competencias identificadas.

Gráfico No. 1. Dimensión instrumental del Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones



Evaluación: Metodológicamente se basa en la evaluación de competencias como un proceso de verificación de evidencias, de desempeño contra un estándar previamente definido y acordado. Su resultado es un juicio fundado acerca de un directivo es competente o no.

Una análisis crítico de diferentes modelos de gestión propuestos, Valiente (2001), Alpízar (2004), Gallardo (2004), Columbié (2005), Hernández (2007) y Vecino (2008), permitió valorar los elementos esenciales que estructuran los modelos, e identificar las insuficiencias y elementos positivos presentados en el análisis del objeto de estudio y su marco referencial. Estos elementos son:

- I. No recogen la influencia del contexto organizacional en la determinación de las necesidades y diagnósticos de aprendizaje,
- II. No se establecen los roles de los profesores y participantes en las acciones, expresión de la interacción dinámica establecida entre ambos,
- III. Tampoco reconocen las exigencias de la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores apoyado en las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo de dirección,
- IV. Aunque declaran asumir el enfoque de competencias, no explicitan cómo trabajarlas en el cuerpo de sus propuestas, ni la forma de determinarlas.
- V. No se declara la utilización de las funciones propias de la dirección como situaciones de aprendizaje sobre las cuales el proceso de preparación y superación debe reflexionar y resolver las dificultades

Independientemente de los elementos diferenciadores, se ha logrado identificar un grupo de similitudes a tener en cuenta en la conformación del modelo propuesto. Estas son:

- a) Identificación del diagnóstico como primer elemento a considerar,
- b) Determinación de los recursos necesarios para el aseguramiento del proceso,
- c) Medición del impacto,
- d) Panteamiento del enfoque de competencias.

Los resultados de la validación de la estructura lógico – metodológica del modelo, muestran:

- El modelo diseñado influye en cada uno de los componentes y fases de la estructura del modelo, y de manera adecuada, las exigencias del entorno y el contexto organizacional con la adquisición y desarrollo de las competencias necesarias por parte de los cuadros. (*Relevancia*)
- En el modelo su estructura, componentes, fases y contenidos, son oportunos e idóneos en función del objetivo general del modelo tanto para los cuadros como para la organización. (*Pertinencia*)

- Los componentes, fases y contenidos propuestos por el modelo son adecuados y suficientes para contribuir a la adquisición de las competencias en los cuadros e influyen en el fortalecimiento del liderazgo y de su autoridad como dirigentes y cumplen con las exigencias del entorno y el contexto organizacional en el que se desenvuelven. (*Adecuación*)
- El modelo propuesto presenta coherencia e interrelación entre los componentes y fases del mismo y con el resto del sistema. (*Coherencia*)

Hay rasgos, características de la estructura del modelo diseñado y su contenido que permite estimar la diferencia con otros modelos de gestión para la preparación y superación de cuadros. (*Excelencia*)

Tabla No. 1. Valoraciones emitidas por los expertos sobre validación de la estructura lógico – metodológica del modelo.

| | | Relevancia | Pertinencia | Adecuación | Coherencia | Excelencia |
|---------|----------|------------|-------------|------------|------------|------------|
| N | Válidos | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| | Perdidos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mediana | | 4,0 | 5,0 | 4,0 | 4,0 | 4,0 |

El 100% de los expertos reconoció la importancia del modelo para contribuir con las competencias necesarias en los directivos para desempeñarse eficazmente en un puesto de dirección, fortalecer su liderazgo y cumplir con las exigencias del entorno y el contexto organizacional.

Para el procesamiento de la información ofrecida por los expertos respecto a los componentes, fases y contenido del modelo se confeccionó una tabla de doble entrada donde se reflejó el total de respuestas por aspectos consultados y se obtuvo una tabla de frecuencia absoluta.

Tabla No. 2. Frecuencias absolutas de respuestas por aspectos consultados y categorías señaladas.

| Componentes del modelo | Muy Relevante | Bastante Relevante | Relevante | Poco Relevante | No Relevante | TOTAL |
|------------------------|---------------|--------------------|-----------|----------------|--------------|-------|
| 1 | 7 | 6 | 3 | | | 16 |
| 2 | 8 | 4 | 4 | | | 16 |
| 3 | 7 | 3 | 3 | 2 | 1 | 16 |
| 4 | 6 | 4 | 2 | 3 | 1 | 16 |
| 5 | 9 | 3 | 2 | 2 | | 16 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|----|
| 6 | 7 | 4 | 4 | 1 | | 16 |
| 7 | 6 | 5 | 3 | 1 | 1 | 16 |
| 8 | 7 | 3 | 5 | | 1 | 16 |
| 9 | 8 | 4 | 3 | 1 | | 16 |
| 10 | 6 | 5 | 4 | 1 | | 16 |

Como se necesitan las probabilidades, se introducen las frecuencias relativas y al usar la distribución normal, es conveniente calcular esas frecuencias relativas sobre las frecuencias acumuladas.

Tabla No. 3.

| Componentes del modelo | Matriz de frecuencias acumuladas | | | | |
|------------------------|----------------------------------|----|----|----|----|
| | MR | BR | R | PR | NR |
| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | 7 | 13 | 16 | 16 | 16 |
| 2 | 8 | 12 | 16 | 16 | 16 |
| 3 | 7 | 10 | 13 | 15 | 16 |
| 4 | 6 | 10 | 12 | 15 | 16 |
| 5 | 9 | 12 | 14 | 16 | 16 |
| 6 | 7 | 11 | 15 | 16 | 16 |
| 7 | 6 | 11 | 14 | 15 | 16 |
| 8 | 7 | 10 | 15 | 15 | 16 |
| 9 | 8 | 12 | 15 | 16 | 16 |
| 10 | 6 | 11 | 15 | 16 | 16 |

Tabla No. 4.

| Componentes del modelo | Matriz de frecuencias relativas acumuladas | | | |
|------------------------|--|--------|--------|--------|
| | C2 | C2 | C3 | C4 |
| 1 | 0,4375 | 0,8125 | 1,0000 | 1,0000 |
| 2 | 0,5000 | 0,7500 | 1,0000 | 1,0000 |
| 3 | 0,4375 | 0,6250 | 0,8125 | 0,9375 |
| 4 | 0,3750 | 0,6250 | 0,7500 | 0,9375 |
| 5 | 0,5625 | 0,7500 | 0,8750 | 1,0000 |
| 6 | 0,4375 | 0,6875 | 0,9375 | 1,0000 |
| 7 | 0,3750 | 0,6875 | 0,8750 | 0,9375 |
| 8 | 0,4375 | 0,6250 | 0,9375 | 0,9375 |
| 9 | 0,5000 | 0,7500 | 0,9375 | 1,0000 |

| | | | | |
|----|--------|--------|--------|--------|
| 10 | 0,3750 | 0,6875 | 0,9375 | 1,0000 |
|----|--------|--------|--------|--------|

La última columna representa el total de expertos, y se elimina al tratarse de cinco categorías. Posteriormente, se buscaron las imágenes de cada uno de los valores de las celdas de la tabla de frecuencia relativa acumulada por la inversa de la curva normal, y se obtuvieron los puntos de corte. Además de hallarse la convergencia.

Tabla No. 5. Imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal.

| Componentes del modelo | C1 | C2 | C3 | C4 | SUMA | PROMEDIO | CONVERGENCIA N-P |
|------------------------|-------|------|------|------|------|----------|------------------|
| 1 | -0,16 | 0,89 | 3,90 | 3,90 | 8,53 | 2,13 | -0,84 |
| 2 | 0,50 | 0,67 | 3,90 | 3,90 | 8,97 | 2,24 | -2,24 |
| 3 | -0,16 | 0,32 | 0,89 | 1,53 | 2,58 | 0,65 | -0,65 |
| 4 | -0,32 | 0,32 | 0,67 | 1,53 | 2,21 | 0,55 | -0,55 |
| 5 | 0,16 | 0,67 | 1,15 | 3,90 | 5,88 | 1,47 | -1,47 |
| 6 | -0,16 | 0,49 | 1,53 | 3,90 | 5,77 | 1,44 | -1,44 |
| 7 | -0,32 | 0,49 | 1,15 | 1,53 | 2,85 | 0,71 | -0,71 |
| 8 | -0,16 | 0,32 | 1,53 | 1,53 | 3,23 | 0,81 | -0,81 |
| 9 | 0,00 | 0,67 | 1,53 | 3,90 | 6,11 | 1,53 | -1,53 |
| 10 | -0,32 | 0,49 | 1,53 | 3,90 | 5,60 | 1,40 | -1,40 |
| Puntos de Corte | -0,09 | 0,53 | 1,78 | 2,95 | | 1,29 | |

Los puntos de corte permiten determinar la categoría o grado de adecuación de cada indicador, según la opinión de los expertos consultados se ubican en el gráfico siguiente:

Gráfico No. 2. Resumen de puntos de corte según indicador consultado.

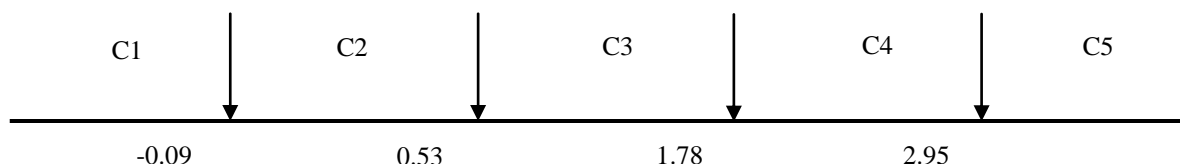


Tabla No. 6. Resumen de los puntos de corte.

| Muy Relevante | Bastante Relevante | Relevante | Poco Relevante | No Relevante |
|---------------|--------------------|-----------|----------------|--------------|
| -0.09 | 0.53 | 1.78 | 2.95 | |

De acuerdo con la comparación realizada, los indicadores fueron evaluados de Muy Relevante y Bastante Relevante. El 100% de los expertos reconoció la importancia del modelo para contribuir con las competencias necesarias en los directivos para desempeñarse eficazmente en un puesto de dirección; fortalecer su liderazgo y cumplir con las exigencias del entorno y el contexto organizacional; así como el valor de los enfoques, principios, y las premisas; además de las fases de determinación de necesidades, la planificación, exigencias, implementación y evaluación; a partir de la consulta, en los rangos de Muy Relevante y Bastante Relevante; lo que evidencia el aporte concreto que cada uno de ellos puede realizar al diseño del modelo, aun cuando son susceptibles de perfeccionarse.

6. Conclusiones.

1. Los sistemas de formación de directivos se conciben vinculados en la solución a los problemas reales y específicos de su desempeño para cumplir con los objetivos de sus organizaciones. Para ello los referentes teóricos metodológicos asumidos en la investigación se apoyaron en formas dinámicas de gestión. Además, se conciben enfoques y métodos basados en el protagonismo de los participantes y en la obtención de resultados a través de la interacción dinámica con los facilitadores. La integración de estos aspectos se logra en el vínculo entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las competencias necesarias para desempeñarse en el puesto de dirección.
2. La concepción en que se basó la construcción del modelo propuesto estructuró los elementos y las interacciones en las que está inmerso el proceso de formación de directivos, se indagó en sus momentos contradictorios, conexiones e influencia recíproca con las necesidades y exigencias del entorno y el contexto de la organización. Esto permitió

interpretar y articular el conjunto de actuaciones, decisiones y actividades que se relacionan de forma ordenada para alcanzar un desempeño competente y eficaz de los directivos.

3. El modelo de preparación y superación de cuadros en el contexto de sus organizaciones, sistematiza la integración de la formación por competencias, la andragogía, y el constructivismo como referentes teórico conceptuales; desarrollando de forma intencional y programada las competencias identificadas en la propia organización, fortaleciendo la condición de líder del directivo. A su vez, integra la teoría, la práctica de dirección y el contexto organizacional en el cual este se desempeña, para ello convertirá las funciones que desempeña en la organización en situaciones reales de aprendizaje.
4. El modelo de gestión del proceso de preparación y superación de cuadros en el contexto de sus organizaciones, se diferencia de otros por los siguientes aspectos:
 - a. Sus principios de flexibilidad y dinamismo que toman como referencia las influencias del entorno; la contextualización que responde a las necesidades de las organizaciones; la centralización y descentralización reconociendo los cambios sistemáticos del entorno y su influencia en el proceso; así como la participación de todos los implicados donde se consideran los diferentes segmentos y personal de las organizaciones.
 - b. El diagnóstico estratégico de las organizaciones y la identificación de competencias como sustento para la determinación de necesidades y su desarrollo intencional como objetivos a lograr.
 - c. Identificación de los roles de los participantes y los facilitadores de las acciones que se realizan.
5. Los resultados en la constatación de la factibilidad del modelo fueron altamente positivos, obteniéndose valoraciones en el rango de Muy Relevante y Bastante Relevante por parte de los expertos consultados. Lo que permitió reconocer la importancia del modelo para

contribuir con las competencias necesarias en los directivos para desempeñarse eficazmente en un puesto de dirección, fortalecer su liderazgo y cumplir con las exigencias del entorno y el contexto organizacional.

7. Referencias bibliográficas.

Alcalá, A. (1997). La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Recuperado el 23 de diciembre de 2008, en <http://www.uady.mx>

Alpízar, R. (2004). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. Cuba.

Álvarez, C. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Arocena, R. y Sutz, J. (2003). Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento. Madrid, España: Cambridge University Press.

Bringas, José A., (1999). Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Cuba.

Codina, A. (2006). 10 Habilidades Directivas. ¿Por Qué? ¿Para? ¿Que? ¿Como?. Folletos Gerenciales. Número 2, febrero. La Habana.

Columbié, M. (2005). Sistema de Capacitación de Cuadros. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. Cuba.

Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresa. (2005). Convocatoria Diploma en Alta Dirección de Empresas. España: ESADE.

- Gallardo, T.J. (2004). La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad-empresa: hacia un modelo de superación a directivos. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central de Las Villas. Cuba.
- Hernández, R., (2007). Sistema Integral de Gestión de la Capacitación en TRAINCUBA. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. Cuba.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). Metodología de la Investigación. (3ra Ed.). México: McGraw Hill.
- Iñigo, E., y Sosa A.M. (2003). Emergencia y actualidad de las competencias profesionales: apuntes para su análisis. Revista de Educación Superior. Número 5. La Habana.
- Knowles, M., (1972). Andragogía no Pedagogía. Centro Regional de Educación de Adultos. Temas de Educación de Adultos. Número 2, febrero. Caracas.
- Leibowicz, J. (2000). Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua. Montevideo: Cinterfor.
- López, J.C. (2010). Modelo de Gestión del Proceso de Preparación y Superación de Cuadros en el contexto de las organizaciones en Cuba. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. Cuba.
- Mertens, L., (2009). Competencias Laborales, sistemas, seguimiento y modelos. España: psicojack.com
- Organización Internacional del Trabajo (2000). La nueva Recomendación 195 de OIT. Uruguay: Cinterfor/OIT
- Planas, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. Revista de Educación. Número 338.

Schwartz, B. (1996). *Modernizar sin excluir*. México: Dirección General Tecnológica Industrial, Secretaría de Educación Pública.

Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils Understanding science. *Studies in science Education*. Number 14. USA.

Valiente, P. (2001). *Modelo teórico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Cuba.

Vásquez, R. (2005). *Hacia la transformación de la cultura académica universitaria. Una perspectiva andragógica en el marco de la educación permanente*. Colegio Universitario de Los Teques (CULTCA), Caracas.

Vecino, J.M. (2008). *Dimensión estratégica de la capacitación*. Recuperado el 30 de octubre de 2008, en <http://www.gestiopolis.com/organizacióntalento/dimensiónestratégicadelacapacitación>