

GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DIRECTIVOS EDUCACIONALES

José Ramos Bañobre*, José A. García Rodríguez**,
Míriam E. Dorta Martínez***, Oruam C. Marichal Guevara****

SÍNTESIS. En la dirección educacional se manifiestan insuficiencias en el desempeño de los directivos, como por ejemplo el predominio de una dirección por crisis, la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo, deficiencias en la planificación del trabajo, la delegación y otras herramientas, habilidades y capacidades de dirección, la centralización excesiva de las funciones, o el empleo de prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos empíricos no idóneos.

Por lo general, las acciones de formación de directivos se proyectan a partir de una determinación insuficiente de las necesidades y potencialidades reales. Estas insuficiencias están asociadas a la carencia de un modelo ideal de desempeño de los directivos educacionales; y en la dirección educacional se hace poco énfasis en las competencias profesionales que deben poseer los directivos para desempeñarse de manera eficiente.

En el presente trabajo se distinguen los objetivos y principios que deben conducir a la formación permanente de los directivos, y se integran varios resultados científicos, como un modelo por competencias de desempeño ideal del directivo educacional, una tecnología para la determinación de necesidades formativas de los directivos, una estrategia para la formación permanente y una metodología para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos educacionales.

Palabras clave: desempeño profesional; dirección; competencias profesionales; formación permanente; modelo por competencias; necesidades formativas; estrategia; evaluación de impacto.

* Profesor titular del Centro de Estudio e Investigación Educativa. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

** Profesor auxiliar del Departamento de Matemática-Física. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

*** Profesora auxiliar del Departamento de Español-Literatura. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

**** Profesor del Departamento de Educación Artística. Facultad de Ciencias Pedagógicas (UCP). Sede Manuel Ascunce Domenech de la Universidad Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila, Cuba.

GESTÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE DIRETIVOS EDUCACIONAIS

SÍNTESE. Na direção educacional manifestam-se insuficiências no desempenho dos diretivos, como, por exemplo, o predomínio de uma direção por crise, a adoção de posições defensivas de caráter operativo, deficiências na planificação do trabalho, a delegação e outras ferramentas, habilidades e capacidades de direção, a centralização excessiva das funções, ou o emprego de práticas e padrões aprendidos da observação de modelos empíricos não idôneos.

Em general, as ações de formação de diretivos se projetam a partir de uma determinação insuficiente das necessidades e potencialidades reais. Estas insuficiências estão associadas à carência de um modelo ideal de desempenho dos diretivos educacionais; e na direção educacional faz-se pouco ênfase nas competências profissionais que devem possuir os diretivos para desempenhar seu trabalho de maneira eficiente.

No presente trabalho, distinguem-se objetivos e princípios que devem conduzir a formação permanente dos diretivos e se integram vários resultados científicos, como um modelo por competências de desempenho ideal do diretivo educacional, uma tecnologia para a determinação de necessidades formativas dos diretivos, uma estratégia para a formação permanente e uma metodologia para a avaliação do impacto das ações de formação permanente dos diretivos educacionais

Palavras-chave: desempenho profissional; direção; competências profissionais; formação permanente; modelo por competências; necessidades formativas; estratégia; avaliação de impacto.

LIFELONG LEARNING MANAGEMENT OF EDUCATIONAL DIRECTORS

ABSTRACT. In educational leadership are manifested shortcomings in the performance of directors, such as the predominance of a management due to crisis, adopting defensive positions of operational nature, poor work planning, delegation and other tools, skills and abilities of management, excessive centralization of the functions, or employment of practices and observing patterns learned of unsuitable empirical models.

Usually, the actions of training of directors are projected from inadequate identification of needs and real potentialities. These deficiencies are associated with the lack of an ideal model of performance of educational management; instructional leadership and little emphasis is placed on professional skills necessary for managers to perform efficiently.

In this paper the objectives and principles that should lead to permanent training of directors are distinguished, and several scientific results are integrated, skills as an ideal model for the educational performance management, a technology for determining training needs of directors, a strategy for lifelong learning and a methodology for evaluating the impact of continuous training of educational directors.

Keywords: professional performance; management; professional skills; lifelong learning; competency model; training needs; strategy; impact assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La preparación de los ciudadanos de un país es una de las necesidades más importantes y uno de los problemas esenciales de la escuela, pues para satisfacer esa necesidad hace falta formar a los ciudadanos. Para Álvarez de Zayas (1999), el proceso formativo, atendiendo a su función, se manifiesta en tres dimensiones: la *educativa*, la *desarrolladora* y la *instructiva*.

La formación del hombre se refiere al logro de los objetivos relacionados con la elevación del nivel de apropiación de los conocimientos, la formación y desarrollo de las habilidades, hábitos, capacidades, motivaciones, intereses y valores en correspondencia con las demandas y exigencias que la sociedad le hace a la escuela, especialmente las dirigidas a preparar a las nuevas generaciones para la vida social y para el trabajo.

En este trabajo se asume que la educación es la categoría principal de la Pedagogía, entendida como:

[...] la preparación de la persona para aportar al desarrollo de la sociedad, que se expresa en una actitud transformadora y creadora en todos los contextos, se alcanza con el aprendizaje de los conocimientos, las habilidades, los valores, los métodos y modos de actuación acumulados en la cultura del hombre, a través de actividades que pueden organizarse como un proceso de enseñanza sistemático, intencionalmente concebido en relación con los fines de la sociedad, con unos contenidos especialmente seleccionados, para desarrollar una dinámica comunicativa estructurada temporal y espacialmente, en relación con las características individuales y colectivas de los sujetos que intervienen y que requiere de una dirección pedagógica (PLA, R. y otros, 2012, p. 25).

La educación ocurre en todos los ámbitos de la vida del ser humano. No obstante, cuando sucede de manera organizada, sistemática y coherente, estamos hablando de un *proceso educativo*, que consiste en un sistema de interacciones del educando con la realidad –fundamentalmente con las demás personas–, organizadas en etapas y fases interdependientes, constitutivas de una estrategia de la escuela u otra institución educativa que incluye el concurso de la familia y la comunidad, y que se estructura –sobre el fundamento de la teoría pedagógica– conforme a las necesidades sociales y contextuales derivadas en objetivos y contenidos precisos, que se concretan en una dinámica de base científica, flexible y creadora, dirigida por pedagogos para alcanzar como resultado la educación, la cual conduce al desarrollo de la personalidad.

Según esa concepción, se puede entender la formación como el proceso y resultado de la educación del hombre en una rama del saber humano, en una profesión. En este sentido es que nos referimos a la formación de los profesionales, en la cual se pueden distinguir dos etapas: *formación inicial* (de pregrado o preprofesional) y *formación permanente*.

En el marco de una educación permanente, las oportunidades de aprendizaje no se limitan a un tiempo y a un lugar sino que se busca que el individuo continúe extendiendo su potencial personal a través de una educación dinámica y apegada a la vida. En este contexto es que se ubica la labor del directivo educacional, que no solo conduce el proceso educativo organizado y sistémico que se desarrolla con los estudiantes, sino que ejerce además una labor de educación de sus subordinados, docentes, la familia y otros agentes comunitarios.

La educación permanente presupone el perfeccionamiento integral y continuo del ser humano a lo largo de toda su vida. Cada persona debe enfrentarse a la imperiosa necesidad de elevar todo el tiempo sus conocimientos, habilidades y actitudes, a fin de desempeñar con efectividad las funciones que le corresponden en su ambiente social, educativo, jurídico, laboral, cultural, histórico y familiar. En este sentido, los profesionales que ocupan responsabilidades de dirección, obtienen una formación inicial y luego continúan formándose a lo largo de toda su vida profesional. A esta segunda etapa de la formación es a la que denominamos, en esta investigación, formación permanente.

160

Aun cuando son innumerables las interpretaciones y definiciones para expresar el contenido del concepto *calidad educacional*, existe consenso internacional en reconocer a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes y directivos educacionales entre los factores más importantes entre los asociados al logro de la calidad educacional.

En muchas instituciones educativas se advierten insuficiencias en el desempeño de los directivos, cuya tarea es la de apuntar a la elevación de la calidad educacional. Esas insuficiencias pueden ser el predominio de la dirección por crisis; la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo para buscar soluciones emergentes a los problemas cotidianos; la centralización excesiva de tareas; la deficiente planificación y control del trabajo, y una actuación espontánea que sigue prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos de actuación, que en muchas ocasiones no son idóneos para su desempeño o no se ajustan a sus contextos de actuación.

Al no contar con modelos integradores que se articulen con la teoría desarrollada dentro del sistema de dirección con el desempeño de los sujetos de dichos procesos, no se alcanza coherencia en el diagnóstico y evaluación de las potencialidades y carencias de los directivos a partir del ideal previsto en dichos modelos. Esta es una causa inmediata de que las acciones de preparación, superación, etc., proyectadas para elevar el desempeño de los directivos, tengan un carácter apriorístico y baja eficiencia.

El objetivo de este trabajo es proponer un sistema de gestión del proceso de formación permanente de los directivos educacionales en el que se distinguen los objetivos y principios que deben conducir dicho proceso y donde se integran un modelo por competencias de desempeño ideal del directivo educacional, una tecnología para la determinación de necesidades formativas, una estrategia para la formación permanente y una metodología para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos.

2. DESARROLLO

El concepto de formación permanente es identificado muchas veces con los de capacitación, superación y desarrollo, entre otros. A partir del análisis de algunas definiciones, asumiremos en este trabajo la idea de combinación de acciones metodológicas, de superación y de carácter científico investigativas que cumplen ciertos rasgos que expresan su contenido como concepto y lo distinguen de los otros procesos formativos. Esos rasgos son:

- Es un proceso que tiene un carácter continuo, prolongado, permanente y flexible, y transcurre durante el desempeño de las funciones docentes o directivas.
- Su finalidad es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano.
- Sus objetivos son de carácter general: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y la consolidación de valores.
- Es de carácter y contenido pedagógico y político, encaminado a la elevación creciente de su profesionalidad para la mejora constante de su desempeño y los resultados de las instituciones que dirigen.

Los objetivos del proceso de formación permanente de los directivos educacionales pueden enunciarse como sigue:

1. Dotar a las instituciones educativas de los recursos humanos con los conocimientos, aptitudes, actitudes, es decir, las competencias profesionales necesarias, para desempeñarse de manera eficiente en la actividad pedagógica profesional de dirección.
2. Determinar las necesidades de formación permanente del personal de acuerdo a las funciones y tareas de cada puesto directivo y los requisitos de calidad establecidos para ellos, además de los conocimientos complementarios necesarios en su formación.
3. Contribuir al mejoramiento de los métodos de trabajo y estilos de dirección en los diferentes niveles de satisfacción individual, la comunicación entre grupos e individuos y la imagen y cultura de la institución educativa.
4. Fomentar una cultura del cambio y mejoramiento continuo de los métodos y condiciones de trabajo en las instituciones educativas.

162

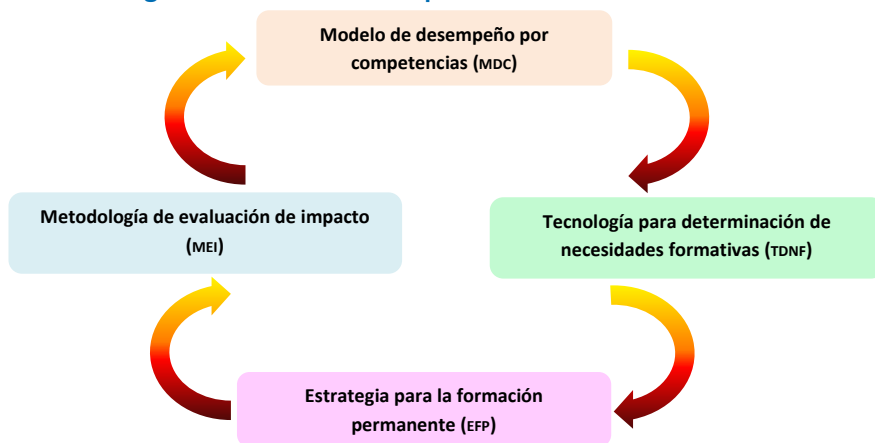
El sistema de gestión de la formación permanente está integrado por cuatro resultados científicos:

1. Modelo de desempeño por competencias (MDC).
2. Tecnología para la determinación de las necesidades formativas de los directivos (TDNF) (diagnóstico / pronóstico).
3. Estrategia para la formación permanente (EFP).
4. Metodología para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente (MEI).

Estos resultados están interrelacionados tal como se muestra en el esquema 1.

ESQUEMA 1

Sistema de gestión de la formación permanente



2.1 CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE DESEMPEÑO POR COMPETENCIAS (MDC) IDEAL

El proceso de construcción del modelo de desempeño ideal transita por los siguientes momentos:

- Identificar las competencias que deben poseer los directivos para desempeñarse de manera eficiente en su contexto.
- Caracterizar la estructura de las competencias.
- Determinar las evidencias de desempeño por competencias (operacionalizar las competencias).

Desde el punto de vista metodológico, el modelo de desempeño es un sistema concebido mentalmente, que refleja o reproduce el desempeño del directivo en el proceso de dirección educacional, partiendo de la concepción de la actividad de dirección como un tipo particular de actividad pedagógica en la que se manifiestan las funciones de dirección en las diferentes áreas de desempeño del directivo y se asocian a las mismas competencias pedagógicas profesionales de dirección. El modelo revela una perspectiva nueva de análisis, una manifestación hasta ahora poco desarrollada para comprender la actividad de dirección educacional y contribuir a elevar la eficiencia en el desempeño de los directivos.

Introducir la formación por competencias en el modelo permite integrar lo que en otros enfoques, modelos y metodologías aparece fragmentado y sin una orientación adecuada en relación con las funciones

profesionales. Es decir, acerca el modelo al desempeño profesional en todas sus dimensiones. Un modelo por competencias es integral y contextualizado, permite la flexibilidad en el diseño de las acciones de formación, y la consideración de las cualidades que deberán alcanzar los directivos desde el diseño de las acciones.

2.1.1 Determinación de las competencias

El análisis sistémico de la actividad profesional pedagógica de dirección permite realizar un estudio integral de la funcionalidad, la eficiencia y compatibilidad de los elementos que conforman el sistema de dirección educacional, así como la presencia de los atributos esenciales que requiere este sistema en las esferas que conforman cada uno de los subsistemas.

El estudio acerca de la diversidad de funciones que debe realizar el directivo permite establecer una clasificación de dichas funciones en familias o subconjuntos que tienen en común la manifestación de saberes integrados, a las que se denominó *áreas de desempeño*. Las áreas definidas están en relación directa con lo que en el Sistema de Dirección Científica del Ministerio de Educación (MINED) se denomina *esferas de actuación* (ALONSO, S. y MANZO, A., 2007, p. 24) que son:

164

- Normativa
- Ejecutiva
- De interacción con el medio
- Organizativa
- De ejercicio del poder
- Tecnológica

La existencia de esferas de actuación permite elaborar un modelo de desempeño profesional pedagógico de dirección por competencias que se manifiestan en la actuación del directivo en las diferentes áreas de desempeño. En cada una de estas áreas de desempeño se pone de manifiesto el cumplimiento de las funciones del ciclo directivo. Ellas concretan en la práctica las relaciones que establece el directivo con los componentes personales y personalizados del proceso de dirección, con los contextos de actuación y con otros factores.

A cada una de las áreas de desempeño se hace corresponder una competencia profesional pedagógica de dirección –competencia normativa, competencia ejecutiva, competencia de interacción con el medio, competencia

organizativa, competencia en el ejercicio del poder y competencia tecnológica–, que constituyen el contenido principal de su modo de actuación y se manifiestan en el desempeño de las funciones.

En este caso se ha incorporado la investigativa como una competencia integradora, porque se trata de lograr que la actividad de dirección, en cualquiera de las esferas de actuación del director, se realice siguiendo la lógica de la investigación (dirigir investigando / investigar dirigiendo) (RAMOS, J. y otros, 2010).

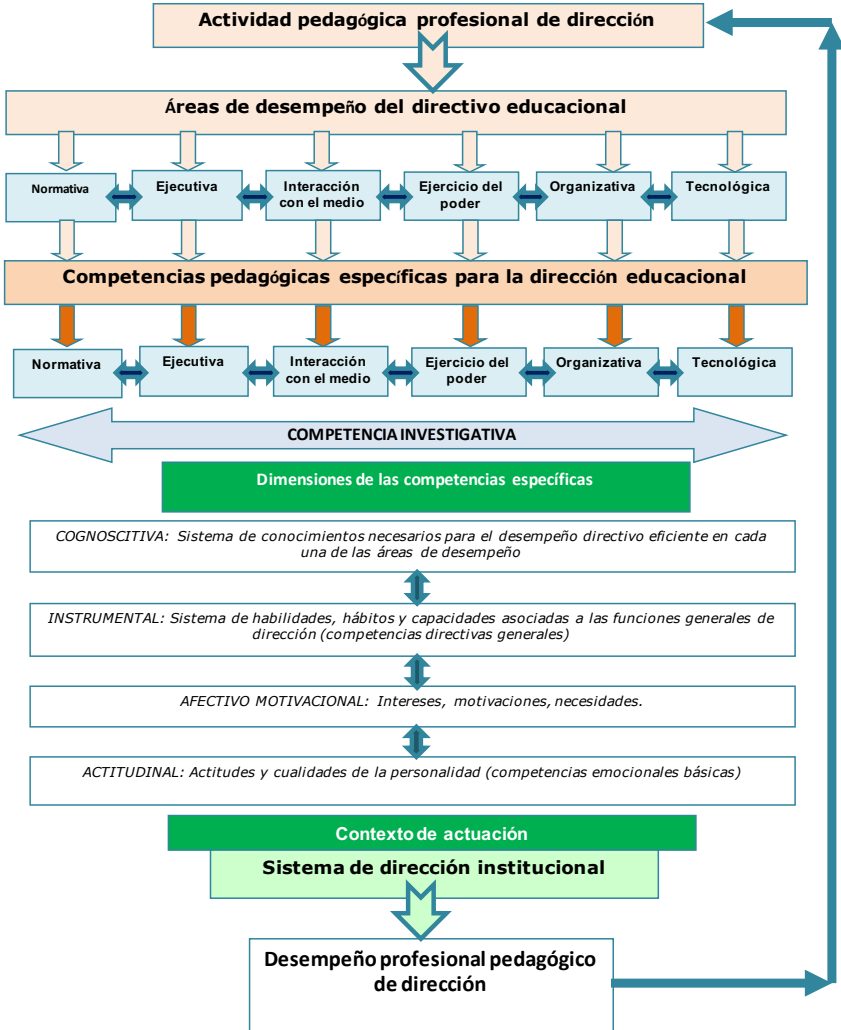
Las competencias como componentes estables de la personalidad del directivo están integradas por capacidades (conocimientos, habilidades, hábitos), motivaciones, actitudes y cualidades de la personalidad, que le dan su carácter individual, que conforman las dimensiones de las competencias. Además de conocimientos y habilidades, para el logro de los objetivos trazados se requiere que el directivo posea un alto grado de interés y motivación para ser eficiente en el desempeño de sus funciones. La motivación es un proceso activo en el que se manifiesta la disposición y la actitud positiva del directivo hacia el cumplimiento de las metas y objetivos trazados.

Un desempeño eficiente presupone que el directivo posea cualidades especiales de su personalidad que lo hagan distinguirse ante su colectivo y alcanzar una alta capacidad movilizativa, lo que presupone un liderazgo técnico metodológico, político ideológico y científico pedagógico. Estas cualidades deben igualmente manifestar las capacidades comunicativas con sus subordinados, las posibilidades que genera para aprovechar las potencialidades del trabajo en equipo y su capacidad de negociación, de solución de conflictos y problemas, así como la creatividad en el desempeño de sus funciones.

En las competencias pedagógicas profesionales de dirección se integran los elementos de las regulaciones inductora y ejecutora de la actividad pedagógica profesional de dirección. Forman parte además de sus dimensiones e indicadores las habilidades para el desarrollo de sus funciones, los valores (honestidad, laboriosidad, sinceridad, modestia, sencillez, accesibilidad, respeto a sus subordinados, perseverancia, actitud positiva ante los éxitos de los colaboradores y creatividad) que se deben transmitir en las relaciones de dirección y las capacidades desarrolladas para la elevación de la calidad de la educación, mediante la aplicación de la ciencia de la dirección y la integración de la investigación científica educacional.

ESQUEMA 2

Modelo por competencias de desempeño pedagógico profesional de dirección educacional



166

Fuente: Ramos, J. y otros, 2010.

En el modelo construido se han delimitado tres subsistemas de competencias, a saber: *emocionales básicas*, *directivas generales* y *pedagógicas específicas* para la dirección educacional, que están íntimamente ligadas.

Las *competencias emocionales básicas* son las cualidades de la personalidad para gestionar las relaciones del directivo con sus subordinados y colaboradores y con ellos mismos; las *directivas generales* son expresiones

didácticas que sintetizan el ser, el saber y el hacer, así como el desarrollo de las capacidades y aptitudes del directivo para realizar de manera eficiente las funciones del ciclo directivo en cualquier esfera de la actividad de dirección, y, finalmente, las *competencias pedagógicas específicas* para la dirección educacional son expresiones didácticas de las cualidades del directivo, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes para desempeñarse de manera eficiente en las diferentes esferas de la actividad pedagógica profesional de dirección (tabla 1).

TABLA 1
Subsistemas de competencias pedagógicas profesionales de dirección educacional

Competencias pedagógicas profesionales específicas	Competencias directivas generales	Competencias emocionales básicas
<ul style="list-style-type: none"> • Normativa • Ejecutiva • Organizativa • Ejercicio del poder • Interacción con el medio • Tecnológica • Investigativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico / pronóstico • Planeación • Organización / orientación • Ejecución / regulación • Control / evaluación • Perfeccionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Liderazgo • Trabajo en equipo • Negociación y solución de conflictos • Creatividad • Solución de problemas • Comunicación

El modelo está fundamentado en el paradigma histórico cultural de la educación y el desarrollo de la personalidad, y recoge los aportes de los modelos anteriores en una superación dialéctica. Es desarrollador, ya que permite que el proceso de educación del directivo estimule los procesos que están en maduración en el desarrollo de su propia personalidad; es integral, ya que abarca la formación integral de la personalidad del directivo, y es contextualizado a partir del criterio histórico cultural de la relación de lo externo y lo interno en el aprendizaje y educación del directivo.

2.1.2 Tecnología para la determinación de las necesidades formativas (TDNF)

Antes de elaborar un plan o estrategia de preparación para directivos que incida sobre su desarrollo profesional, se hace ineludible la determinación previa de las necesidades de formación profesional.

En educación avanzada se define la determinación de necesidades como una tecnología educativa a través de la cual se puede recoger la información individual o grupal de las carencias y necesidades existentes

en el ámbito profesional. De esta forma, las necesidades son vistas como diferencias medibles entre una situación actual y otra deseada, o sea, permite la determinación de los verdaderos problemas para definir ciertas alternativas de solución.

Las necesidades formativas deben incluir tanto las necesidades manifiestas como las encubiertas. En las primeras quedan comprendidos los nuevos ingresos; las promociones; los cambios de procedimientos o de políticas, y los incrementos de estándares, mientras que las segundas consideran las necesidades no previsibles, las que se encuentran inmersas en variables como la actitud del personal, el clima del centro, los factores motivacionales, las costumbres, los prejuicios y la cultura de trabajadores y directivos.

La determinación de necesidades formativas es un proceso complejo que implica explorar, sondear, conocer, identificar, categorizar, estructurar, diagnosticar, priorizar, jerarquizar, ordenar y evaluar, partiendo de los objetivos y programas disponibles. Se comparte el juicio de Añorga (1995) cuando precisa:

Si la determinación de las necesidades se realiza con rigor científico, esto incidirá en la calidad y objetividad de las alternativas de solución que se diseñen y, por tanto, su influencia en la transformación de la práctica social será mucho más efectiva.

168

Por su parte, De Miguel (1993) precisa:

Entendemos por 'necesidad' la carencia de algo que se percibe o siente como fundamental para el desarrollo del individuo. Constituye, esencialmente, una discrepancia entre una situación real actual y una situación deseada posible, por lo que su operativización podría establecerse en estos términos: $N = P - A$ (la necesidad es igual a la diferencia entre lo deseado posible menos lo actual).

Coincide con este criterio Añorga (1995):

[La necesidad es] la situación conflictiva que surge en una parte o en todo el sistema educativo, dada por la discrepancia o diferencia que existe entre 'lo que es' (situación actual) y 'lo que debiera ser' (situación ideal igual a la diferencia entre lo posible menos lo actual).

Existen diferentes modelos para la exploración o evaluación de las necesidades formativas de los profesionales. Tomaremos los cuatro enfoques teóricos o paradigmas utilizados por De Miguel (1993), que agrupa los modelos empleados en la evaluación de necesidades en cuatro bloques, definidos a partir de la perspectiva teórica desde la que se aborda su exploración:

1. Necesidad como discrepancia entre los datos obtenidos y los deseados: evaluación basada en las carencias individuales.
2. Necesidad como ausencia o déficit detectada a través de procesos de diagnóstico: evaluación orientada hacia el crecimiento personal.
3. Necesidad como dirección básica hacia donde se debe orientar la formación partiendo de la situación actual: evaluación centrada en la resolución de problemas.
4. Necesidad como los cambios sentidos o deseados por la mayoría de la población de referencia: evaluación prospectiva.

La utilización de uno u otro enfoque como metodología de trabajo depende del concepto que sostiene el evaluador sobre el desarrollo profesional de los directivos y de la finalidad que persigue con la exploración en cada caso concreto. El enfoque teórico y metodológico más apropiado para la evaluación de las necesidades formativas es el que se centra sobre el crecimiento; dado que, de una parte, define el desarrollo como un proceso continuo y, de otra, responsabiliza al directivo de su propio proceso de formación.

El modelo por competencias constituye un punto de partida para el diagnóstico de las potencialidades y carencias en el desempeño de los directivos, quienes sobre esta base, deben proyectar su plan de desarrollo. La definición y operacionalización, es decir, la determinación de las evidencias de desempeño de las competencias que conforman cada uno de los subsistemas delimitados, posibilitan construir un instrumento analítico sintético para recoger la información necesaria para diagnosticar las necesidades formativas.

En el proceso de recogida de la información para realizar el diagnóstico se tienen en cuenta los criterios de los usuarios directos del proceso formativo, mediante la realización de una autoevaluación. De igual forma se asumen los criterios de sus colaboradores más cercanos y de los jefes del directivo (estructuras de dirección superior). La información obtenida de las diversas fuentes puede ser sintetizada mediante el empleo de una sencilla aplicación informática en una planilla de Excel, como se muestra en la tabla 2, a manera de ejemplo, con la competencia emocional básica para el trabajo en equipo.

TABLA 2

Ejemplo del instrumento analítico empleado para recoger y procesar la información del diagnóstico

Instrumento para el análisis (Excel)					
N.º	Competencia para el trabajo en equipo (evidencias de desempeño)	Autoevaluación	Nivel superior	Subordinados	Media
1	Forma en que estimula la generación de ideas.				
2	Receptividad y respeto a los puntos de vista de los miembros del equipo.				
3	Forma en que promueve el debate colectivo sin atacar a los demás.				
4	Capacidad de escuchar antes de evaluar.				
5	Forma en que promueve que los demás digan lo que piensan.				
6	Capacidad para atraer y lograr que todos se sientan parte del grupo.				
7	Relaciones de respeto y colaboración con sus subordinados.				
8	Forma en que ejerce la crítica, sin emplear frases hirientes con los otros.				
9	Actitud amistosa y de apoyo a sus colaboradores.				

La determinación del estado real y el potencial de los indicadores según los cuales se evalúa el estado de formación individual de las competencias mediante la valoración de sus indicadores (evidencias de desempeño) permite realizar los análisis inferenciales necesarios a través de la determinación de la distancia entre los indicadores ideales y los reales, lo que posibilita determinar las contradicciones (insuficiencias, necesidades) y las potencialidades de cada directivo individualmente y las regularidades y tendencias en cada contexto en particular.

Cada indicador se evalúa en una escala nominal de cuatro categorías, a cada una de las cuales se le asigna un valor en una escala numérica: 5: Muy evidente (ME); 4: Evidente (E); 3: Poco evidente (PE), y 2: No evidente (NE). Con estos valores, cada dimensión puede analizarse por separado, obteniendo el valor medio de las calificaciones asignadas a todos sus indicadores.

Partiendo del estudio de las principales insuficiencias en las variables, debe hacerse un trabajo colectivo de jerarquización de las necesidades y potencialidades. Este es un momento decisivo en todo el trabajo posterior. Con los elementos anteriores, en sesiones de trabajo conjunto de los departamentos docentes de la Facultad de Ciencias Pedagógicas y los equipos de las educaciones y el Departamento de Cuadros de la Dirección Provincial de Educación, deben quedar determinados los contenidos que constituyen necesidades de los directivos de esas y de todas las estructuras subordinadas.

La jerarquización permite decidir cuál es el orden en la solución de los problemas y las vías a emplear en cada caso: el trabajo docente y científico metodológico, la superación, las acciones de dirección, la evaluación del desempeño profesional, la investigación, etc. Deben jerarquizarse aquellas problemáticas que poseen mayor grado de generalidad y esencialidad. Sobre la base de las problemáticas seleccionadas como prioritarias se está en condiciones de comenzar a elaborar la estrategia para transformar el objeto.

2.1.3 Estrategia para la formación permanente (EFP)

La planeación puede desarrollarse para el corto, el mediano o el largo plazo. Cuando se trata de la elaboración de una estrategia a mediano o largo plazo, encaminada al cumplimiento integral de los objetivos de la institución, se denomina *planeación estratégica*. Cuando los plazos son más cortos y las acciones proyectadas abarcan solo algunas de las esferas de acción, se puede denominar *planeación táctica* u *operativa*, y es la que se expresa en planes de trabajo, planes de aseguramiento, cronogramas y otras variantes.

La planeación presupone la elaboración y evaluación de los insumos (programas), y evaluar los elementos asociados con la formación: tiempo, costos, selección de los formadores y participantes, planes y programas de estudio, lugar, materiales docentes, etcétera.

La planificación de las acciones de formación permanente de los directivos educacionales presupone:

- Determinar objetivos, formas organizativas, modalidades, grado de comparecencia, etapa, responsables, participantes y lugar para las acciones de formación.
- Integrar acciones de trabajo metodológico, superación y de la actividad investigativa.
- Incorporar al convenio colectivo y al plan individual de cada directivo las acciones de formación que se determinen.

- Tener en cuenta las acciones colectivas e individuales de formación del personal docente en la organización escolar de la institución.
- Hacer corresponder el contenido de las acciones de formación que se promueven con las exigencias de los cambios que tienen lugar en los sistemas educativos.
- Estructurar las tareas y actividades de aprendizaje considerando el análisis y la búsqueda de solución a problemas del tipo de los que deben enfrentar los participantes en su actividad profesional.
- Promover un clima de compromiso, cooperación y trabajo colectivo en el aprendizaje.

La estrategia para la preparación de los directivos educacionales consiste en un sistema de acciones interrelacionadas de superación, trabajo metodológico, entrenamiento, control, evaluación e investigación; desarrolladas a corto, mediano y largo plazo; dirigidas al desarrollo en los directivos de sus competencias pedagógicas profesionales de dirección y su manifestación en el desempeño de sus funciones de dirección. Este sistema de acciones tiene como núcleo el desarrollo de la Escuela de Cuadros para los directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila, cuyo contenido principal lo constituyen dos programas de Diplomado.

172

Diagnóstico del nivel de partida

Con el fin de establecer la estrategia se determinaron las necesidades y potencialidades específicas, para lo cual se realizaron encuestas y entrevistas a directivos, se observó su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección y se analizaron los informes de las visitas de entrenamiento e inspección con el objetivo de constatar la preparación de los directivos y el muestreo de las evaluaciones anuales de los directivos.

Los resultados fundamentales del diagnóstico arrojaron las siguientes insuficiencias:

- Deficiencias en la planificación, organización, regulación, control y evaluación del trabajo en las instituciones educativas.
- Insuficiente dominio y control de las actividades investigativas en las que participa el equipo directivo y los colaboradores.
- Los directivos no están preparados para dirigir proyectos de investigación integradores encaminados a la solución de los principales problemas educacionales.

- Las acciones de superación y capacitación para los directivos no siempre están proyectadas a partir de un diagnóstico de necesidades y potencialidades.
- Predomina la dirección por crisis o contingencias, el operativismo y la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo para buscar soluciones emergentes a los múltiples problemas que se presentan en las instituciones educativas.
- Predomina la centralización de las funciones por el directivo o parte de su equipo, cuya labor diaria está orientada al trabajo y al manejo unilateral de la información y la concentración del poder para la toma de decisiones.
- Por lo general los directivos actúan de manera espontánea, siguiendo prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos de actuación no idóneos para sus contextos de actuación.

Proceso de elaboración de la estrategia

El esquema 3 muestra el proceso de elaboración de la estrategia encaminada a elevar el nivel de desempeño de los directivos.

Veamos a continuación el contenido de cada una de estas etapas.

173

- *Primera etapa.* Creación de las condiciones previas para la implementación de las acciones de formación para el desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales de dirección de los directivos educacionales.

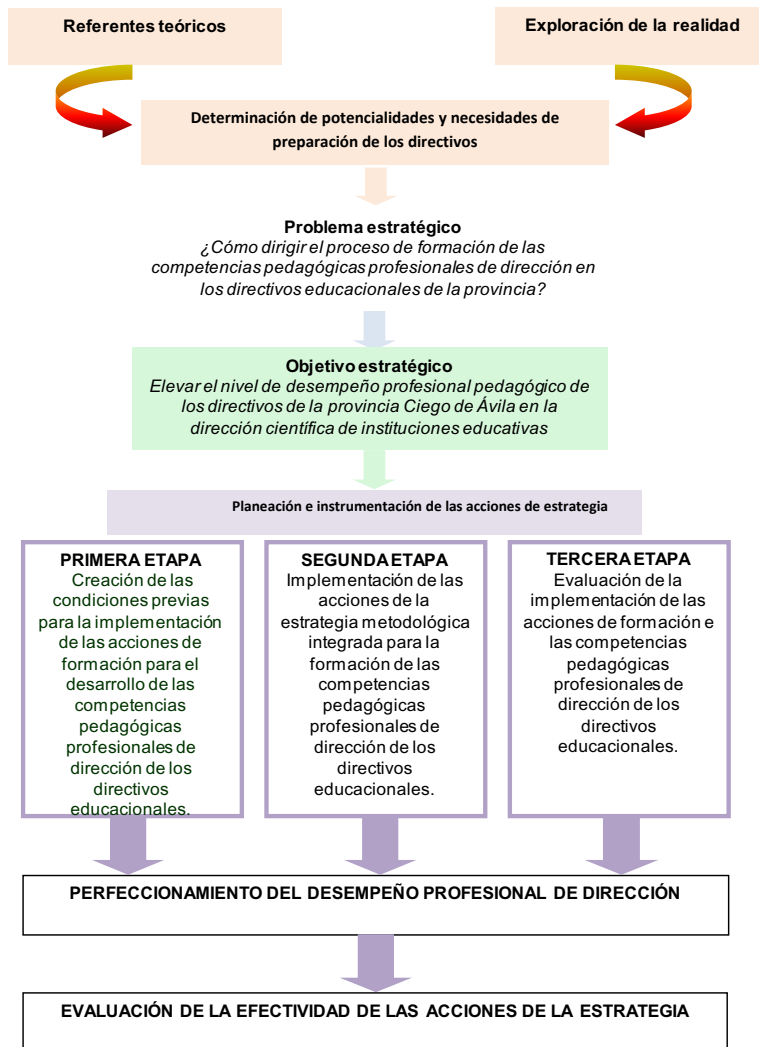
a) Acciones:

- Incorporar al proyecto de investigación a directivos provinciales y municipales que realizan sus trabajos de tesis de maestría o doctorado en temas relacionados con la preparación de los directivos.
- Diagnosticar el nivel de desempeño profesional pedagógico de los directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila.
- Evaluar la calidad de las acciones propuestas para la preparación de los directivos.
- Debatar el modelo de desempeño profesional pedagógico del directivo educacional.
- Insertar las acciones de la estrategia en el sistema de trabajo integrado del MINED en la provincia.

- Diseñar el Diplomado de Dirección Científica, que constituye el núcleo del contenido de la Escuela de Cuadros para directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila.
- Elaborar una aplicación informática para la confección del plan de trabajo individual de cuadros y docentes de la UCP Manuel Ascunce Domenech.
- Diseñar un Diplomado de Dirección de la Actividad Científica Educativa en las instituciones educativas de la provincia Ciego de Ávila.

ESQUEMA 3

Estrategia de formación permanente de los directivos educacionales



b) Ejemplo:

- *Acción 6.* Diseño de un programa de Diplomado de Dirección Científica, que constituye el núcleo del contenido de la Escuela de Cuadros para directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila.

c) Objetivo:

- Presentar un programa de Diplomado que se ajuste al modelo por competencias de desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección.

d) Contenidos:

- Cuatro módulos, según se detalla en la tabla 3.

TABLA 3

Contenidos del Programa de Diplomado de la Escuela de Cuadros

Módulos	Horas presenciales	Horas de trabajo independiente	Total de horas	Créditos
I. Dirección científica de instituciones educativas	120	360	480	10
II. Dirección del proceso educativo escolar	88	264	352	7
III. Dirección del sistema de preparación política	44	132	176	4
Trabajo final				4
TOTAL	252	756	1008	25

Los contenidos que se abordan en la Escuela de Cuadros deben garantizar el cumplimiento de los acuerdos adoptados por el Consejo de Dirección del nivel de dirección correspondiente y/o de los niveles superiores del MINED, capacitar al personal para lograr el cumplimiento de las proyecciones estratégicas y los objetivos priorizados del desarrollo educacional y propiciar la solución de problemas concretos.

En consecuencia, tales contenidos están orientados a combinar la teoría con la práctica, son aplicados en la dinámica del sistema de trabajo y deben inducir a los cuadros y funcionarios a la búsqueda de soluciones científicamente fundamentadas para los problemas que afectan el desarrollo educacional, mediante la realización de experimentos pedagógicos, el seguimiento de experiencias de avanzada y el desarrollo de la investigación/acción, entre otras vías de intervención y transformación de la realidad educativa.

- *Segunda etapa.* Implementación de las acciones de la estrategia metodológica integrada para la formación de los directivos.

a) Acciones:

- Desarrollar los cursos contenidos en el programa de Diplomado:
 - Taller: La planificación por objetivos en el MINED.
 - Taller: El sistema de trabajo de la institución educativa.
 - Taller: La escuela como responsable de la formación de su propio personal pedagógico. La orientación profesional pedagógica.
 - Taller: La escuela como microuniversidad.
 - Taller: El proceso de certificación de las escuelas como microuniversidades.
 - Taller: El trabajo metodológico en la escuela.
 - Taller: La superación del personal docente en la escuela. El desarrollo de la Maestría en Ciencias de la Educación (MCEaa).
 - Taller: La investigación científica en la escuela. El trabajo científico estudiantil de los educadores en formación.
 - Taller: La introducción de resultados científicos y su impacto en la calidad de la educación en la escuela.
 - Taller: El Proyecto Educativo Institucional (PEI) como resultado científico integrador.
- Desarrollar visitas de control y ayuda metodológica e inspección.
- Certificar a las instituciones como microuniversidades.

Las acciones de la estrategia de formación permanente de los directivos educacionales se desencadenan en cascada, a partir del Diplomado de Dirección Científica de las instituciones educativas, que constituye el núcleo de la Escuela Provincial de Cuadros. El Diplomado se estructura sobre la base del modelo por competencias y se inserta en el sistema de trabajo de este nivel.

- *Tercera etapa.* Evaluación de la implementación de las acciones.

a) Acciones:

- Evaluar el contenido y la metodología empleada para el desarrollo de cada una de las etapas y las acciones de la estrategia.

- Analizar colectivamente la implementación de la estrategia.
- Evaluar la estrategia y su implementación mediante criterios de especialistas y criterio de usuarios.

Esta etapa está dirigida a evaluar la metodología empleada para instrumentar y aplicar la estrategia, y posibilita recoger sistemáticamente los criterios de los diferentes actores con el objetivo de ir perfeccionando el proceso, así como la valoración final de la estrategia con vistas a su posible instrumentación en nuevas condiciones.

El sistema de acciones tiene como núcleo el desarrollo del Diplomado de Dirección Científica de Instituciones Educativas, que constituye el contenido de las Escuelas de Cuadros para los directivos educacionales de los diferentes niveles (directivos provinciales y de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, directivos municipales y directivos de centros) en la provincia Ciego de Ávila. Otro nodo de contenido alrededor del cual se estructuran las acciones de la estrategia lo constituye el Diplomado de Dirección de la Actividad Científica Educativa que se desarrolló con vicedecanos de las facultades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, subdirectores de las filiales pedagógicas municipales y asesores municipales de Ciencia del Ministerio de Educación.

Organización del sistema de actividades

La organización es el proceso permanente de división del trabajo, el logro de la interrelación entre las distintas unidades organizativas o funcionales. Implica disponer y preparar a toda la comunidad educativa con los medios adecuados para lograr los objetivos trazados, con los mejores resultados, los menores gastos y en el menor plazo posible en la formación permanente de los directivos educacionales. Supone así preparar a las personas implicadas para que puedan ejecutar lo proyectado.

Organizar la actividad de formación permanente de los directivos en una institución educativa significa disponer y preparar a todos los participantes con los medios adecuados para lograr los objetivos trazados en función de alcanzar el nivel de calidad de la educación pronosticado.

La organización no solo presupone establecer esos procesos de combinación, asociación e interrelación de los factores dentro de la institución, sino que también son imprescindibles los vínculos con el medio. Todo este complejo de relaciones debe establecerse dentro de los espacios y tiempos requeridos para alcanzar los objetivos.

Cuando se alcanza dicha combinación, la formación permanente se constituye en un sistema, concepto que se refiere a un conjunto de elementos, relaciones y propiedades interconectados de una forma particular y al cual corresponden, como conjunto, una serie de nuevas cualidades no presentes en ninguna de las partes que lo componen por separado. Por otra parte, el sistema, en su totalidad, influye activamente, a su vez, sobre cada uno de los elementos o subconjuntos que lo componen.

Ejecución y regulación de las actividades programadas

La ejecución / regulación es la función de dirección mediante la cual se guía, supervisa y regula el proceso de formación permanente de los directivos educacionales en función del logro del desempeño profesional adecuado y del cumplimiento de los objetivos trazados en las acciones de formación.

La función de ejecución / regulación encierra la forma de accionar dentro de la institución, pues mediante ella se orientan y ejecutan las acciones de formación permanente, es decir, se propicia la actuación de los directivos para alcanzar los objetivos deseados. Esta función está relacionada con el ejercicio de la autoridad, sus técnicas y condiciones, que ha de poseer el dirigente ante sus subordinados, para la materialización práctica de lo planificado, incluyendo los métodos, procedimientos y las formas organizativas del trabajo del dirigente.

178

2.1.4 *Evaluación del impacto de las acciones de formación permanente*

El control y evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos constituye el proceso de análisis científico y sistemático de las variables de la calidad de la formación, con el fin de realizar un diagnóstico científico, utilizando herramientas de la investigación que permitan formular juicios sobre su adecuación a unos criterios de calidad previamente establecidos, para asegurar que en su realización práctica se logren los objetivos propuestos y se alcancen los resultados esperados.

Al evaluar el impacto de la capacitación de los directivos no se debe reducir el análisis a la evaluación del proceso enseñanza / aprendizaje, ya que esto no siempre se corresponde exactamente con el *impacto* producido, pues no incluye los cambios actitudinales perdurables en los directivos y las organizaciones, y su incidencia en la sociedad. La evaluación del impacto es un juicio de valoración sobre la dinámica de los cambios cuantitativos y

cualitativos operados en los directivos y las organizaciones beneficiadas por la acción de formación, estableciendo un vínculo de causalidad directo o indirecto.

La evaluación de impacto puede definirse como el proceso mediante el cual se mide y valora la eficacia y pertinencia de los currículos de formación para satisfacer necesidades y requerimientos de las instituciones educativas y los directivos.

El *impacto* de la formación permanente es la repercusión que esta tiene mediante cambios favorables en el nivel de competencias de los directivos, su desempeño en el puesto de trabajo, el mejoramiento de la eficacia, eficiencia y competitividad de su institución y la relación de esta última con su entorno y el ambiente externo en general.

La evaluación del impacto de las acciones de formación permanente de los directivos tiene como objetivos generales:

1. Constatar el grado de influencia interna y externa de las acciones desarrolladas sobre los directivos, y los cambios que bajo su influencia se producen en las instituciones que dirigen y en los aportes y transformaciones ocurridas en su entorno.
2. Valorar si se han conseguido los objetivos previstos al diseñarse las acciones de formación permanente, tanto en cantidad como en calidad, y en el tiempo previsto a través de la ponderación de los éxitos logrados, en términos de objetivos cumplidos; de los fracasos y las carencias, sobre la base de los objetivos no conseguidos suficientemente, y de las deficiencias o disfunciones ocurridas.
3. Determinar el grado de eficiencia con que se han obtenido los resultados de las acciones realizadas, lo que presupone el establecimiento de la relación existente entre las entradas al sistema y sus salidas.
4. Valorar la idoneidad del proceso de ejecución de las acciones de formación permanente.
5. Proponer las opciones pertinentes para la toma de las decisiones dirigidas a la reafirmación de los aciertos y la corrección de las deficiencias.

Un proceso para la evaluación del impacto de las acciones de formación permanente ha de tener en cuenta los siguientes criterios metodológicos:

- Considerar como contextos para evaluar la efectividad de la actividad y/o el sistema de actividades realizadas: el proceso de su desarrollo y el desempeño del directivo en su puesto de trabajo.
- Determinar dimensiones e indicadores para la evaluación en ambos contextos, utilizando como guía orientadora los objetivos que fueron diseñados para la formación permanente.
- Conducir a la valoración individual de los efectos de las acciones desarrolladas (impacto individual) en cada participante, y partir de ello derivar las inferencias y generalizaciones colectivas.
- Al tomar como contexto evaluativo la gestión del directivo en su puesto de trabajo, evaluar tanto su desempeño personal como los resultados de su actividad y de la organización.
- Emplear variedad de métodos y técnicas para la recogida de información.
- Entre las fuentes de información principales para la recopilación de datos, recurrir a los directivos participantes, los conductores o facilitadores del proceso de enseñanza / aprendizaje, los subordinados y dirigentes superiores, así como también a fuentes documentales.
- Identificar y controlar, en la medida de lo posible, las variables ajenas de probable incidencia negativa o positiva en la objetividad de los resultados del proceso evaluativo y que pudieran derivarse de factores como las condiciones materiales y organizativas del trabajo, la estabilidad de los directivos, etcétera.

En el ámbito individual del egresado, se busca determinar también las modificaciones sociales y económicas que pudiesen haber resultado de la formación recibida, o pudiesen atribuírseles a su participación en el proceso formativo. Es un proceso participativo que involucra a todas las instancias que conforman el sistema de formación. La participación debe darse no solo en el proceso mismo de la evaluación, sino también en la aplicación oportuna y efectiva de las medidas correctivas que de esta se derivan.

La evaluación no es simplemente el hecho de aplicar una prueba final del curso, sino un proceso sistemático e ininterrumpido que parte de conocer: ¿qué entrada tuvo en el proceso?, ¿qué conocimientos?, ¿qué experiencias tienen en la esfera de la dirección los cursistas?, ¿cuál es la brecha entre el estado real y el deseado? Evaluar el impacto de la formación permanente resulta vital para que el área de cuadros demuestre fehacientemente

la utilización de la gestión de la formación permanente de los directivos para obtener mejoras en el desempeño de las instituciones, materializados en un notable incremento de la eficacia, la eficiencia y la competitividad.

Atendiendo a los elementos antes expuestos en esta investigación se han definido las siguientes dimensiones e indicadores para evaluar el impacto de las acciones de formación permanente de los directivos educacionales:

1. *Satisfacción*. Es el grado de satisfacción de las estructuras de dirección educacionales respecto a la formación permanente:
 - Profesionalidad en la presentación de los temas impartidos.
 - Actualización y precisión de los temas, su vínculo con los resultados científicos.
 - Contextualización de los temas con las dificultades que presentan las instituciones.
 - Motivación e interés hacia las acciones de formación permanente.
2. *Aprendizaje*. Expresa el nivel de profesionalidad alcanzado por el directivo como resultado de las acciones de formación permanente:
 - Dominio de los contenidos impartidos.
 - Utilización efectiva de las nuevas tecnologías de la información.
 - Habilidades profesionales logradas.
 - Relaciones interpersonales efectivas.
 - Cumplimiento del objetivo propuesto.
3. *Desempeño*. Comprende las transformaciones alcanzadas en el modo de actuación profesional pedagógico del directivo y su desempeño efectivo en el contexto del sistema de dirección institucional:
 - Efectividad en el desarrollo del sistema de dirección.
 - Capacidad de dirección en los procesos que desarrolla en la institución.
 - Optimización de los recursos materiales y financieros.
 - Muestra de valores ético profesionales.
 - Actitudes en lo individual, en la institución y la comunidad.

4. *Transformación institucional (impacto)*. Se refiere a la efectividad del proceso de formación permanente del directivo en la organización en que se desempeña:

- Calidad en el cumplimiento del objetivo de la formación.
- Estabilidad del directivo en el puesto de trabajo.
- Realización personal de los directivos.
- Cambios sostenidos en los resultados de las instituciones.
- Repercusión del desempeño directivo en el ámbito social (comunidad).

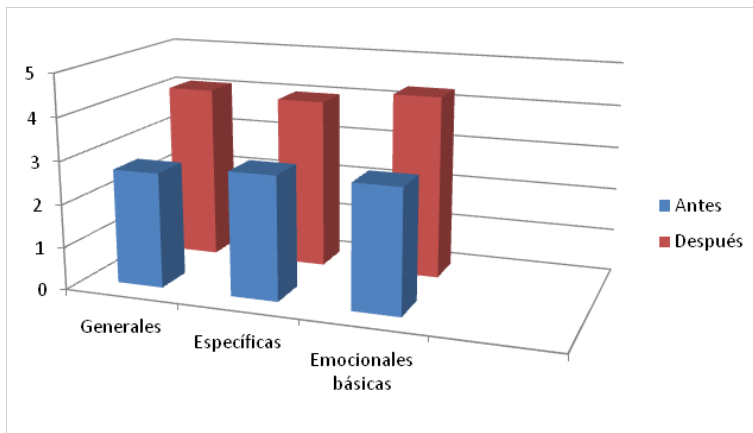
2.1.5 Ejemplo de la transformación lograda en el desempeño de los directivos

En el gráfico 1 se muestra la transformación lograda en el nivel de desempeño, evaluado a partir de las competencias pedagógicas profesionales de dirección educacional de una muestra de 63 directivos de la Dirección Provincial de Educación y la Universidad de Ciencias Pedagógicas, con los que se conformaron dos grupos de la Escuela Provincial de Cuadros Educativos en la que se impartió el Diplomado de Dirección Educacional diseñado como parte de la estrategia para la formación permanente de los directivos educacionales.

182

GRÁFICO 1

Nivel de formación de las competencias antes y después del Diplomado



	Antes	Después	Diferencia (%)
Generales	2,7	4,1	27,2
Específicas	2,9	4,0	22,5
Emocionales básicas	2,9	4,3	28,9

Como se aprecia, al evaluar cada uno de los grupos de competencias definidas en los tres subsistemas delimitados en el modelo (directivas generales, específicas para la dirección educacional y emocionales básicas), en una escala de cinco puntos, se produce un incremento superior a una unidad en todos los casos. Esto significa que, como promedio, hay un cambio superior a una categoría en una escala nominal de cinco categorías. Estos cambios en el desempeño de los directivos pueden considerarse significativos.

La propia tabla muestra un incremento superior al 20% en los resultados del desempeño mostrado por los directivos implicados en el experimento en el postest en relación con el pretest, lo cual corrobora las afirmaciones antes expuestas. Al evaluar integralmente los subsistemas de competencias que se definieron en el modelo, el incremento al finalizar el experimento es de 22,5% para las competencias específicas, 27,2% para las directivas generales y 28,9% para las emocionales básicas.

3. CONCLUSIONES

El diagnóstico del desempeño de los directivos educacionales de la provincia Ciego de Ávila demostró que en muchas instituciones educativas se manifiestan insuficiencias que tienen que ver con la pobre determinación del ideal que se debe alcanzar para que el sistema de dirección funcione adecuadamente, en correspondencia con las características de su contexto de actuación.

Se propone un modelo sustentado en la teoría de la formación permanente del directivo, basada en el desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales, en el enfoque histórico cultural del desarrollo de la personalidad, en el estudio de la teoría gerencial y en el Sistema de Dirección del Ministerio de Educación, entre otros fundamentos. El modelo es contextualizado, integrador y desarrollador; modela la actividad pedagógica profesional de dirección, lo que le ofrece grandes posibilidades para explicar y diagnosticar el desempeño de los directivos, y sobre esta base se pueden establecer planes de mejora de los programas de preparación de los directivos.

El modelo centra la atención en la formación y desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales de dirección (competencias emocionales básicas, competencias directivas generales y competencias pedagógicas específicas de dirección educacional) como vía para lograr que el directivo aplique en su tarea los conocimientos y métodos propios de la investigación científica en su actividad de dirección.

La estrategia para la formación permanente de los directivos educacionales para la dirección científica de las instituciones educativas consiste en un sistema de acciones interrelacionadas de superación, trabajo metodológico, entrenamiento, control, evaluación e investigación; desarrolladas a corto, mediano y largo plazo; dirigidas al desarrollo en los directivos de sus competencias pedagógicas profesionales de dirección y su manifestación en el desempeño de sus funciones de dirección que tiene como fundamento el modelo por competencias.

Este sistema de acciones tiene como núcleo el desarrollo del Diplomado de Dirección Científica de Instituciones Educativas, que constituye el contenido de las Escuelas de Cuadros para los directivos educacionales de los diferentes niveles en la provincia Ciego de Ávila. Otro nodo alrededor del cual se estructuran las acciones de la estrategia es el Diplomado de Dirección de la Actividad Científica Educativa que se desarrolla con vicedecanos de las facultades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), subdirectores de las filiales pedagógicas municipales y asesores municipales.

La introducción en la práctica de la estrategia elaborada durante dos cursos escolares demostró la efectividad de las acciones proyectadas y sugiere la posibilidad de su extensión a otros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RODRÍGUEZ, S. (2002). «El sistema de trabajo del MINED». Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
- ALONSO, S. y MANZO, A. (2007). *Tecnología de la dirección científica educativa. Pedagogía 2007. Curso 8*. La Habana: Órgano editor Educación Cubana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- AÑORGA MORALES, Julia (1995). «La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano». *Boletín Educación Avanzada*, año 1, n.º 1, diciembre. CENESEDA, La Habana.
- BLASCO SÁNCHEZ, Baldomero (1994). «Técnicas, procedimientos y recursos para analizar necesidades de formación». En *Ciencias de la Educación*, Universidad de Oviedo.
- CHIAVENATO, Adalberto (1992). *Administración de recursos humanos*. México: Editora McGraw Hill.
- Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. Comisión Central de Cuadros (2004). *Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y de sus Reservas*. La Habana.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KPK Ediciones.

- MENGUZATO, M. y RENAL (1996). *La dirección estratégica de la empresa, un enfoque innovador del management*. La Habana: por el MES.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (2006). Resolución 29/06, Reglamento para la Planificación, Organización, Ejecución y Control del Trabajo de la Capacitación y Desarrollo de los Recursos Humanos en las Entidades Laborales. La Habana.
- MUGUERZIA, P. M. y otros (1996). *Teoría general de la dirección socialista*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- PLA LÓPEZ, R. y otros (2012). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico cultural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- RABAZA PEÑALVER, Francisco y otros (2003). «La medición del impacto de la capacitación: El caso de un Diplomado». Ponencia presentada en evento sobre la Evaluación del Impacto de la Capacitación. Filial Universitaria 'Jesús Montané Oropesa'. Isla de la Juventud, Matanzas, Cuba.
- RAMOS, J. y otros (2010). *Modelo por competencias de desempeño profesional pedagógico para los directores de instituciones educativas*. Ciego de Ávila: Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.

