

REPÚBLICA DE CUBA

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PARA LA
EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL
“HÉCTOR A. PINEDA ZALDÍVAR”**

**Un Sistema de Capacitación para el
desarrollo de la competencia comunicativa
en los dirigentes de la Educación Técnica y
Profesional**

Tesis presentada en opción al Grado Científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MsC. Odalys Pérez Viera.

Tutores: Dr. C. Carlos Cuevas Casas.

Dra. C. Ana María Fernández González.

Consultante: Dra. C. Gisela Torres Pérez.

**Ciudad de La Habana
2006**

SÍNTESIS

El desarrollo de la competencia comunicativa es un requerimiento básico para el desempeño exitoso del dirigente. La presente tesis aborda esta problemática, propone un Sistema de Capacitación que potencie su desarrollo en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional, y parte de una concepción sistémica en la determinación de la competencia comunicativa, la capacitación y la evaluación de su impacto. La metodología utilizada integra métodos teóricos y empíricos que sintetizan diez años de experiencia de trabajo de la autora en la referida temática y propician la construcción teórica de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP, el diseño de un sistema de capacitación y una metodología para evaluar su impacto que constituyen los principales aportes de la investigación. El informe se estructura en tres capítulos: el primero recoge los elementos teóricos que sustentan el estudio; en el segundo se reseñan antecedentes, se exponen los resultados de la investigación para determinar la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP y se presentan sus componentes e indicadores, así como el diagnóstico de su estado actual; en el capítulo III, se expone el Sistema con el diseño de las modalidades de capacitación, requerimientos psicopedagógicos, el proceso de su aplicación y la metodología para evaluar el impacto con sus variables, indicadores e instrumentos. Se revela, además, una aplicación pre-experimental del Sistema de Capacitación en una institución del subsistema de la ETP, que muestra la factibilidad de la propuesta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. COMPETENCIA, CAPACITACIÓN Y EVALUACIÓN DE IMPACTO. SU CARÁCTER DE SISTEMA.

1.1 ENFOQUE SISTÉMICO ESTRUCTURAL: COMPETENCIA, CAPACITACIÓN Y EVALUACIÓN DE IMPACTO

1.2 SOBRE COMPETENCIAS.

1.2.1 Introducción del Término Competencia

1.2.2 Aproximación al Concepto Competencia.

1.2.3 La Competencia como Configuración Psicológica

1.3 LA CAPACITACIÓN DE LOS DIRIGENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y

PROFESIONAL: APUNTES HISTÓRICOS, REFERENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.

1.3.1 Introducción necesaria.

1.3.2- Sobre el concepto de capacitación.

1.3.3 Antecedentes históricos y teóricos de la capacitación de los dirigentes.

1.3.4 Desarrollo de la capacitación a los dirigentes de la ETP .

1.4 EVALUACIÓN DE IMPACTO

1.4.1 Sobre una Metodología para Evaluar el Impacto.

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

2.1 ANTECEDENTES E INCURSIONES PRECEDENTES A LOS ESTUDIOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN DIRIGENTES DE LA ETP.

2.1.2 Antecedentes en el quehacer investigativo de la autora.

2.2 DETERMINACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL.

2.2.1 Población, muestra y técnicas e instrumentos aplicados

2.2.2 Resultados obtenidos

2.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL.

2.3.1 Explicación necesaria

2.3.2 Componentes e indicadores de la competencia comunicativa de los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional

2.4 DIAGNÓSTICO DEL ESTADO DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRECTORES DE LOS POLITÉCNICOS DE CIUDAD HABANA.

2.4.1 Muestra, métodos y técnicas aplicadas

2.4.2 Análisis de los resultados del diagnóstico de la competencia en directores de los Institutos Politécnicos de Ciudad Habana

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE SISTEMA DE CAPACITACIÓN PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE ETP Y METODOLOGÍA PARA EVALUAR SU IMPACTO

3.1 SISTEMA DE CAPACITACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA ETP.

3.1.1 Requerimientos psicopedagógicos de la capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa.

3.1.2 Formas organizativas de trabajo en el Sistema de Capacitación.

3.1.3 Proceso de aplicación del Sistema

3.1.3.1-Diagnóstico

3.1.3.2 Planificación del Sistema de capacitación

3.1.3.3. Etapa de ejecución

3.1.3.4 Evaluación del Sistema de capacitación.

3.2 METODOLOGÍA PARA EVALUAR EL IMPACTO DE UN SISTEMA DE CAPACITACIÓN DIRIGIDO A POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL.

3.3 CONSULTA A ESPECIALISTAS PARA LA VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE CAPACITACIÓN

3.4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PRE-EXPERIMENTO

3.4.1 Población y muestra. Métodos e instrumentos aplicados

3.4.3 Resultados de la aplicación con dirigentes de la Educación Técnica y Profesional

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La comunicación es una condición *sine qua non* de la existencia humana a decir de muchos autores, por citar algunos: Vigotsky (1968), Predvechni, G. P. y Sherkovin, Yu A. (1986), Lomov B. F. (1989), González Castro, V. (1989), Dolon, S. Y., Martín, I. (2000). La civilización humana, no sería posible sin su existencia ya que tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su desarrollo individual el hombre no puede vivir, relacionarse y satisfacer sus necesidades sin comunicarse con sus semejantes. Su acción incide en el clima psicológico de todo grupo humano, por lo que es un proceso que puede afectar o favorecer la eficiencia y el ajuste emocional del individuo en la actividad en que éste se encuentre (1).

Actividad y comunicación constituyen un par dialéctico porque esta última condiciona el éxito de cualquier actividad y, de manera particular, la de un profesional de la educación. En la actualidad, en que el estudiante adquiere un rol protagónico, tiene mayor importancia y pertinencia la temática porque se concibe el proceso pedagógico sobre la base de una comunicación estrecha con los participantes, que propicia una relación enriquecedora para ambos.

La comunicación, como todo proceso que implica relaciones humanas, es muy compleja, sobre todo si se trata de motivar, orientar, convencer, distribuir funciones o, en otras palabras, dirigir procesos sociales, por lo que resulta de gran significación para los dirigentes. Existe consenso entre los estudiosos de la dirección de que no es posible concebir la acción de dirigir sin que existan las comunicaciones (2). Por esta razón se plantea que el proceso de dirección es esencialmente un proceso de comunicación social. Incluso, el objetivo que se supone alcanzar dentro de cualquier organización podrá lograrse únicamente a través de ella, pues en la actividad de dirección se indican objetivos, se hacen coordinaciones, se aclaran responsabilidades y se delega autoridad. Se hacen también retroalimentaciones, se persuade e impulsa a los profesores y demás agentes educativos, se estimula, se sanciona y son utilizadas en reuniones, despachos, controles, negociaciones y contactos. De igual forma, la función educativa y formadora del dirigente, especialmente del educacional, depende de manera esencial de la comunicación que éste establece.

Todo ello implica que el éxito de la puesta en práctica de cualquier estrategia de desarrollo de una institución depende, de manera esencial, de la comunicación que establece el dirigente con el subordinado, la empresa, el alumno y los familiares de este, y que una de las competencias esenciales que debe poseer dicho dirigente, como requerimiento indispensable para su desempeño profesional, es la competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la persona que no haya desarrollado su competencia comunicativa en correspondencia con la actividad que ejecuta carecerá de un instrumento fundamental para concebir y desarrollar exitosamente una reunión, dirigir un proceso, delegar autoridad y motivar a sus colaboradores hacia el cambio necesario, por lo que es preciso dirigir de manera consciente los esfuerzos hacia su desarrollo en los dirigentes, y la

principal vía a utilizar es la capacitación.

A tenor con lo antes expuesto, los estudiosos de la formación empresarial y de la dirección (Rabaza, P. y col. (2000), Valiente Sandó, P. (2001), Codina Jiménez, A. (2002), entre otros, coinciden en señalar que tanto para subordinados como para dirigentes, la capacitación constituye un elemento de vital importancia en el propósito de encauzar las instituciones hacia la consecución de sus objetivos a través de la búsqueda y utilización de nuevas formas de actuar. Especial importancia se concede al papel del dirigente como centro y elemento articulador del proceso, de modo que la eficiencia de cualquier organización dependerá directamente de una adecuada capacitación de su personal y, de manera esencial, de la capacitación de los dirigentes atendiendo al rol que ocupan.

Esta compleja tarea eleva de modo particular la necesidad de dotar a los dirigentes de una preparación sólida y eficiente que les permita resultar competentes, comprender y asumir los cambios que tienen lugar en el mundo actual, así como potenciar la preparación y actuación de sus subordinados en función de la misión de la institución.

Las reflexiones aquí expuestas fundamentan la necesidad de la capacitación para el desarrollo eficiente de la comunicación, sobre todo si la contextualizamos en el ámbito educacional -que se dirige de manera esencial al desarrollo integral de la personalidad de los educandos- y, particularmente, en el subsistema de la Educación Técnica y Profesional (ETP), encargado de formar la fuerza de trabajo calificada que va a trabajar en las entidades de la producción y los servicios. En él se tiene la misión de preparar profesional y personalmente al futuro técnico y obrero, de modo que se logre un egresado capaz, que contribuya al desarrollo del proyecto social del país.

En los momentos actuales, en que este subsistema se encuentra ante un profundo proceso de transformaciones, en el que el acontecer de resistencias y fenómenos generados por dichos cambios demanda de una mayor profesionalidad en el dirigente, se requiere de un desarrollo

de la competencia comunicativa para poder involucrar a los subordinados, motivarlos e impulsarlos al cumplimiento exitoso de los objetivos previstos. Esa idea se reafirma cuando en recientes investigaciones Hernández Velázquez, L. O. (2003) encontró que una de las causas que inciden en la fluctuación laboral de docentes y dirigentes de la ETP está asociada a la insatisfacción profesional, en la que la comunicación del dirigente con los subordinados, y por tanto su competencia comunicativa, juegan un importante papel.

Otro orden de análisis, que habla también a favor de la necesidad de la capacitación, es la realidad del mundo contemporáneo, en el que el conocimiento se afianza como un factor estratégico de gran importancia para el desarrollo de las naciones y cada vez adquiere un valor más relevante la preparación de las personas que ocupan funciones de dirección. A estas se les exige un mayor nivel de profesionalidad y desempeño *debido a que* los escenarios del siglo XXI -donde el paradigma productivo dominante está sustentado en el poderío del saber, el progreso tecnológico, la innovación y la creatividad (3)- demandan de los profesionales, y consecuentemente de sus dirigentes, una preparación para la competitividad tecnológica en equidad y un acceso a los “códigos de modernidad”(4), es decir, idoneidades para insertarse en los cambios que se producen en todas las esferas de la vida y elevados valores morales que contribuyan al desarrollo del proyecto social. Es *por esta razón que* se propone la formación de competencias –entre ellas, la comunicativa es una de las más importantes- como respuesta oportuna ante la deficiente relevancia social e individual de los sistemas educativos tradicionales.

Hay amplias evidencias empíricas de la existencia de problemas que inciden negativamente en la misión esencial de los centros educacionales, y que demandan asumir la capacitación de maestros y dirigentes con una concepción integral y sistémica que responda a objetivos sociales, institucionales e individuales, y favorezca la preparación de los profesionales para cumplir con su encargo social. Paradójicamente, también subsisten hoy programas de

capacitación para desarrollar destrezas y habilidades que en su accionar no alcanzan la significación y trascendencia requeridas en las condiciones de progreso actual. *El* análisis anterior fundamenta el imperativo de redimensionar la capacitación en pos de convertirla en una herramienta para la formación de la ciudadanía del siglo XXI, lo que implica que desde una visión renovada de los enfoques de dicho proceso se estimule el desarrollo integral de la personalidad y de la competencia para la vida social, profesional y personal en función -al decir de Delors, Jacques (1996)- de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Las competencias profesionales, y en el caso que ocupa la competencia comunicativa, al decir de Fernández, A. M. (1996) y Becerra, M. J. (2003) *son* configuraciones psicológicas que exigen una concepción integral en su formación. *Estudios de Parra, I. (2002); Fernández, A. M. (2002) y González, V. (2002) confirman esta idea.* La capacitación de los dirigentes, y consecuentemente su evaluación, también tiene que transformarse en correspondencia con dicha integralidad. Desde esta perspectiva, se deben realizar acciones para medir la efectividad de la capacitación *en el* mejoramiento profesional y humano del directivo,

La evaluación de impacto es, invariablemente, la que se hace al considerar el efecto múltiple de los objetos evaluables -acciones de capacitación en este caso- de la manera más amplia posible. Puede considerarse, al decir de Añorga, J. (2004) como la toma de conciencia de la utilidad, o del perjuicio o inutilidad, que el objeto evaluable pueda generar parcial o totalmente de manera mediata como resultado de su aplicación.

Se infiere, entonces, la necesidad de continuar trabajando en el perfeccionamiento de la capacitación, que a su vez exige la conceptualización de la competencia comunicativa en el dirigente y el propio impacto de dicho sistema en el desempeño comunicativo de este. Ello demanda una metodología para evaluar el impacto que incida directamente en la calidad de la formación. En este sentido, el análisis está dirigido al perfeccionamiento del proceso de capacitación y la metodología para diagnosticar *su* impacto. Se impone, pues, un profundo

estudio de la relación competencia comunicativa, capacitación y evaluación de impacto, con vistas a lograr las transformaciones que este proceso demanda.

En la presente investigación se sistematizan diez años de experiencia de trabajo de la autora en la capacitación, en el área de la comunicación para la formación y desarrollo de la competencia comunicativa en profesores y dirigentes educacionales, y de otras instituciones.

Se propone un Sistema de Capacitación para los dirigentes de la ETP que tiene en su base un Enfoque Histórico-Cultural del aprendizaje -el cual desde una perspectiva dialéctico-materialista enfatiza el trabajo con el grupo y recrea ideas de los estudios sobre Grupos Operativos de Pichón - Rivière y Grupos de Encuentro de Carl Rogers-, y que se inserta en el modelo de capacitación para el dirigente de la ETP de Torres Pérez (2004). Al mismo tiempo, se basa en los estudios realizados por Ortiz (1995), Fernández González (1997) y Becerra Alonso (2004) en el desarrollo de la competencia comunicativa en profesores y estudiantes. De manera especial, se recurre a la Teoría de Educación Avanzada que acumula importantes resultados en los estudios sobre capacitación, desempeño e impacto.

Al resumir lo hasta aquí expuesto, se pueden plantear como móviles de la investigación las siguientes situaciones problemáticas:

1. Una de las exigencias al desempeño exitoso del dirigente es el manejo adecuado de las situaciones comunicativas; sin embargo, se ha podido constatar que su preparación en este campo es insuficiente. Diagnósticos realizados en esta enseñanza (2000)(6) (2002)(7), demuestran la existencia de dificultades en la competencia comunicativa en los dirigentes educacionales de Ciudad Habana, entre ellas: diferencias significativas entre la autovaloración que hacían los directivos de su comportamiento comunicativo y la valoración que hacían de este sus subordinados (el 90 % de los directivos nunca antes había valorado íntegramente sus habilidades comunicativas), así como dificultades relevantes en el desarrollo de las habilidades comunicativas y en el autocontrol emocional.

En estudios más recientes (2003) (8), (2003) (9), (2003) (10) se constatan afectaciones significativas en el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes del primer nivel del IPA “Villena - Revolución”. Como componentes más afectados están la asertividad, la habilidad para la relación empática, el autocontrol emocional y la autovaloración. Estas mismas deficiencias han sido confirmadas por la autora durante sus diez años de trabajo en el área.

2. El desarrollo de la competencia comunicativa es esencial para la labor de los dirigentes; sin embargo, aunque existen trabajos referidos a la Competencia y habilidades comunicativas en profesores y egresados -Codina, A. (1999), Ortiz Torres (1999), Fernández, A. M. (1997), (1999), (2001), Becerra (2003)-, no se conocen estudios sistematizados en el perfil específico del dirigente de la *ETP*
3. La necesidad de asumir el desarrollo de la competencia comunicativa como una configuración demanda de un perfeccionamiento de la capacitación en función de la integralidad y complejidad que requiere el proceso de formación de la misma, y aún existen limitaciones de estudios específicos en este campo.
4. La noción configuracional de competencia exige trascender la evaluación tradicional e incursionar en la evaluación del impacto del sistema de capacitación en el desarrollo de dicha competencia comunicativa. Aún cuando existen trabajos investigativos sobre competencia comunicativa -Fernández (1997), Ortiz (1999), Becerra (2003)- en los que se proponen sistemas de superación para diferentes niveles que tienen estas nociones de comportamiento, se carece de estudios específicos en esta área, en los que se desarrolle una metodología y evalúe su impacto desde la comprensión de la competencia como configuración personológica.

Del análisis de estas situaciones problemáticas se determina el siguiente **Problema Científico**:
¿Cómo potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP de Ciudad Habana?

Objeto: Capacitación de los dirigentes educacionales de la *ETP*

Campo: Desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la *ETP*

Objetivo: Proponer un Sistema de Capacitación que potencie el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP de Ciudad de La Habana.

Idea a defender: Un Sistema de Capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa que se sustente en la integración sistémica de: la concepción de la propia competencia, el desarrollo del sistema de acciones de capacitación y la evaluación de su impacto potencia el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la *ETP*

Tareas:

- 1- Sistematización de los referentes teóricos en la relación Competencia Comunicativa, Capacitación y Evaluación de Impacto en dirigentes.
- 2- Determinación de los componentes e indicadores de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP a partir de una indagación teórica y empírica.
- 3- Diagnóstico del desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes de la *ETP*
- 4- Diseño de los requerimientos psicopedagógicos, las modalidades de capacitación y el proceso de aplicación del Sistema de Capacitación dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes de la *ETP*

- 5- Elaboración de la metodología para evaluar el impacto del Sistema de Capacitación dirigida a potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la *ETP*
- 6- Determinación de la factibilidad de la propuesta del sistema de capacitación a partir de la realización de la consulta a especialistas y los resultados de la aplicación del pre-experimento.
 - 6. 1- Consulta a especialista para la valoración del sistema
 - 6. 2- Aplicación del pre-experimento, que incluye:
 - 6. 2. 1- Caracterización del estado actual de la competencia comunicativa en el grupo de implicados en el pre-experimento.
 - 6. 2. 2- Aplicación del Sistema de Capacitación dirigido a potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes de la *ETP*
 - 6. 2. 3- Aplicación de la metodología para evaluar el impacto, transcurridos seis meses del desarrollo del sistema de acciones de capacitación.
 - 6. 2. 4- Análisis de los resultados de la aplicación del Sistema de Capacitación y de la evaluación de impacto realizada.

El aseguramiento metodológico para el desarrollo de tales tareas investigativas estuvo dado por la utilización de los **métodos, técnicas y procedimientos de investigación** que se enumeran a continuación:

Teóricos:

- Ascenso de lo abstracto a lo concreto pensado: Método por excelencia para penetrar en el conocimiento del objeto investigado. Su utilización permitió reflejar las cualidades, regularidades generales, estables y necesarias de la competencia comunicativa, lo que

propició revelar las leyes que la rigen y proyectar de manera científica la intervención para su desarrollo.

- Histórico-Lógico: Utilizado para revelar la evolución histórica del concepto de competencia comunicativa y revelar la lógica de su desarrollo. De igual modo, se empleó en el estudio de los referentes y fundamentos de la capacitación.
- Sistémico: Su empleo obedeció a la necesidad de analizar las relaciones, regularidades y componentes de la competencia comunicativa, y para estudiar la capacitación desde una posición holística al integrar dialécticamente la concepción de Competencia y Evaluación de Impacto al desarrollo del Sistema de acciones.
- Modelación: Propició el establecimiento del sistema de indicadores y componentes en la modelación de la competencia comunicativa, el Sistema de Capacitación para desarrollarla y la metodología para evaluar su impacto.
- Análisis documental: Permitió profundizar en los elementos normativos y las diferentes posturas de los autores respecto al objeto de la investigación.

Además de estos métodos, se utilizaron los procedimientos inducción-deducción y análisis-síntesis, que en su conjunto conforman parte de la metodología y permitieron arribar a criterios, descubrir relaciones y características generales entre los elementos del objeto de la investigación, el propio sistema de capacitación, la necesaria determinación teórica de la competencia comunicativa y la evaluación del impacto. Asimismo, se determinaron los componentes e indicadores de la competencia comunicativa a partir de los estudios particulares, lo que posibilitó la generación de la teoría, en particular lo referido a la determinación de esa competencia y a los requerimientos teóricos y metodológicos para el diseño del sistema de capacitación.

Empíricos:

- Pre-experimento: Se aplicó en sus tres etapas: Constatación inicial, fase de intervención y constatación final.
- Observación: Se utilizó para constatar el estado de desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes con sus subordinados antes, durante y después de aplicar el Sistema de Capacitación.
- Encuestas y entrevistas: Se aplicaron a dirigentes con experiencia en el desempeño del rol para explorar los elementos que consideran son necesarios a un directivo para tener éxito en las situaciones comunicativas que su rol demanda.
- Entrevistas a los sujetos de la muestra para constatar los cambios en la comunicación de dichos dirigentes.
- Encuestas: Se aplicaron a los sujetos de la muestra, a sus subordinados, a los dirigentes de instancias superiores, personas de la comunidad y empresas que tenían convenios con la

institución para determinar el desarrollo de la competencia comunicativa antes y después de la intervención, y su impacto en la institución.

- Las técnicas participativas se emplearon al inicio, durante y en el cierre de la aplicación del Sistema de Capacitación para constatar su marcha y efectividad.

Estadísticos:

Se utilizó la Prueba binomial en parte del diagnóstico a los directores de las *escuelas* politécnicos (Tarea 3), y la Prueba de Wilcoxon en el pre-experimento (Tarea 6.2).

Descripción del trabajo:

El trabajo consta de tres capítulos. El primero recoge los elementos teóricos que sustentan la investigación, y recorre desde los elementos generales de competencia, desempeño y particularmente de la competencia comunicativa, hasta los referentes teóricos y requerimientos psicopedagógicos que pautan el desarrollo del sistema de acciones de capacitación y la valoración de su impacto.

En el capítulo II se hace referencia a estudios antecedentes en el campo de las habilidades y la competencia comunicativa, incluyendo experiencias previas de la autora en la ETP y con dirigentes del Banco Financiero Internacional. Igualmente, se exponen los resultados de la investigación para la determinación de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP, se presentan sus componentes e indicadores y se revela, además, el diagnóstico del estado actual del desarrollo de la competencia comunicativa en estos dirigentes.

En el capítulo III se despliega la propuesta de desarrollo del Sistema de Capacitación con el diseño de sus modalidades, los requerimientos psicopedagógicos y el proceso de su aplicación, así como la metodología para evaluar el impacto con sus variables, indicadores e instrumentos. Se presenta, además, una aplicación pre-experimental del Sistema de Capacitación en una institución del subsistema de la ETP.

Aportes:

En el nivel teórico se formula y fundamenta la relación sistémico-estructural entre la concepción de competencia comunicativa, el desarrollo del sistema de acciones de capacitación y la evaluación de su impacto para lograr una propuesta a ciclo completo. Se

brinda la sistematización de los aspectos esenciales (variables, indicadores, requerimientos psicopedagógicos, modalidades de capacitación y proceso de aplicación del sistema) que determinan un modo de actuar coherente en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la capacitación y la determinación de la estructura y componentes de la competencia en dirigentes de la *ETP*

En el orden práctico, se brinda un sistema de capacitación encaminado al desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes de la *ETP* que incorpora las nuevas tecnologías informáticas en dicho sistema, las cuales propician la superación a los dirigentes desde sus puestos de trabajo. De igual modo, se proponen los instrumentos para caracterizar el desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes y valorar el impacto del Sistema de Capacitación aplicado. Otro resultado se revela en el impacto logrado, a partir de la aplicación de la investigación, en el desarrollo de la competencia comunicativa en un grupo de dirigentes de la *ETP* de Ciudad de La Habana, lo que constituye una contribución a su desarrollo profesional y personal y, en última instancia, a la calidad de la educación en este tipo enseñanza.

CAPÍTULO 1. COMPETENCIA, CAPACITACIÓN Y EVALUACIÓN DE IMPACTO. SU CARÁCTER DE SISTEMA

El presente capítulo aborda los referentes teóricos de partida de la investigación y detalla los postulados esenciales sobre competencia, capacitación y evaluación de impacto. Se organiza a partir de cuatro epígrafes: el primero reconoce las relaciones esenciales entre la determinación de la competencia comunicativa, la capacitación y la evaluación de impacto, de modo que el

diseño del sistema de capacitación contribuya al desarrollo de la referida competencia; en los restantes se presentan aspectos teóricos de estos tres componentes del sistema.

1.1 Enfoque sistémico estructural: competencia comunicativa, capacitación y evaluación de impacto.

La investigación tiene su fundamento esencial en concebir la determinación de la **competencia comunicativa** en los dirigentes de la ETP, la **capacitación** y su **evaluación del impacto** de la misma, como un **sistema**. Esto implica la asunción de los postulados de la Teoría General de Sistema y, en consecuencia, considerar los múltiples nexos, relaciones de dependencia y condicionamiento existentes entre los elementos que componen el sistema, en los que cada uno de ellos se integra dialécticamente a los otros. La modificación de uno de ellos, además, puede provocar la transformación de los restantes y, consecuentemente, del sistema en su totalidad. En general, un sistema se conforma por un conjunto de componentes que están en interacción, a partir de la cual se engendran nuevas cualidades, resultado de esta integración que no poseen los elementos constituyentes por separado (11).

Concebir la **competencia comunicativa como una configuración psicológica compleja**, cuya estructura comprende componentes motivacionales afectivos, cognitivos, metacognitivos e indicadores funcionales integrados en diferentes niveles para la regulación de la actuación

profesional del dirigente, supone que su desarrollo no se puede comprender al margen del proceso de educación de los recursos personales asociados. Esto implica la necesidad de un diseño particular o macrofactorial de influencias educativas para potenciar su evolución y se evidencia la **determinación de la noción configuracional de la competencia en el desarrollo del sistema de acciones de capacitación, es decir, en sus modalidades de capacitación, los requerimientos, y proceso de aplicación.**

Esta comprensión de la competencia comunicativa en su carácter personológico exige considerar un rol protagónico del sujeto de la capacitación en el proceso de desarrollo de su competencia, lo que sustenta la inclusión de una metodología participativa en la capacitación, una comunicación dialógica entre los profesores y dirigentes, así como una forma de evaluación que responda a estos preceptos.

Precisamente, el hecho de que la **competencia sea una formación compleja** y se exprese en el desempeño, establece como precedente esencial la necesidad de trascender la evaluación de la capacitación propiamente dicha e **incursionar en la evaluación de su impacto.** Esta concepción implica un planteamiento multifactorial del asunto, donde estén representados conceptos y posiciones acerca del desarrollo de los recursos humanos con una marcada tendencia humanista en su expresión conductual y en su función sistemática que **condiciona la metodología, variables e indicadores a evaluar.** Aquí la evaluación, además de apreciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los dirigentes -estructura configuracional y cambios operados en la institución-, **valora la factibilidad del propio sistema de capacitación** en función de lograr su perfeccionamiento.

Existe otra relación de dependencia entre los componentes, y es que la **capacitación debe planificarse** considerando **cómo impactará en el desarrollo de la competencia.** Consecuentemente, se ha de concebir un diseño de influencias sobre la base de un

enfoque holístico de la personalidad en el que conscientemente se precise qué se va a movilizar en el dirigente, se procure un entrenamiento en su rol profesional y el impacto al nivel que demanda el objeto social a la institución.

Significativa importancia tiene revelar la consideración de que ***cada uno de los componentes es en sí mismo un sistema***. La incursión en los estudios de personalidad y su naturaleza configuracional fundamentan el ***carácter de sistema de la competencia comunicativa***, pues en cada síntesis de contenido y función se manifiesta, de modo integrado, lo típico de la personalidad en su función reguladora y autorreguladora en las diferentes esferas de la vida del sujeto, de manera que contenido y función se interrelacionan, dándole integridad al sistema personológico. El carácter sistémico de la personalidad deriva de la disímil integración de los contenidos que la componen en diversas configuraciones psicológicas de modo simultáneo. Son como puntos de integración de contenidos y funciones que en constante dinamismo caracterizan las configuraciones esenciales en cada línea de expresión de la subjetividad (12).

La naturaleza configuracional de la competencia comunicativa radica en la integración de contenidos psicológicos cognitivos y afectivos en una nueva realidad. Los contenidos personológicos no poseen un valor o sentido en sí mismos, sino que solamente lo adquieren dentro del sistema de relaciones psicológicas y del momento de su funcionamiento, en los cuales se incluye y opera. Al mismo tiempo, tal y como refiere González Rey (1993), un contenido psicológico puede aparecer en formaciones diferentes, con disímiles sentidos y sistemas de complejidad.

Esto indica el carácter dinámico de los contenidos de la personalidad, los cuales, en su movilidad, alternan su significación y valor de acuerdo con el subsistema de integración personológica en el que intervengan. El contenido no es reducible al sistema, pero tampoco es comprensible fuera de la lógica integral del mismo.

En la competencia comunicativa estos contenidos y funciones, como se hará alusión en capítulos posteriores, se imbrican de manera particular en el sujeto y regulan su comportamiento hacia un desempeño exitoso, que no responde a una sumatoria de contenidos y funciones o al desarrollo lineal de un recurso personológico en particular.

El desarrollo del sistema de acciones de capacitación constituye un sistema en sí mismo, determinado por la noción configuracional de competencia que condiciona los requerimientos psicopedagógicos y que precisamente, por formar recursos de distinta naturaleza psicológica y estar vinculada al desempeño, demanda de una articulación de las modalidades de capacitación que así lo propicien: cursos, talleres, orientación individual, cursos a distancia, asesoría a investigaciones, porque al funcionar de modo integrado tributan como un todo al desarrollo de la competencia comunicativa.

Del mismo modo ocurre con el proceso de aplicación del sistema que recorre una secuencia lógica que parte del diagnóstico, transita por la planificación, la ejecución y concluye en la evaluación. En la proyección de cada una de estas etapas se considera la concepción

personológica, planeándose conjuntamente con el dirigente - sujeto de la capacitación a partir del diagnóstico realizado.

En este proceso de elaboración colectiva o encuadre se planifica cómo se va evaluar y se hacen negociaciones sobre **la evaluación del impacto, que también constituye un sistema** estructurado a partir de los componentes e indicadores de la competencia, su vínculo con el desempeño y, consecuentemente, su trascendencia en la realidad educativa. Por otra parte, existen relaciones de condicionamiento entre las variables, indicadores e instrumentos. Aquí, además, los instrumentos confluyen y se integran para aportar información a las variables determinadas. Las modificaciones en uno de estos elementos repercuten en los demás y en la evaluación del impacto como sistema.

Es de interés destacar que tal y como señala la teoría de los sistemas, en el presente Sistema de Capacitación emergen nuevas cualidades a partir de la interacción de los diferentes componentes, entre ellas:

1. **A ciclo completo:** Implica que el sistema de capacitación recorre una secuencia lógica desde lo que se quiere desarrollar hasta el impacto que tiene en el entorno, lo que constituye una cualidad distintiva de lo trabajado para los dirigentes de la ETP.
2. **Relación capacitación - desempeño:** Se corresponde con la esencia de la competencia que desarrolla. De esta forma, las modalidades de capacitación enfatizan el entrenamiento y el desarrollo de la personalidad como un todo. Los propios requerimientos psicopedagógicos y el cómo se evalúa la capacitación, también se estructuran a partir del desempeño.
3. **Carácter holístico:** Evidente en la concepción de competencia, que condiciona al mismo tiempo el diseño multifactorial de la capacitación y de la evaluación de impacto
4. **Personalizado:** A partir del diagnóstico, el sistema adquiere su peculiaridad, e incluso la modalidad de capacitación a emplear. Es *flexible, contextualizado* a partir de las

necesidades, *abierto*, pues puede incluir otras modalidades de capacitación -por ejemplo un curso para expresión escrita- y tiene como *centro al hombre*, lo que además se garantiza en el proceso de aplicación y en los propios requerimientos.

Las reflexiones hasta aquí realizadas no pretenden abarcar exhaustivamente la idea de partida que se profundizará en los restantes capítulos, pero sí fundamentan, al modo de ver de la autora, las relaciones de coordinación y dependencia entre los componentes: competencia comunicativa, capacitación y evaluación de impacto.

1.2 Sobre Competencias.

1.2.1 Introducción del Término Competencia.

El profesional del presente siglo necesariamente debe estar dotado de elevados valores morales y ser competente para asumir los acelerados cambios que se producen en todas las esferas de la vida humana. Y es que la sociedad demanda cada día, con más fuerza, la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional, sino también, y de manera esencial, lograr un desempeño ético y responsable (13).

En diferentes conferencias y documentos de notable trascendencia por su impacto en las políticas educativas son examinados con profundidad los factores que están en la base de la débil conectividad del mundo de la educación con las demandas sociales, y se plantea el desafío de formar individuos para desempeñarse con éxito en la sociedad contemporánea.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) (14) fijó las bases de un estilo de desarrollo educativo cuyos ejes giran en torno a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (NEBAS). Se amplía el concepto de aprendizaje al integrar lo valorativo y actitudinal, así como el dominio de otras complejas herramientas indispensables para la vida social y personal.

Del mismo modo, “La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI” en su obra “La Educación encierra un tesoro” ofrece una visión de esta problemática en un marco global prospectivo e inscribe su necesidad durante toda la vida, como piedra angular del

presente siglo, estructurada sobre cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (15). En este sentido, destaca la trascendencia de la formación por competencias y el nuevo papel que debe tener al efecto la educación.

Por otra parte, en “El Marco de Acción Regional”, que incluye los nuevos compromisos de los gobiernos hasta el 2015, se introduce el concepto de competencia para la vida, relacionándolo con una visión amplia de la educación para la vida, es decir, no restringida exclusivamente a la preparación para la producción y el empleo (16).

Lo expuesto hasta aquí fundamenta el imperativo de que la necesidad del nacimiento de nuevos paradigmas demande un nuevo tipo de aprendizaje que incluye la formación de las competencias que van a servir luego en diversos órdenes de la vida del profesional. Autores como Castellanos Simons, B.; Llivina Lavigne, M. J. y Fernández González, A.M. (2003), González Maura, Viviana (2002), Iñigo Bajos y Sosa Castillo (2003) coinciden en señalar la emergencia del concepto de competencia en el contexto de la educación contemporánea, así como el enfoque de formación por competencias en respuesta a las limitaciones de la educación tradicional. Señalan también que las competencias constituyen en la actualidad una concepción y un modo de operar en la gestión de recursos humanos que permiten una mayor articulación entre la gestión, el trabajo y la sociedad (17).

Se aboga, de igual modo, por la profundización y ampliación en el estudio de este concepto en la educación cubana al referirse a la complejidad de los problemas actuales que demanda la urgencia de un mejoramiento permanente de la profesionalidad pedagógica y, como consecuencia, la necesidad de redimensionar la competencia docente en función de los códigos de modernidad que deben dominar los profesionales de la educación para formar la personalidad del nuevo hombre del siglo XXI (18). Fue determinada también, por autores como González Maura (2003), Martínez (1991), Puig Rovira (1993), Ojalvo y otros (2001), la necesidad de transitar de una educación tecnocrática a una humanística en función de

desarrollar la responsabilidad ciudadana y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional y vinculado a la competencia.

Puede afirmarse que existe en general un reclamo para que la formación del profesional no se limite a los conocimientos específicos que brinda su área de estudio, sino que se amplíe a otros elementos que le permitan dar respuesta a la dinámica de la vida que caracteriza la contemporaneidad. Es así que cada día gana más adeptos la categoría competencia, desde la cual se intenta restablecer la conexión entre la escuela, la vida, el estudio, el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social.

1.2.2 Aproximación al concepto Competencia.

Los antecedentes del término competencia se ubican a finales de la década del 50 del pasado siglo en el campo de la psicología y con los estudios de Noam Chomsky, quien introduce el concepto de competencia lingüística para referirse al conocimiento formal y abstracto acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico. Se han destacado hallazgos del movimiento cognitivo y su aplicación en el campo educativo, en el que a pesar de su sesgo intelectualista cobran especial importancia -dada su concepción de la educación como proceso orientado al desarrollo- habilidades y competencias para aplicar los conocimientos, solucionar problemas en situaciones diversas y aprender a aprender.

En la actualidad, ha habido un incremento notable en el abordaje teórico del concepto competencia, tanto en el contexto educativo como en el medio empresarial. En el campo gerencial aparece ante la necesidad de hacer predicciones acerca de la ejecución del sujeto en su desempeño laboral, Mc Clelland, D. (1973), y es utilizado con fuerza a partir de los años ochenta del pasado siglo, siempre asociado a las características psicológicas que posibilitan un desempeño superior Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993), Feliz (1996) Ansorena Cano (1996), Wordruffe (1993).

Desde esta visión, Mertens (1997), al referirse a la conceptualización de la competencia laboral desde la perspectiva empresarial, señala dos enfoques: estructural y dinámico. Al respecto considera que si bien son complementarios, el primero resulta ahistórico, pero logra trascender la concepción de competencia como dimensión cognitiva al situarla en un campo personológico más amplio que incluye no solo el conjunto de conocimientos, aptitudes y habilidades, sino de actitudes requeridas por un determinado resultado del trabajo. La formación de la competencia, desde este enfoque, requiere de la aplicación de estos atributos personales cuando las condiciones del proceso formativo exigen al sujeto lograr un resultado destacado en función de las necesidades de la empresa.

Por su parte, el enfoque dinámico permite contextualizar la formación de competencias laborales que, según refiere Mertens, es preparar para la competitividad, y presenta una concepción más vinculada al funcionamiento de la persona en el contexto de su actuación profesional que la simple enumeración de cualidades o atributos. Entre otros, se encuentran los estudios de la INEM (1995), Gonzci, A., Athanasou, J. (1996).

En su trabajo, la investigadora Sosa Castillo (2001) propone otro análisis en relación con los enfoques contemporáneos en el estudio de la competencia y su formación. Distingue aquellos autores que conceptúan el término desde el mundo del trabajo de aquellos que lo hacen con un enfoque educativo. En el primer grupo ubica al ya citado L. Mertens y a J. C. Meister. Para Mertens, es imprescindible que las empresas u organizaciones asuman directamente la formación o consolidación de las competencias necesarias a ella para su supervivencia. De ahí que sustente la importancia de la gestión de recursos humanos basada en las competencias laborales y aborde la formación de las competencias para cada organización desde ella misma, con el fin de responder a sus propios requerimientos y necesidades (Mertens, citado en Sosa Castillo, 2001). J. C. Meister, presidenta de la firma consultora de educación empresarial Corporate University Xchange, Inc., propone las “universidades empresariales” como

orientación estratégica para la gestión del aprendizaje y el desarrollo de los empleados de una empresa.

Otros investigadores enfocan la formación de las competencias desde el entorno educativo. Aquí se mencionan los trabajos de Noam Chomsky, Talízina N., Inés Aguerro y Daniel Filmus (citados en Sosa Castillo, 2001).

En realidad, existen múltiples definiciones y clasificaciones de competencias. Cada una de estas posiciones enriquece la concepción del término y establece pautas para su formación, pero aún no responde a las exigencias de la educación cubana contemporánea que busca construcciones teóricas que circunscriban no solo la formación de productores, de tecnócratas, sino de un sujeto que promueva el desarrollo social a partir de su propio desarrollo.

En la comunidad científica cubana cada día crece el número de estudiosos que investigan las competencias en diferentes contextos: las profesionales (González Maura, 2002; Sosa Castillo, 2002; De Ángel Hernández, 2001); en el ámbito empresarial (Cuesta Santos, 2000); la didáctica (Parra Vigo, 2002); las investigativas (Centro de Estudios Educativos del ISPEJV, 2003); y la comunicativa (Fernández González, 1997; Roméu Escobar, 1997; Rodríguez Fleita, 2002; Becerra M. J. (2003); entre otros).

La multiplicidad de definiciones, lo polémico y controvertible del concepto y su definitiva inclusión en el contexto educativo reclaman una clasificación que propicie una mejor comprensión y utilización de las competencias como elaboración teórica.

Castellanos Simons, Llivina Lavigne, y Fernández González, (2003) señalan que las concepciones predominantes actualmente con respecto al término competencia pueden agruparse atendiendo a un doble criterio clasificatorio:

- ➡ Una dimensión estructural – funcional, que aborda los componentes y funciones que se atribuyen a las competencias y los niveles de integración de estos elementos. Aquí se

distingue un enfoque más *reduccionista* y otro más *integrador en la concepción de la competencia*.

- ➡ Una dimensión, llamada *cosmovisiva*, que aborda de alguna manera concepciones del mundo, del ser humano, el desarrollo social y la educación, y en la que hay dos enfoques fundamentales: un enfoque *centrado en la competitividad* y otro dirigido a la *formación para la nueva ciudadanía del Siglo XXI*.

El tratamiento inicial del término competencia se caracteriza por un enfoque *reduccionista*. Porque se reduce la naturaleza compleja de las competencias, considerándolas como componentes concretos, tangibles y mensurables de la conducta de las personas que supuestamente deben permitirle actuar eficientemente en determinado ámbito de la actividad humana.

El enfoque centrado en la *competitividad* se sustenta en una filosofía pragmática, utilitarista y racionalista, que privilegia en su concepción el componente técnico en detrimento de otros aspectos de la personalidad integral. Su lógica, centrada en la competitividad, puede conducir a la formación de tecnócratas altamente especializados y capaces de insertarse con éxito en los modernos procesos de producción y servicios, pero relega a un lugar secundario la formación humanista del profesional contemporáneo que se requiere para la conversión a un mundo mejor para todos.

El segundo enfoque de esta dimensión cosmovisiva busca la *formación para la nueva ciudadanía del siglo XXI*. Se interesa en desarrollar competencias para la vida y tiene el propósito de formar mejores personas, con mayor realización individual que repercuta en el bienestar y el mejoramiento social y colectivo. En esta dirección se ubican perfectamente los aprendizajes básicos promovidos por la UNESCO como pilares para la educación del presente siglo.

Los más recientes trabajos abordan las competencias como unidades integradas y complejas, que no se reducen a las acciones ejecutadas por el individuo en el desempeño de tareas concretas, sino que incluyen diferentes componentes psicológicos y/o personológicos interrelacionados que van a determinar la actuación exitosa en un contexto, por lo que se habla de un *enfoque más integrador, en el cual se enmarca la presente investigación*.

1.2.3 La Competencia Comunicativa como Configuración Psicológica.

El Centro de Estudios Educativos del ISPEJV parte de los referentes teóricos de la escuela histórico-cultural, y conceptúa la competencia como: *“Configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto”* (19).

Apropiarse de esta noción de competencia establece precedentes esenciales en la formación, desarrollo y evaluación de la misma, por cuanto:

- Trasciende una comprensión estructural-funcional al integrar formaciones de carácter fundamentalmente cognitivo, de carácter motivacional - afectivas, metacognitivas y otros contenidos y funciones de la personalidad que se expresan a través de determinados indicadores funcionales: el nivel de reflexión y de flexibilidad, así como el comportamiento alternativo ante la solución de problemas, entre otros, que apuntan a un nivel de regulación superior, por lo que no se reduce la competencia a capacidades, habilidades, u otros elementos precisos, tangibles y medibles de la conducta de las personas.
- Consecuentemente, esta idea da al traste con una primera problemática que emerge en la actualidad, porque algunos autores tienden a conceptualizar la competencia en términos de capacidad, mientras que otros reclaman su especificidad como categoría psicológica singular en el orden estructural funcional. La competencia no debe ser entendida como formación psicológica, sino como una configuración que se distingue funcional y estructuralmente de las capacidades.

El estudio de los referentes teóricos sustentados en el enfoque histórico-cultural, y a partir de los aportes de S. L. Rubinstein, B. M. Tieplov, A. N. Leontiev, V. A. Krutietski y T. I. Artemieva sobre las capacidades, posibilita establecer la distinción de que si la capacidad

es potencialidad que puede llegar o no a convertirse en realidad y actualizarse, la competencia es realidad actualizada y se manifiesta en un comportamiento concreto “sólo definibles en la acción” (20). Por otra parte, un sujeto competente es aquel que ha desarrollado determinadas capacidades, así como otros contenidos, procesos y propiedades psíquicas, y los pone al servicio de un desempeño eficiente, al tiempo que moviliza todos sus recursos para ello (21). Las capacidades no implican necesariamente una actuación eficiente en el desempeño de una actividad, mientras que las competencias sí.

- Del mismo modo, y en correspondencia con lo anteriormente expresado, esta concepción posibilita entender las competencias como expresión de un comportamiento eficiente del profesional. Aquí se asume un enfoque según el cual no se es competente cuando existen potencialidades en el individuo, sino cuando este muestra en su desempeño la eficiencia de su comportamiento.
- Consecuentemente, esta integración propicia un comportamiento autorregulado del sujeto. En el caso del dirigente orienta su actuación en función de objetivos trazados y de su perfeccionamiento constante. Al activarse los diferentes recursos personológicos con que éste cuenta: necesidades, motivaciones, vivencias afectivas, valores, componentes metacognitivos, conocimientos, habilidades, está en condiciones de perfeccionar constantemente su desempeño.
- Es de interés poner finalmente a relieve que esta concepción propicia estudiar las competencias con un carácter contextualizado pues, por definición, ellas responden a un modelo de actuación que ha sido socialmente conformado en un contexto histórico concreto. Es así que comprender la competencia con este enfoque es coherente con la dinámica del mundo laboral contemporáneo, habla de su innegable connotación social y de otra distinción con las capacidades por cuanto ser competente se define por la respuesta que da el sujeto al modelo de actuación construido para el rol, profesión o empleo.

Es precisamente a esta concepción que se adscribe la autora de esta tesis y, sobre ella, conceptúa una construcción teórica que aborda la necesaria preparación del dirigente en saberes vinculados a la comunicación interpersonal con sus subordinados y demás miembros de la institución desde un enfoque de competencia. Se asume, por tanto, como competencia comunicativa en el dirigente **una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, motivacionales - afectivos, metacognitivos e indicadores de la personalidad que en estrecha unidad propician un desempeño exitoso, en las situaciones comunicativas que su rol de dirigente demanda.** (22)

Esto implica que la persona no sólo domina conocimientos, posee habilidades, sino que está motivada, aplica lo aprendido a su vida personal y social, maneja sus vivencias afectivas, y actúa comprometida con sus reflexiones y valores al analizar su comportamiento comunicativo, el del interlocutor y la situación contextual. De este modo, regula y autorregula su actuación hacia el perfeccionamiento del proceso comunicativo en el desempeño del rol.

En correspondencia con estas complejas demandas se impone entonces un exhaustivo estudio sobre cómo formarlas y desarrollarlas, que precisa una profundización teórica en el concepto de capacitación.

1.3 La capacitación de los dirigentes de la ETP: referentes y fundamentos teórico-metodológicos.

1.3.1 Introducción necesaria.

En el contexto contemporáneo de desigualdad y fragmentación de las sociedades, en que se amplía la brecha entre países pobres y ricos, existe la tendencia a la imposición de la cultura de estos últimos, por lo que el conocimiento se afianza como un factor estratégico de gran importancia para el desarrollo de las naciones. Es lógico, como consecuencia, que cada vez adquiera un valor más relevante la preparación de las personas que ocupan funciones de dirección, a las que se exige un mayor nivel de profesionalidad y desempeño, y que de este

imperativo no escape ningún sector de la vida económica, social y política de cualquier país.

En el escenario cubano, hay plena conciencia por parte del Estado de la necesidad y pertinencia de la capacitación. No es fortuito que en la Resolución Económica del Quinto Congreso del PCC se plantee "... desarrollar un amplio movimiento de calificación desde la formación de los estudiantes hasta la recalificación de cuadros de dirección empresariales y estatales, y demás trabajadores en todas las instancias" (23).

Al considerar que los institutos superiores pedagógicos y los órganos encargados de la capacitación son responsables de los cambios que se generan en las instituciones educativas, es preciso que la investigación se dirija al perfeccionamiento de la capacitación y de la metodología para diagnosticar su impacto. En tal sentido, se impone un profundo estudio del sistema con vistas a lograr las transformaciones que de él se demandan.

1.3.2- Sobre el concepto de capacitación.

Numerosas han sido las definiciones que del término "capacitación" se han construido. En el diccionario se refiere como "hacer alguien apto, habilitarlo para algo" (24). Tradicionalmente se le confería una acepción asociada al desarrollo de habilidades específicas para la ejecución de determinada actividad, casi siempre de carácter práctico.

La capacitación de adultos, y en especial la dirigida a cuadros de dirección, demanda un tratamiento diferenciado en cuanto a su concepción, pues las bases donde ella se erige así lo determinan, sobre todo por las características de los sujetos a los que va dirigida. No es viable enmarcar un esquema clásico de capacitación cuyos objetivos definan un adiestramiento, una recalificación, un perfeccionamiento. Los términos adiestrar, recalificar y perfeccionar parten de un supuesto que, en este caso, recorre todo el proceso conscientemente organizado. Este supuesto es la práctica, pues los dirigentes que ingresan en los distintos centros de superación tienen en general una importante experiencia.

De la consulta efectuada a la bibliografía especializada se infiere que a partir del año 70 se inicia la ampliación del término capacitación, y que a partir de los 80 se asocia cada vez más a los de perfeccionamiento y mejoramiento, vinculado a la calidad en el desempeño. En esta línea, entre otros, se destacan los trabajos de Rodríguez García, F. y col. (1990), Caino, M. A. (1996), la R. M. del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social (1999), la O.E.I. (1999), Añorga, J. y col. (1995), Piñón, J. (2001) y Torres, G. (2004). Las definiciones que plantean estos autores no difieren de manera esencial y existen una serie de elementos comunes, entre ellos: son concebidas como proceso, con un enfoque sistémico, con carácter de continuidad, de permanencia a lo largo de la vida, y planificadas a partir de las necesidades detectadas; son también promotoras del cambio hacia el perfeccionamiento, la mejoría del desempeño y, por tanto, una inversión para el desarrollo profesional e institucional.

Sobre la base de estos trabajos anteriores la autora define la capacitación en dirigentes de la ETP como: **el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado al trabajo, que es permanente, sistémico, planificado e integral, encaminado al perfeccionamiento profesional y humano del dirigente a partir de sus necesidades y de las actuales y prospectivas de la E.T.P., con vistas a que propicie un desempeño profesional socialmente deseado.**

La definición declara la capacitación como **un proceso de enseñanza - aprendizaje** que a partir de la conceptualización realizada por Bermúdez Morris, R. (2001) se define en este caso, *como la interrelación entre el profesor, los dirigentes - sujetos de la capacitación- y el grupo, mediante la cual el profesor dirige el aprendizaje por medio de una adecuada actividad y comunicación, facilitando el aprendizaje hacia el perfeccionamiento profesional y humano de los dirigentes, en un proceso de construcción personal y colectiva.*

En este proceso se logra **un aprendizaje** que se define como *la apropiación de la experiencia histórico social que ocurre a partir de la interacción eficaz en la relación dirigente - profesor y, sobre todo, en la relación dirigente - dirigente en función de resolver problemas, de darle solución a situaciones que se presentan en el seno del grupo a partir de los conocimientos,*

experiencias y habilidades que ya estos traen. Tal y como refiere Bermúdez Morris, R. (2001) en su concepto de aprendizaje formativo, este debe ser “un proceso personalizado, responsable, consciente, transformador y cooperativo” (25).

Como se evidencia en el concepto referido, se quiere distinguir en la capacitación la utilización de la metodología de aprendizaje formativo en grupo (Bermúdez y col. 2003). Este proceso de enseñanza - aprendizaje, aparece **vinculado al trabajo**, hay una intención pedagógica ligada directamente a su desempeño, a la *actividad pedagógica profesional de dirección*¹, además de que puede realizarse en el puesto de trabajo.

En esta definición también se precisa que el propósito de la capacitación es el **perfeccionamiento profesional y humano del dirigente**. En tal sentido, se hace referencia a su progreso como ser humano, como personalidad adulta susceptible al desarrollo; es decir, que el perfeccionamiento profesional y humano no se limita sólo a los cambios que se producen al nivel de los conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y comportamiento del capacitado, sino que tal y como refiere Torres, G. (2004) se incluyen otros contenidos y funciones de la personalidad. Por consiguiente, se asume la definición de crecimiento personal de Pérez, L. (2000), que argumenta que son los cambios que se producen en la personalidad como sistema, a partir de transformaciones en sus contenidos y funciones psicológicas, que permiten al sujeto una regulación y autorregulación más efectiva de su comportamiento.

Este perfeccionamiento se dirige hacia **un desempeño profesional socialmente deseado** que ha sido abordado por investigadores como Codina, A. (1998), Sánchez, P. (1998), Valiente, P. (2001), González, V. (2002), Santiesteban, M. L. (2003) y Torres Pérez (2004) (27). De esta

¹ Alonso, S. (2002) define la actividad pedagógica profesional de dirección en su tesis doctoral, como la actividad profesional de dirección de carácter técnico metodológico y científico pedagógico, que está dirigida a la transformación de la personalidad y al desarrollo de los cuadros y docentes, en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones y que se desarrollan en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto de carácter instructivas como educativas, y en condiciones de plena comunicación con el docente o cuadro objeto de la capacitación, el colectivo pedagógico al que pertenece y las organizaciones políticas, sociales y de masas que actúan en su entorno. (26)

última precisamente se parte para definirlo como: la actuación concreta y personalizada del dirigente en las situaciones comunicativas involucradas en las funciones, tareas y obligaciones inherentes al cargo, a partir del despliegue de su competencia, y que se expresa en determinados resultados. Puntualiza esta autora que esto se revela en la correspondencia que se logra entre los resultados y las exigencias sociales a la escuela politécnica, pues en esta capacitación a los dirigentes se requiere considerar las direcciones y tendencias del desarrollo de este subsistema al atender a los objetivos socioeconómicos y político-ideológicos del país, el contexto de la escuela y las exigencias que plantean las transformaciones actuales a la formación del bachiller técnico competente, de ahí lo imperioso de basarse en las **necesidades actuales y prospectivas de la ETP**.

El hecho de hablar de desempeño es coherente con las tendencias más actuales de competencias en educación, tal y como se hizo explícito en el epígrafe anterior. La relación entre los términos es clara y esto es así manejado por muchos autores: Torrado Pacheco (28) señala que **“la competencia es un tipo de conocimiento ligado a ciertas realizaciones o desempeños**, que va más allá de la memorización, la rutina“; Bagoya Maldonado (29) refiere que **“la competencia sólo es visible a través de desempeños**, es decir, se necesita la mediación de los desempeños para poder explorar la competencia que se encuentra como una caja negra, posiblemente opaca, que es imperativo develar“; Gonczi (1996) (30), por su parte, señala que **“la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas**, que es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones“; el Instituto Nacional de Empleo en España INEM (1995) (31) plantea que **“las competencias profesionales se definen en el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación**, respecto a los niveles requeridos en el empleo, es algo más del conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer“; por su parte, la Organización Internacional del Trabajo, OIT (1993) (32),

define la competencia profesional como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones referidas para ello; Parra Vigo, I. (2002) (33) plantea que **las competencias profesionales son las que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión** en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social. A partir de estos análisis se considera oportuno hablar entonces de capacitar para el desarrollo de competencias.

Formar competencias es una idea que desde los 80 se maneja en educación desde un enfoque más actualizado, que supera las tradicionales y usuales combinaciones de atributos y tareas al margen de la manera en que se aplican en los diferentes contextos y sobre una tendencia entendida en un sentido más amplio que no se restringe a los aspectos puramente conductuales. Es válido señalar que no en todos los casos se integran a los elementos cognitivos, los metacognitivos y los contenidos y funciones de la personalidad que forman parte de sus componentes. Esto permite, entre otras cosas, incorporar la ética y los valores – **contenido** de la personalidad declarado especialmente por Torres, G. (2004) en su definición de desempeño socialmente deseado- como elementos de un desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma competente de trabajar.

Comentario [AC1]: Debe ser plural.

El logro de estas competencias implica que la persona no sólo domine los conocimientos técnicos que están en su base, que esté motivado y aplique a su vida personal y social lo aprendido, sino también es imprescindible que la persona "actúe con compromiso y responda por las consecuencias de las decisiones tomadas" (34), pero además que se autovalore en función de dicho contenido con vistas a proyectarse subjetiva, objetiva y productivamente hacia su perfeccionamiento, y aquí radican las limitaciones fundamentales de las anteriores definiciones.

Esta concepción implica un planteamiento multifactorial del asunto donde estén representados conceptos y posiciones del desarrollo de los recursos humanos, con marcada tendencia humanista en su expresión conductual y en su función sistemática, por lo que este

particular proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser **permanente, sistémico, planificado e integral**, para asegurar el más exacto nivel de correspondencia con los objetivos que se propone.

1.3.3 Antecedentes históricos y teóricos de la capacitación de los dirigentes.

El surgimiento de la capacitación, según estudios de Rodríguez Valencia, J. (1993) se remonta a las civilizaciones antiguas, muy asociado a la propia historia de los oficios y su evolución dado el vínculo con la actividad práctica. Su desarrollo, lógicamente, ha estado condicionado por el contexto histórico social (35).

Los estudios históricos de capacitación y superación en dirigentes, de Valiente, P. (2002), Santiesteban, M. L. (2003) y Torres, G. (2004) concuerdan en afirmar que en Cuba se inicia de manera oficial e institucionalizada la capacitación a partir de 1959, aunque desde el siglo XIX destacados pedagogos teorizaron sobre el rol del director escolar, sus funciones y cualidades morales. Es a partir del triunfo de la Revolución que la preparación de cuadros y su superación se convierten en objetivo primario del gobierno cubano.

Se delimitan cuatro importantes períodos (36) (37) en la evolución de la capacitación a dirigentes que evidencian un significativo desarrollo determinado fundamentalmente por la creación del Ministerio de Educación Superior, los Institutos Superiores Pedagógicos, y los Departamentos de Dirección Científica Educacional. Un hecho relevante fue el inicio en 1977, y su desarrollo hasta hoy, de los Seminarios Nacionales dirigidos a la preparación de los dirigentes de todos los niveles del Sistema Nacional de Educación (SNE).

Han contribuido también, de manera especial, los elementos de carácter normativo, técnico y metodológico que aportan las políticas y decretos leyes emitidos por el Ministerio de Educación (MINED).

Particular importancia en el desarrollo de la capacitación impregnan los estudios de la Educación Avanzada que toman auge en la década de los años 90 y, aún siendo una teoría en

construcción, han sistematizado y concretado bases teóricas que elevan, de manera significativa, la profundidad, operatividad e identidad de las concepciones sobre la capacitación, al mismo tiempo que hace evidente el carácter clasista y humanista de la Educación, y el desarrollo histórico de la política educativa cubana en su interrelación con el avance socioeconómico, científico y tecnológico.

La Educación Avanzada constituye un referente teórico esencial del presente sistema de capacitación, pues como concepción teórica - metodológica relativa a la superación de los recursos humanos que centra en el "proceso de mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad" (38) su objeto de estudio ofrece una respuesta coherente y práctica para la solución científica del problema que enfrenta este trabajo, e incorpora con mucha fuerza entre sus presupuestos teóricos la necesidad de la creación intelectual de los participantes del proceso desde el enfoque dialéctico del papel transformador del hombre y la influencia del colectivo y la sociedad en el desarrollo de la personalidad (39).

Se nutre en lo pedagógico de las concepciones teóricas que resaltan el papel del grupo en la formación y desarrollo de los conocimientos, las habilidades y los valores; y al asumir las posiciones teóricas de Vigotski L. y Talizina N., entre otros, adopta el enfoque histórico-cultural, personológico y de comunicación dialógica en el aprendizaje, a partir de un diagnóstico inicial que se actualiza en todo el proceso.

Un momento importante en este proceso de construcción es la definición, por Añorga y col. (1995), de una serie de conceptos recogidos en el Glosario de Términos (40), que contribuyeron a precisar criterios y a asumir posiciones teóricas de partida para el posterior accionar práctico y que, al mismo tiempo, constituyen bases teóricas del presente trabajo. De igual manera son consideradas las experiencias que en la aplicación de esta concepción han tenido diversos autores: Santos, S. (1995); Motola, D. (1996), Varcacel, N. (1996); González, G. (1996); Errasti, R. (1997); Pérez, M. (1997); Piñón, J. (1998); Valiente, P. (2001); Santiesteban, M. L. (2003).

Otra propuesta que también ha incursionado en la capacitación a dirigentes, y que por tanto ha influido en su desarrollo, sobre todo para la E.T.P., es la de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). A partir de ella, se ha generado un conjunto de programas de capacitación para los dirigentes de centros de este tipo realizados en los países latinoamericanos con la participación de Cuba.

Resultan también antecedentes del presente trabajo estudios desarrollados por el Centro de Estudios de Técnicas de Dirección de la Universidad de la Habana (CETED) y el Centro Coordinador de Estudios de Técnicas de Dirección (CCED), que han abordado la temática y constituyen un importante sustento teórico para el tratamiento de la capacitación de dirigentes. Se destacan también autores como Rodríguez, J., Carballal, E. y Díaz LLorca, C. (1999), quienes sobre la base de la aplicación de la calidad al diseño de la capacitación a dirigentes, proponen un ciclo en el que se destaca la importancia de la determinación de necesidades de capacitación como condición para alcanzar la calidad del proceso, con lo que resaltan al mismo tiempo la incidencia del componente motivacional. Del mismo modo, autores como Rodríguez F. y col. (1990) realizan una importante sistematización teórica de la capacitación, al retomar los enfoques más utilizados en su momento (41).

La literatura sobre las concepciones teóricas acerca de la formación y superación de los dirigentes también fue examinada, de manera particular la que corresponde básicamente a autores cubanos (Machado Bermúdez, 1990; CETED, 1990; Valdés, J. R., 1996, Codina J., A., 1998; Columbié, M., 2005) y en ella se incluye un conjunto de documentos políticos y jurídicos del Partido Comunista y el Estado Cubano referidos a la política y el trabajo con los cuadros. El trabajo de Machado Bermúdez (1990), por ejemplo refiere experiencias acerca de las características de los procesos didácticos muy importantes para la organización al sintetizar un conjunto de ideas, muchas de las cuales mantienen su vigencia.

También fueron consultados algunos estudios de autores extranjeros (Mace, 1990; Ruiz Ruiz, J. M., 1996; Pozner, P., 1997), entre los cuales son destacables para este trabajo los de Mace (1990), que aunque no pretendió realizar una generalización teórica de los casos estudiados en sus investigaciones aporta, a través de sus observaciones y conclusiones, un valioso material en relación con los métodos para la formación y desarrollo en el puesto de trabajo.

La experiencia acumulada en la capacitación de dirigentes y las investigaciones realizadas en el Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP) son antecedentes importantes, particularmente la investigación de Torres Pérez, G. (2004) sobre la creación de un Modelo de Capacitación para dirigentes, a partir del cual se diseña el sistema de capacitación. Además, la autora citada realiza un estudio teórico sobre el proceso de capacitación y la definición de conceptos como el desempeño socialmente deseado del dirigente, que también se asume en el presente trabajo.

La elaboración teórica y metodológica del sistema de capacitación ha considerado, además, los resultados de otras investigaciones realizadas en el propio instituto, entre ellas: Sobre el desarrollo de las potencialidades creativas de los estudiantes del ISPETP, su diagnóstico y desarrollo en el Proceso Pedagógico Profesional (Pérez, L. y otros, 1994, 1997), porque ha aportado importantes resultados en cuanto a las condiciones, vías y procedimientos para desarrollarlas en el proceso de formación profesional. Investigaciones más recientes en el ISPETP se han dirigido al estudio del crecimiento personal del alumno en condiciones diseñadas del proceso de enseñanza - aprendizaje y a la caracterización del aprendizaje como proceso propiciador de la formación integral de su personalidad (Bermúdez R, 2001, y L. Pérez Martín, 2002). Como resultado de estos trabajos se ha elaborado un Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal (MEICREP) que ha sido probado con eficacia (Bermúdez, R. y col. 1998), y ofrece una alternativa para el cambio en los proyectos educativos en el contexto de las actividades docentes que también se asume para la concepción de este sistema. De manera esencial se trabaja con sus postulados fundamentales y sistema de condiciones.

Se incorporan también a la referida concepción elementos teóricos y metodológicos planteados por Mitjans, A. (1997) para el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, así como la concepción de facilitación de aprendizaje formativo en grupos (Bermúdez, R. y col., 2002) a partir de los estudios teóricos que recrean las ideas de los *Grupos de encuentro* de

Carl Rogers y *Grupos operativos* de Pichón Rivière y las experiencias llevadas a cabo en el ISPETP.

De este modo, se presenta un sistema de capacitación para dirigentes que tiene en su base la Teoría del Enfoque Histórico-Cultural, asume la Educación Avanzada como fuerte referente teórico, e integra desde una perspectiva dialéctico-humanística aportes de las diferentes Teorías del Aprendizaje. De ellas se toman los siguientes elementos teóricos y metodológicos:

- Compromiso de todos con la capacitación, desde la base hasta el nivel superior. La capacitación no puede ser exitosa si todos no est n implicados, en particular los dirigentes en los cuales se coloca esta responsabilidad (42).
- Presencia de un fuerte componente emocional en la capacitación, como requerimiento para la implicación personal y el cambio en el sentido del desarrollo integral del dirigente.
- Necesidad de que el proyecto surja de una producción de conocimientos y valores, se enfoque hacia la solución de los problemas que enfrenta la dirección educacional y potencie el desarrollo de estos dirigentes y sus instituciones.
- Tendencia del proceso pedagógico hacia el autodidactismo, la autosuperación, la independencia cognoscitiva y a la personalización del currículum.
- Consideración de las características del adulto; tal y como señala Valiente, P. (2001), entender la adultez (43) "...desde la visión dinámica del desarrollo de la personalidad...".
- Ajuste de las alternativas de capacitación a las necesidades personales e institucionales, vinculándolas a la actividad profesional.
- Apropiación del objetivo declarado en la Educación Avanzada referido al mejoramiento de la calidad de vida, la transformación del hombre y de sus resultados profesionales.
- Centralización en las necesidades del hombre y la respuesta a una necesidad social.
- Concepción del proceso de capacitación a dirigentes como un proceso pedagógico con

características especiales.

- Distinción del papel del docente y el alumno en este proceso.
- Concepción de la capacitación sobre un enfoque sistémico.

Se le concede significativa importancia a los diversos enfoques y métodos para la capacitación a dirigentes, la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales de P. YA. Galperin (1983) y los ya referidos estudios sobre la metodología de aprendizaje en grupos.

1.3.4 Desarrollo de la capacitación a los dirigentes de la ETP.

La capacitación a los dirigentes de la ETP ha transitado por un proceso evolutivo cuyo movimiento es considerado en el sentido del desarrollo (44). Se distinguen importantes momentos o etapas, determinadas esencialmente por los cambios en la estructura responsabilizada por la proyección y realización de la misma, así como por los objetivos a lograr y los contenidos a abordar.

La primera etapa está enmarcada desde la década del 60 hasta finales de la década del 80, donde se dio la dialéctica de la centralización – descentralización (Torres P., G., 2004). Estaba centralizada desde el nivel del MINED y las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación, que concebía y ejecutaba sin establecer diferenciaciones en cuanto a subsistemas, área geográfica, centro educativo, nivel de preparación y experiencia del personal dirigente. A la vez, estaba descentralizada del ISPETP -centro rector para esta enseñanza en el país- que no tenía participación en la concepción y ejecución de la capacitación. En esta etapa, la capacitación se caracterizó por un limitado intercambio de ideas, criterios y experiencias en el orden de la dirección, en el uso de innovaciones de carácter técnico y curricular y en el diseño de planes de desarrollo con puntos de unión y acciones de colaboración. La ejecución de la capacitación por docentes con pocos o nulos conocimientos de la E.T.P. alejó aún más la teoría de la práctica, con todas las implicaciones que en lo motivacional esto tiene. La proyección y aplicación de acciones y programas no se originaban en las necesidades reales de

los dirigentes, ni en las particularidades de la dirección educacional en los centros de la E.T.P. y, consecuentemente, se adolecía de un enfoque sistémico y de estudios que permitieran determinar las necesidades reales a nivel particular e individual que, como es lógico, atentó contra el inicio de los procesos de cambios que el subsistema demandaba.

Puede ubicarse un segundo momento al finalizar la década de los ochenta y hasta el año 1994, en el que la capacitación de los dirigentes de la E.T.P. en los territorios habaneros fue concebida y ejecutada por el Grupo de Dirección Científica Educacional del ISPETP. Este grupo realizó un estudio de necesidades de capacitación en el campo de la Dirección que permitió proyectar y diseñar para un período de tres años cursos, seminarios y talleres en función de esas necesidades. Otro logro en este período fue la creación ese mismo año del Grupo Asesor de la Superación de la ETP, que sistematizó los logros obtenidos y potenció la investigación en este campo, a la vez que amplió la capacitación a contenidos de carácter técnico y pedagógico. De hecho, en la Reunión Técnica de la Organización de Estados Iberoamericanos sobre Perfiles Profesionales para la Gestión y Dirección de Centros de la Educación Técnica y la Formación Profesional celebrada en noviembre de 1995 en La Habana se presentó (45) una propuesta para la capacitación coincidente en muchos aspectos con la proyectada por el grupo asesor del ISPETP.

Significativa importancia para la capacitación de los dirigentes en la enseñanza tuvo la creación en 1996 del Departamento de Dirección Científica del ISPETP, que potenció la consolidación de los cambios antes iniciados. La capacitación se concibió centralizadamente y en función de las problemáticas generales que presentaba el subsistema. En consecuencia, se diseñó una estrategia de capacitación con un enfoque más particularizado y dos alcances: inmediato y mediato. De igual modo, asumió la atención de los tres niveles de la estructura de dirección de la escuela politécnica: directores, subdirectores y jefes de departamentos a partir de un proceso para determinar sus necesidades (46). Ello propició que los contenidos de la capacitación se centraran cada vez más en las necesidades actuales al tomar en consideración

sobre todo los sistemáticos cambios que en la E.T.P. ocurrían y la aún insuficiente estabilidad en los cargos de dirección.

Torres Pérez (2004), en su tesis doctoral refiere la realización de una investigación sobre esta temática en 1997 -antecedente del modelo propuesto- que contribuyó al perfeccionamiento de esa actividad, con lo que confirmó en diagnósticos posteriores la permanencia de deficiencias en la capacitación que permitían afirmar que "...la capacitación aún no lograba: el carácter proactivo que la debe caracterizar, la satisfacción de las necesidades de los dirigentes, ni el nivel de compromiso e implicación personal que esta actividad requiere" (47).

Del mismo modo, en el curso 2001 – 2002 se realizó un diagnóstico que abarcó 46 directores de los centros de la E.T.P. que corroboraba y ampliaba los resultados de diagnósticos anteriores. Desde esta perspectiva, y aún al considerar la dinámica actual en el análisis de estos resultados, también hay que reconocer que a pesar de los logros obtenidos todavía no se había llegado a penetrar en las particularidades y especificidades de la escuela, su entorno y sus dirigentes y, por tanto, tampoco en la satisfacción de las necesidades que de ellas emanan. De igual modo, el carácter sistémico no se había concretado en la práctica, y aún la comprensión de la capacitación como necesidad permanente para los dirigentes de la E.T.P. no era una realidad. Por todo ello, se determinaron como problemas esenciales:

1. La insuficiente contextualización de los contenidos de la capacitación, sobre todo en lo referido a la relación de la escuela politécnica en su vínculo con la comunidad.
2. Los contenidos que reciben los dirigentes no los preparan suficientemente para los cambios que de forma continua se suceden en la enseñanza.
3. La insatisfacción de las carencias individuales de los dirigentes.
4. Limitaciones en el carácter sistémico de la concepción de capacitación y, en consecuencia, de su práctica.

5. Insuficiente vínculo de la teoría con la práctica.
6. No se prioriza la atención a las particularidades de los centros.
7. La capacitación todavía no se objetiviza en cambios conductuales y emocionales permanentes.
8. La evaluación del impacto de la capacitación no ha sido prevista como un proceso sistémico y continuo.
9. Inadecuada atención del componente emocional del aprendizaje, en correspondencia con las características de la edad adulta.
10. Insuficiente diversificación de las formas en que se ejecuta la capacitación.
11. Insuficiente aprovechamiento de las experiencias de aprendizaje en grupo.
12. Los directores no transitan regularmente por otras formas de educación postgraduada.
13. La capacitación adolece del carácter proactivo que la debe caracterizar, al no atender sistemáticamente las necesidades que emanan de las direcciones del movimiento actual del subsistema.
14. Carencia de estudios específicos y de un modelo que sustente científicamente una concepción para la capacitación de estos dirigentes.

Se coincide con Cuevas Casas (48), quien atribuye los problemas -detectados experimentalmente- en el desempeño de los dirigentes de la E.T.P. a las limitaciones en la capacitación, y son precisamente estas limitaciones en la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la capacitación las que argumentan la urgencia de priorizar su transformación y en función de ello la investigación en esta área, imperativo del presente estudio.

Torres Pérez (2004) proyecta un Modelo para la Capacitación de los Dirigentes de la ETP que marca otro momento de ascenso en el desarrollo de la capacitación a los dirigentes de este subsistema de educación. Dentro de él, y desde la lógica profundización del proceso investigativo, se inserta este trabajo, a partir del análisis de la detección de las carencias referidas con anterioridad, sobre las cuales se debe encauzar, a juicio de la autora, la demandada transformación en áreas claves como:

- El carácter sistémico de la capacitación.
- El establecimiento de requerimientos psicopedagógicos que potencien un desempeño exitoso, el desarrollo de la motivación y recursos personológicos que estén en su base, la aplicación práctica y el desarrollo de estrategias para la solución de problemas propios del desempeño del rol y, en sentido general, una capacitación más eficiente.
- La diversificación de las modalidades de la capacitación.
- Un proceso de aplicación del sistema que explique y operacionalice el diagnóstico para detectar las necesidades de capacitación y una proyección personalizada e individualizada de la misma. Una planeación que atienda a cómo los componentes del proceso pedagógico favorecen una apropiación personalizada, individualizada, responsable y protagónica del dirigente - sujeto de la capacitación. Una ejecución que plantee como realizar el trabajo grupal y una evaluación planeada pro-activamente en el sistema de capacitación. Del mismo modo, establece como exigencia el diseño de una metodología para evaluar el impacto, que contribuya al mismo tiempo al perfeccionamiento de la capacitación.

1.4 Evaluación de impacto de la capacitación.

La evaluación, como proceso inherente al desarrollo de la educación, ha tenido una significativa evolución desde el pasado siglo XX (49). Estudiosos extranjeros como

Stuffleman (1967), Stoke (1971) y Tyler (1967), y en Cuba: Añorga, Valdés, Elejalde, Valcárcel y Santiesteban, por solo citar algunos autores (50), han profundizado en lo concerniente a la evaluación desde sus basamentos teóricos hasta sus posibles alternativas.

Altamente novedoso resulta dentro de los estudios sobre la evaluación trascender el reconocimiento de sus funciones más allá de los límites tradicionales de considerarla como expresión del cumplimiento de los objetivos didácticos de un programa docente e incursionar en el impacto social que el desarrollo de ese programa debe provocar.

La evaluación de los resultados sólo considera los efectos previstos a partir de objetivos predeterminados, mientras que la evaluación de impacto trata de establecer cuáles son los posibles efectos - consecuencias del objeto evaluable, en este caso la capacitación, en una población amplia. Se dirige no sólo a los efectos inmediatos propuestos y previstos, sino a todo el espectro de consecuencias que resultan de la aplicación del sistema de capacitación, por cuanto la evaluación de efectividad es la del efecto útil implícito en la consecución de los resultados y la de eficiencia busca el logro de esos objetivos con la mayor economía de recursos.

El impacto de la capacitación es un aspecto de trascendental importancia dentro de lo que se debe llamar el proceso de evaluación de la capacitación, de ahí que haya sido estudiado por diferentes autores. En Cuba ocurrieron importantes cambios educativos, dados fundamentalmente por una cosmovisión holística, una orientación humanista, un enfoque interdisciplinario, un desarrollo sostenible junto a una eco-educación, el valor de la diversidad y la interculturalidad (51). Se destacan en el país, entre otros, los estudios de García, F. (2003), Vázquez, A. Pérez, I. (2003), Rabaza P, F. (2003) y Añorga, J. (2000), quien ha realizado importantes aportes a esta temática.

La capacitación y el aprendizaje han de producir un efecto en los individuos y, en consecuencia, en el desarrollo de sus instituciones; a esto es a lo que se le denomina impacto. El período que dura este efecto es denominado por autores como “luna de miel” (52). En el presente trabajo, se asume que medir el impacto de la capacitación es la valoración que se realiza sobre la dinámica de los cambios operados en las instituciones, los grupos dirigentes y las personas que transmiten beneficios previstos y derivados de la acción de capacitación, estableciendo un vínculo de causalidad directo o indirecto (53). Es importante señalar la

necesaria inclusión de la finalidad de la evaluación del impacto que, según plantea Añorga, J. (2000), trasciende los cambios al entorno, y persigue demostrar los beneficios a la actividad educativa, es decir, precisa la oferta de cómo mejorar, de cómo transformar la capacitación.

De este modo se considera que la evaluación de impacto comprende las características multifactoriales de los efectos que se obtienen. Esto implica que no pueda sustentarse en un solo instrumento, ni excluya el empleo de otros tipos de evaluación, sino que más bien presupone su utilización a la par, considera los factores de una manera más abarcadora, realmente social, y se convierte en sí misma en un instrumento de transformación del medio. En correspondencia, logra una evaluación integral considerada, al decir de Añorga (2004), más sintética pues no descarta, sino admite, todas las demás formas evaluativas.

Aquí se asume, a partir de la definición de Añorga y col. (2004) (54), la **Evaluación de Impacto** como **el grado de trascendencia que tiene la aplicación del sistema de capacitación en el desarrollo de la competencia comunicativa de los dirigentes de la ETP, valorando sus efectos en el desarrollo del dirigente, la institución y en el entorno socio-psicológico concreto, con el fin de contribuir al perfeccionamiento de dicho sistema.**

Este es un proceso complejo, si se reflexiona que sobre la organización están influyendo constantemente un conjunto variado de factores endógenos y exógenos que moldean los resultados que se obtienen y prácticamente restringen la medición del efecto de cada uno de ellos sobre un resultado concreto.

Se trata de hacer mediciones que propicien las condiciones de poder acercarse a la eficiencia y eficacia que ha tenido el proceso de la capacitación y, por consiguiente, obtener la cuantía de la evolución de la institución hacia los cambios previstos a partir de este proceso.

La evaluación de impacto es posible siempre que el efecto de la aplicación del objeto trascienda la esfera de lo inmediato. Es, por tanto, una evaluación “externa mediata” porque debe realizarse transcurrido un plazo de tiempo posterior al proceso de capacitación (generalmente tres o cuatro meses) y que debe ser acordado previamente entre el que imparte la capacitación y la institución que es beneficiaria. Vázquez, S. A. y Pérez C, I. (2003) señalan que este puede evaluarse a corto, a mediano y a largo plazo. Se sugiere la necesidad de cierta sistematicidad en este proceso de evaluación que de hecho se convierte en recurso de control y supervisión de la eficiencia de la capacitación y se debe realizar en el seguimiento del desempeño profesional del dirigente. De esta manera, los estudios realizados por diferentes

autores ya se dirigen a la búsqueda de resultados en las personas y en las instituciones, el clima psicológico y las relaciones interpersonales.

De este modo se coincide con Añorga (55), en caracterizar la evaluación de impacto como:

- General y sintética.
- Capaz de abarcar el análisis de diversas esferas en el plano espacial y en el plano temporal.
- Dedicada a estudiar los efectos esperados y conocer la influencia transformadora en los dirigentes y el entorno social.
- Utiliza un sistema de indicadores que no excluye, sino presupone, el uso de todas las demás formas evaluativas.

1.4.1 Sobre una Metodología para Evaluar el Impacto.

LA METODOLOGÍA es un desprendimiento de la representación conceptual, teórica, acerca del objeto de estudio y posibilita reflexionar en torno a esto, producir conceptualizaciones en el abordaje del objeto (56). Consecuentemente, enlaza lo teórico con el dato empírico, impidiendo la especulación o el empirismo, por cuanto perder el nexo con lo empírico conduce a la especulación y absolutizar lo empírico conduce al empirismo. Lo metodológico es el elemento que define y norma la forma de orientarse para abordar el objeto de estudio, pues es a través de la metodología científica que se construye un conocimiento que, en efecto, no es reflejo puro del objeto, aunque sí un momento de éste en el propio proceso histórico del conocimiento. La construcción supone aprehender el objeto en su dinámica, en su proceso.

En la presente investigación, se asume una **Metodología para Evaluar el Impacto del sistema de capacitación que potencia el desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes como la vía para obtener información que permita valorar la trascendencia que tiene la aplicación de la capacitación en los dirigentes, sus subordinados y las relaciones entre ellos, a través del establecimiento de variables, indicadores e instrumentos que posibiliten determinar el efecto o niveles de repercusión en la persona,**

la institución y el entorno, con el objetivo de perfeccionar el propio sistema. Se concuerda con Añorga y col. (2004) en que se caracteriza por ser integradora, dinámica y perfeccionadora, por cuanto posibilita reorientar todo el proceso.

Para la construcción de esta metodología se asumen como referentes los trabajos de Añorga, J., Valcarcel, N. y Del Toro, J. (2004) como exponentes de la Educación Avanzada, que parten de un enfoque histórico - cultural, a partir de los postulados de Vigotski y Talízina, con un enfoque dialéctico, histórico-lógico y macroestructurado.

Es acertado lo que señala Añorga, J. (57), quien refiere la necesidad de tener al hombre como centro, caracterizar sus posibles aristas de la manera más cercana a la realidad, es decir, su comportamiento en el accionar, en el desempeño y que recoja una serie de indicadores que permitan ver sus transformaciones internas. La autora parte de elementos teóricos de Educación Avanzada, de la que deriva las variables e indicadores para la evaluación de impacto tales como: el *Mejoramiento Humano* (aumento cuantitativo y cualitativo de las capacidades intelectuales, productivas, científico-técnicas y espirituales del hombre y su comunidad), el *Mejoramiento Profesional* (proceso a través del cual se manifiesta la profesionalidad y creatividad creciente de un individuo) y el *Mejoramiento Laboral* (que se pone de manifiesto en su desempeño profesional al demostrar, con su producción intelectual o de bienes materiales, su trascendencia social; al aportar al colectivo laboral, familiar y a la comunidad los conocimientos, las capacidades y las habilidades adquiridas, así como pertinencia social - utilidad para resolver los problemas que afectan a la sociedad).

De estos elementos se derivan como variables e indicadores:

- Variable **Comportamiento Humano**, que comprende como indicadores: la actitud para el cambio, formas y vías que utiliza para el cambio, y autoconocimiento, autoperfeccionamiento, autoevaluación.
- Variable **Comportamiento Profesional**, que tiene como indicadores las motivaciones profesionales y la competencia profesional.
- Variable **Comportamiento Laboral**, que comprende: la producción intelectual y su trascendencia al colectivo, la promoción y producción de bienes materiales y espirituales, así como la organización del trabajo.
- Variable **Pertinencia Social**, que tiene como indicadores: la verificación de la necesidad, la constatación de la urgencia y la influencia de las condiciones concretas del entorno.

Al analizar el desarrollo de la competencia comunicativa como una configuración psicológica también se ofrecen pautas sobre cómo evaluar el impacto de dicha capacitación. Al referirse a una formación en la que están imbricadas, además de las habilidades, otras dimensiones personológicas, se habla lógicamente de una repercusión a nivel macro, que trasciende el simple saber hacer y demanda la exploración de otras dimensiones en las que muchos autores incursionan, aunque no siempre se encuentre lo suficientemente fundamentado. Estas reflexiones se corresponden con la visión anteriormente expuesta de evaluación de impacto, aún cuando se considere pertinente no separar lo humano, lo profesional y lo laboral, y no se coincida en la relación que se expresa entre motivaciones y competencias, y el modo de conceptualizarlas.

También se considera, para la construcción de esta metodología, la propuesta de García Colina, F. (2003), que plantea la necesidad de orientarse hacia tres dimensiones: **la humana**, que debe recoger información referida a los cambios operados en el nivel conductual y el enriquecimiento de los valores del dirigente, y está orientada *al saber ser*; **la dimensión técnica y profesional**, que debe recoger la información referida a cambios en las habilidades inherentes a la profesión de un directivo y está orientada *al saber hacer*; y **la dimensión económica**, vinculada a la aplicabilidad del aprendizaje, a los resultados obtenidos, al desempeño concreto en el trabajo de dirección, y está orientada *al saber estar*. Resulta contradictorio, en opinión de la autora, separar las habilidades de lo humano y de lo técnico -

profesional, pues el hablar de competencias como configuración psicológica ofrece fórmulas para una evaluación integradora.

Vázquez Socarrás, A. y Pérez C, I. (2003) proponen una metodología donde refieren que la influencia de la capacitación puede darse desde lo individual, en este caso el desempeño, desde el colectivo de trabajo, a nivel social: las opiniones del subordinado y al nivel económico: el aumento de los principales indicadores. Con esta disposición de variables e indicadores, quedan fuera elementos socio – psicológicoS implicados en este proceso. Es por ello que al tomar en consideración estos referentes se elaboró una metodología que asume la transformación del dirigente como uno de los efectos de impacto, un subproducto de la transformación que él realiza en la institución y en la sociedad. En la medida que transforma el medio se transforma y desarrolla a sí mismo.

La evaluación de impacto, a través de la presente metodología, trasciende criterios institucionales para dirigirse al alcance social del efecto y de este modo perfecciona el sistema de capacitación. Esta puede convertirse en un instrumento de transformación del medio económico social porque se crean las condiciones, que son premisas para **ello**.

Es por eso que se determina asumir como variables la personal, la institucional y la de entorno, **al considerar** los niveles en que repercuten.

El análisis hasta aquí emprendido perfila como conclusiones esenciales en el capítulo las siguientes reflexiones:

- La **competencia comunicativa**, el desarrollo del **sistema de acciones de capacitación** y su **evaluación del impacto** conforman un **sistema** en el que existen relaciones de dependencia y coordinación entre cada uno de estos componentes, los que constituyen sistemas en sí mismos.

- La frecuente **emergencia del concepto** competencia en el contexto de educación contemporánea está asociado al reclamo de la formación de un profesional con **desempeño ético y responsable**. Desde él se intenta restablecer la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación y el desempeño social.
- Una **comprensión integradora** de las competencias profesionales se convierte en una alternativa que posibilita unificar dinámicamente el saber, el saber hacer, el saber estar, el saber ser y el querer hacer, en función de un **comportamiento exitoso ante la complejidad de los problemas que plantea el mundo de hoy**.
- La competencia comunicativa, como **configuración psicológica**, permite **integrar formaciones** de carácter cognitivo, motivacional - afectivo, metacognitivo e indicadores funcionales, con vistas a explicar el desempeño exitoso de la personalidad en un contexto dado.
- Consecuentemente, para **desarrollar esta competencia** es necesario partir de un **estudio histórico y teórico** y, desde una perspectiva dialéctica humanística, diseñar un sistema de capacitación que tienda a satisfacer las **crecientes demandas de preparación y socialización de la información y el conocimiento que la complejidad** del mundo actual exige al desempeño del dirigente.
- Se asume una definición de capacitación que destaca como elemento esencial el ser un **proceso de enseñanza - aprendizaje vinculado al trabajo y dirigido** al perfeccionamiento profesional y humano del dirigente, que propicia un **desempeño profesional socialmente deseado**, en particular, el desarrollo de la competencia comunicativa.
- El análisis del desarrollo de la capacitación en la E.T.P. fundamenta su necesaria **transformación** y las limitaciones existentes **determinan las direcciones fundamentales**

a trabajar en la investigación.

- Al abordar el desarrollo de una **competencia comunicativa como una configuración psicológica** también se ofrecen normas sobre cómo evaluar el **impacto de dicha capacitación** porque están imbricadas, además de las habilidades, otras dimensiones personológicas. Se trata, lógicamente, de una repercusión a nivel de la personalidad como un todo. En esta evaluación del impacto se consideran como variables: la personal, la institucional y el entorno.
- La evaluación como proceso inherente al desarrollo de la educación ha evolucionado y en tal sentido se habla de la **evaluación de impacto**, que trasciende los límites de la evaluación más tradicional para **incursionar en el estudio de los efectos del objeto evaluable en las personas, instituciones y el entorno en sentido general**. La evaluación del impacto, en educación, es una tarea bien compleja por su naturaleza multifactorial y subjetiva.

Las reflexiones teóricas expresadas sugieren la necesidad de un nuevo enfoque sobre el proceso de capacitación que implica, al mismo tiempo, una evaluación de impacto a la luz de una concepción personológica de competencia que debe ser precedida por su determinación. En este orden de análisis es necesario profundizar en el estudio de la competencia comunicativa y su determinación en los dirigentes de la ETP.

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

El presente capítulo recoge los aportes fundamentales del trabajo al conceptualizar los postulados básicos de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

Se organiza a partir de cuatro epígrafes. El primero describe antecedentes investigativos esenciales para el estudio en el área de la competencia comunicativa y el quehacer de la propia autora en esta esfera. Posteriormente, se aborda la metodología que se sigue para la determinación de dicha competencia. Y el tercero, ofrece de manera detallada los componentes e indicadores de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

Por su parte, el epígrafe cuatro declara el diagnóstico del estado del desarrollo actual de la competencia comunicativa en los directores de las Escuelas Politécnicas de Ciudad de La Habana.

2.1 Antecedentes e incursiones precedentes al estudio de la competencia comunicativa en dirigentes de la ETP.

2.1.1- Antecedentes investigativos esenciales para el estudio de la Competencia Comunicativa.

El fenómeno comunicativo ha sido estudiado con profundidad desde hace algunos años por numerosos autores. Desde una dimensión psicológica se destacan, entre otros, los trabajos de: Vigotski, L. (1990); Lomov, B. (1989, 1989b); Kolominski, Ya. (1984); Kaplún, G. (2001) y Kaplún, M. (2002), que constituyen importantes referentes de la presente investigación junto a

los trabajos de autores cubanos: González Rey (1989a, 1989b, 1989c, 1995, 1997); Fernández González (1995, 1997, 2001, 2002); Ojalvo Mitrany, (1999); Ortiz Torres (1995, 1999); Sagué Camps (1996, 2003); Márquez Marrero (1999); González Morales (2002) y Becerra Alonso(2003). Estos investigadores coinciden en reconocer la comunicación como un mecanismo desarrollador de la personalidad, como condición indispensable y fuente esencial para el desarrollo psíquico.

Muchos de ellos se han dirigido al desarrollo de las habilidades comunicativas en los docentes y al entrenamiento psicopedagógico como alternativa para su perfeccionamiento. En este contexto, se destacan algunas consideraciones de los autores citados:

- o Fernández González (1997) presenta tres habilidades generales que debe desarrollar el maestro con el fin de hacer más eficiente su desempeño profesional: la habilidad para la expresión, la habilidad para la observación y la habilidad para la relación empática, que se asumen en el presente trabajo.
- o Ortiz Torres (1995) proyecta un entrenamiento con el objetivo de perfeccionar el estilo comunicativo de los maestros. Como concepto clave asume el estilo comunicativo de la personalidad y a partir de él explica, desde lo personológico, su papel dentro del sistema autorregulador de la persona.
- o Ojalvo Mitrany (1999) plantea resolver situaciones típicas del contexto pedagógico y ampliar al respecto la información del docente, con lo que resalta la importancia del entrenamiento psicopedagógico como recurso para desarrollar las habilidades comunicativas y hacer más efectiva la comunicación.
- o Sagué Camps (1996, 2003) muestra un modelo teórico estructural para el estudio y desarrollo de la capacidad para la comunicación educativa en jefes, oficiales y profesores. En este sentido, proyecta un conjunto de componentes e indicadores que caracterizan esta capacidad y asume como habilidades: la habilidad para enviar mensajes

claros, habilidad para escuchar, habilidad para la percepción interpersonal, habilidad para propiciar la autoexpresión del educando, habilidad para generar vivencias afectivas, habilidad para ejercer influencias, y habilidad para la empatía y la flexibilidad.

- o Márquez Marrero (1999) se apoya en el esquema teórico metodológico Sujeto - Sujeto, al escoger a la personalidad como elemento esencial. Formula, desde esta visión, una alternativa metodológica para la determinación de la comunicación pedagógica.
- o González Morales (2002), que se orienta a la comunicación en las organizaciones empresariales y la preparación de cuadros, formula un sistema de entrenamiento para grupos y, a través de ejercicios analíticos e interactivos propicia la elevación de las posibilidades del sujeto para detectar y corregir los errores que comete en la comunicación con sus compañeros de trabajo. Aquí se explora el sistema de recursos psicológicos que intervienen sistemáticamente en la regulación eficiente de sus interacciones.

A juicio de la autora, y en esto coincide con otros investigadores del tema, entre ellos Fernández González (2001, 2002) y Becerra Alonso (2003), en estos estudios hay una tendencia al fraccionamiento en el análisis del comportamiento comunicativo. Es necesario asumir que el mejoramiento de la comunicación no se agota con la comprensión de las habilidades, sino que en ella intervienen otros recursos personológicos, como ya se ha referido. De este modo, se profundiza en otras investigaciones que trascienden el entrenamiento de las habilidades -que si bien resultan favorables a la comunicación necesitan su integración a un enfoque más holístico, sistemático y permanente- que propicie el desarrollo de una configuración psicológica, a tono con la posición asumida en este trabajo.

Se destacan los estudios sobre las competencias desde el punto de vista lingüístico y psicológico. Desde una dimensión lingüística sobresalen los trabajos de N. Chomsky con su competencia lingüística y D. Hymes con su concepto de competencia comunicativa (citado por

Fernández González, 2001). Roméu Escobar (1997, 2003), en el contexto cubano, enfatiza en su concepción de competencia los usos de las estructuras del lenguaje, los procesos cognitivos y la interacción social. Estos componentes buscan no sólo el análisis del texto, sino también el desarrollo integral del sujeto desde la enseñanza de la lengua.

En este orden de análisis, resulta un aporte importante de la autora citada el considerar que la enseñanza de la lengua no puede quedar reducida al estudio de las estructuras formales del discurso, sino propiciar la enseñanza de estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas que favorezcan la comprensión y producción de significados en diferentes contextos socio-culturales en los que el individuo se forma y desarrolla como personalidad (58).

Analizar el desarrollo de una competencia comunicativa desde una perspectiva lingüística resulta ineludible, en primer lugar, por sus contribuciones como construcción teórica al desarrollo de una comunicación interpersonal eficiente y la amplia experiencia en la instrumentación de estos contenidos en los planes de estudio de los diferentes niveles de enseñanza, pero sobre todo si se tiene en cuenta que en la labor de un dirigente, particularmente el educacional, se requiere de un desempeño exitoso en este sentido. No obstante, la eficiencia en la comunicación entre el dirigente, los subordinados, las entidades de producción y servicios, familiares y alumnos, no se agota con la necesaria inclusión de la concepción lingüística.

Un punto de vista de referencia en el estudio de la competencia comunicativa, esencial en el presente trabajo, son los estudios de Fernández González, quien elabora un modelo teórico práctico acerca de los elementos que debe dominar el docente para un desempeño exitoso. Dentro de esta competencia, señala elementos que comprenden las dos áreas básicas de la personalidad: cognitivo instrumentales (conocimientos, hábitos, habilidades) y elementos referidos a la esfera motivacional afectiva (necesidades, motivos, expectativas). Conceptúa la competencia comunicativa como “... orientación psicológica favorable a la relación humana y

el dominio de un saber científico, de habilidades, procedimientos y técnicas que facilitan la eficiencia en el proceso de comunicación interpersonal”(59). La autora presenta una construcción teórica sobre competencia comunicativa desde un enfoque personológico y una instrumentación práctica para la profesionalización a partir de diferentes formas de Educación Avanzada.

Del mismo modo, y desde esta línea de trabajo, Becerra Alonso, M. J. (2003), determina la competencia interpersonal en contextos laborales propios de ingenieros y desarrolla en los estudiantes una competencia para la comunicación interpersonal con un enfoque personológico, a partir de la aplicación de una Estrategia Pedagógica orientada a trabajar en aquellas situaciones comunicativas de su entorno docente que reproducen situaciones semejantes a las de su futuro ámbito profesional.

Asumir un enfoque personológico significa una comprensión holística, integrada y real del sujeto. Desde esta perspectiva, existen experiencias vinculadas al contexto psicopedagógico, entre otros: González Maura, V. (1994) para el desarrollo de Intenciones Profesionales; Mitjáns Martínez, (1995) y Pérez L. y col. del ISPETP (1996) en el desarrollo de potencialidades creativas; Del Pino Calderón (1998) en orientación profesional; Bermúdez Morris (2001) para el aprendizaje formativo.

2.1.2 Antecedentes en el quehacer investigativo de la autora.

Resultan antecedentes investigativos y premisas esenciales del presente trabajo, las siguientes indagaciones:

- ➡ La autovaloración de la comunicación en directivos educacionales (2000).
 - ➡ Competencia comunicativa en directivos de la ETP en Ciudad de La Habana (2002).
- En estos estudios ya se dirige la investigación a la determinación experimental de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.
- ➡ El desarrollo de la competencia comunicativa en directivos educacionales a través de un sistema de capacitación (2002).

- ➡ Acciones de capacitación para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los dirigentes de círculos infantiles del municipio Boyeros (2002).

Estos trabajos incursionan en la integración de alternativas dirigidas al desarrollo de la comunicación a partir de sesiones de orientación grupal, talleres, orientación individual y entrenamientos metodológicos conjuntos.

- ➡ Una alternativa para el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Mecanización (2002) a partir de la puesta en práctica de tres líneas de trabajo: sesiones de orientación grupal, una propuesta metodológica para la asignatura Dirección del Proceso Formativo y el trabajo en la práctica laboral.
- ➡ Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del curso Pre-médico de la Escuela Latinoamericana de Medicina (2004), en la que se proyectan varias líneas de trabajo integradas que comprenden la labor curricular desde el programa de Español con estrategias de comprensión lectora vinculadas al pensamiento martiano, así como las sesiones de orientación grupal y entrenamientos en la asignatura Introducción a la Medicina General desde los consultorios para el desarrollo de las habilidades comunicativas y las macro-habilidades lingüísticas.
- ➡ El grupo formativo y la comunicación en los directores municipales de cultura de la Habana (2005) donde Pérez Viera, M. y Pérez Viera, O. proponen el desarrollo de habilidades comunicativas en los directores municipales de cultura de La Habana desde una aproximación a la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios de la vida cotidiana. Este trabajo brinda, en el orden teórico, una valoración de la utilización del Grupo Formativo en un campo no explorado anteriormente: los problemas de comunicación y las vivencias negativas que estos generan en los dirigentes de cultura, así como la caracterización de algunos aspectos componentes de la competencia comunicativa. En el orden metodológico, proyecta un programa de Grupo Formativo para la identificación de problemas de comunicación, malestares que estos provocan e insuficiencias de las habilidades comunicativas en el rol profesional del directivo.

Estos trabajos permitieron la obtención de experiencias en la incursión de vías para el diagnóstico, desarrollo y sobre todo en la necesidad de trascender al estudio de la competencia como expresión personológica del exitoso comportamiento comunicativo.

- ➡ El video educativo: una alternativa para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes educacionales de la ETP (2003).
- ➡ La educación a distancia: una alternativa operativa en la capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de los Institutos de Economía y Veterinaria (2003).

Estas investigaciones, desde el enfoque personológico, incursionan en la integración de nuevas vías y alternativas para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP, por lo que brindaron elementos importantes para la determinación de la competencia y el propio sistema de capacitación.

- ➡ Se realizó una experiencia preliminar de la primera versión del pre-experimento de esta investigación que fue aplicada, en condiciones de solicitud de capacitación y consultoría, por el Banco Financiero Internacional (BFI), pero con la intencionalidad científica de comenzar a valorar la factibilidad, probar y perfeccionar algunos instrumentos diagnósticos, los requerimientos psicopedagógicos y modalidades organizativas, con lo que se demostró la necesidad de considerar el contexto propio del desempeño del rol.

Se trabajó con un muestreo intencional de 74 dirigentes y 60 reservas, y se consideraron las demandas del Plan de Trabajo Individual y la incidencia del cargo en la institución. Se incluyó también dentro de la muestra la Junta Directiva de la referida institución.

Los resultados fueron altamente satisfactorios (Ver anexo # 24) y además permitieron realizar precisiones con vistas al perfeccionamiento de la propuesta investigativa, al brindar ideas para el diseño del desarrollo del sistema de acciones de capacitación, en particular para su proceso de aplicación.

- De manera preliminar, también fue aplicada parcialmente esta propuesta en 5 grupos de directores, subdirectores y sus Reservas de la ETP, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1 Aplicación parcial de la propuesta en la ETP

CANTIDAD DE DIRIGENTES	AÑO EN QUE SE TRABAJÓ
32 Directores	2002-2003
33 Subdirectores docentes	2004-2005
30 Subdirectores de Enseñanza Práctica	2002-2003
32 Subdirectores docentes	2004-2005
18 Vice-directores Generales.	2004-2005

Todas las investigaciones anteriores marcaron la necesidad de:

- ❖ No fraccionar el estudio y dirigirse al desarrollo de la competencia comunicativa desde un enfoque personológico.
- ❖ Orientarse a la estructuración de un sistema de capacitación que integre la determinación de la competencia a desarrollar, el sistema de acciones de capacitación y la evaluación de su impacto.

De los análisis efectuados a partir de los estudios teóricos realizados y las indagaciones empíricas llevadas a cabo emergió la necesidad de orientar esta investigación en los contextos

educacionales de la ETP, con una visión holística, a ciclo completo, personalizado, y relacionando capacitación - desempeño. En este sentido, era preciso dirigir el proceso investigativo hacia la determinación de la competencia comunicativa en los dirigentes de este subsistema.

2.2 Determinación de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

La revisión de la bibliografía y la documentación especializada permitió constatar que varias instituciones le prestan atención al desarrollo de la competencia comunicativa y que existen importantes experiencias alcanzadas en el plano pedagógico y empresarial. En la Dirección Educacional aún requiere de una sistematización teórica coherente, si bien el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (60) (61) la considera como una de las competencias esenciales del dirigente y estudiosos del Centro de Estudios de Técnicas de Dirección, entre ellos Codina, A. (1999), la conciben dentro de las habilidades esenciales del dirigente,.

La metodología seguida para la determinación de la competencia comunicativa se origina del cruzamiento de la información obtenida de los estudios teóricos sobre competencia en profesores, estudiantes y egresados -ya referidos en la introducción y capítulo 1- y los resultados de una indagación empírica a directores, subdirectores, jefes de año, jefes de unidad, jefes de departamento y miembros de la estructura de las Direcciones Provinciales de la Habana y Ciudad de La Habana, lo que se ilustra en el epígrafe siguiente.

2.2.1 Población, muestra, técnicas e instrumentos aplicados en la metodología para determinar la competencia:

Como población se consideran los dirigentes de los 33 escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana. La muestra está representada por todos sus municipios y las especialidades que se estudian en ellos.

Para su selección, se estratificó la población estadísticamente, con vistas a garantizar que en ella estuvieran dirigentes de todas las especialidades: Construcción, Mecánica, Mecanización, Economía, Eléctrica, Agronomía e Informática. La estratificación se hizo en forma intencionada y proporcional al tamaño de la población de los escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana. De esta forma quedó conformada la muestra por 14 elementos para un nivel de confianza de 0,95. En consecuencia, se trabajó en 14 escuelas politécnicas y se obtuvieron los criterios de 14 directores, 26 subdirectores y 64 Jefes de Departamento, para un total de 104 dirigentes, todos con más de un año de experiencia.

Se incluyeron, además, dentro de la muestra: 10 directores, 15 subdirectores de Provincia Habana y 4 miembros de la estructura de la Dirección Provincial de Ciudad de La Habana.

Se utilizaron los siguientes **métodos empíricos, técnicas e instrumentos:** (Su distribución se representa en el anexo 25).

- ❖ Encuestas a Directores, Subdirectores y Jefes de Departamento de los escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana (Instrumentos 1, 2 y 3. Ver anexo 1, 2, 3).
- ❖ Entrevista a directores, subdirectores y metodólogos: 10 directores, 15 subdirectores de Provincia Habana y 4 miembros de la estructura de la Dirección Provincial de Ciudad de La Habana (Instrumento 4. Ver anexo 4).

2.2.2 Resultados obtenidos.

*Al hacer un resumen de los **principales resultados obtenidos** a partir de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados (Ver anexo 17 con análisis ampliado) y los estudios teóricos realizados, se determinó, al considerar la presencia de los indicadores en cada respuesta, asignarle a cada uno el valor de 1 en cada selección y 2 cuando es señalado como muy importante. En este sentido, existen 8 probabilidades de ser mencionado cada indicador y se determinó que el alcanzar una puntuación de más de 4,8 implica una selección de más del 60%. Los indicadores más importantes que alcanzaron un 60% se agruparon, a partir de los estudios teóricos, como se indica en la tabla que aparece en el Anexo 17 a.*

Los resultados obtenidos aportaron evidencias empíricas y constituyeron un soporte que, tras una valoración a partir de los referentes teórico-metodológicos e investigativos de partida, posibilitaron una construcción teórica de la competencia comunicativa en los dirigentes de la

ETP que - a juicio de la autora – es objetiva por cuanto responde a las exigencias que la sociedad demanda del dirigente en este tipo de educación.

2.3 Conceptuación de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

Como resultado de esta metodología se arriba a una concepción de la estructura de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP que supera, desde la ciencia psicológica, estudios anteriores que limitan una comprensión psicológica de los procesos comunicativos.

2.3.1 Componentes e indicadores de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP

Si se toma como pivote referencial la competencia como sistema, se asume entonces su estructura como uno de sus elementos básicos, entendiéndose esta última como la organización particular que adoptan sus componentes. Ellos están estrechamente vinculados, y su interacción determina el funcionamiento del dirigente, es decir, el nivel de regulación y autorregulación en las situaciones comunicativas, que se expresa de manera individualizada en cada persona.

Los componentes constituyen recursos que movilizan al individuo y permiten su desempeño exitoso (ver gráfico 1).

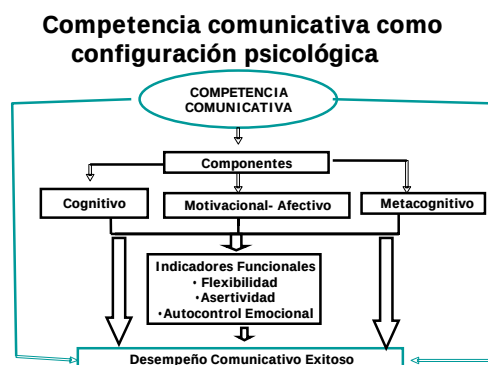


Gráfico 1. La competencia comunicativa como configuración psicológica: Sus componentes

Se separan didácticamente para su mejor comprensión, pero su funcionamiento obedece a un enfoque configuracional en el que se articulan de manera armónica en la actuación del sujeto. Esta comprensión de la competencia como sistema concibe, además, que la afectación de uno de los elementos repercute en el funcionamiento de los otros, por lo que la eficiencia del dirigente en su actuación comunicativa no depende linealmente de cada uno de estos recursos aislados. Del mismo modo, cabe señalar que no por mayor desarrollo en uno de ellos será mejor comunicador, pues estos se imbrican en cada persona de manera particular e integrada y tienen como centro el componente motivacional - afectivo.

Esto ya fue planteado por estudiosos de la personalidad como González Rey (1993), al hablar de las unidades subjetivas del desarrollo, y Mitjás, A. (1995) al referirse a la creatividad desde un enfoque configuracional. Estas reflexiones fundamentan el imperativo de que la comunicación no es un problema de ninguno de estos componentes aislados, sino que requiere de un conjunto de recursos a los que ya se ha hecho referencia, pues justamente quien se comunica es el hombre, no una función lineal de un proceso o componente de la competencia en particular.

Finalmente, es preciso resaltar que la competencia comunicativa en el desempeño profesional en los dirigentes de la ETP no es una formación estática, sino que se configura en función del desempeño concreto.

Cada uno de estos componentes se despliegan en un grupo de indicadores que permiten su estudio y desarrollo. En la determinación de los indicadores, además de los resultados mencionados con anterioridad, se tomaron como referencias fundamentales los trabajos de

Davis (1985); Robertson (1994); Fernández González (1995); Ortiz Torres (1995); Codina Jiménez (1999); Cabrera González (2002); Sagué Camps (2003), Becerra Alonso (2003).

Componente cognitivo.

Un componente esencial en la competencia comunicativa es el **cognitivo**, el cual está integrado por un sistema de conocimientos vinculados a la comunicación interpersonal, que se expresan en un conjunto de habilidades y donde es necesario también considerar el desarrollo alcanzado por los procesos y cualidades del sistema cognitivo que están en su base. En este sentido está integrado por:

- **Procesos cognitivos:** Son los procesos que posibilitan conocer la realidad al permitir la penetración gradual en la esencia de los objetos y fenómenos. Desde esta perspectiva, es importante el desarrollo de determinadas *cualidades de los procesos cognitivos* que tributan a la referida competencia, por ejemplo: la flexibilidad del pensamiento, distribución de la atención y el desarrollo de la observación como fenómeno perceptivo. No obstante, es preciso puntualizar que no existe una proporcionalidad exacta entre el nivel de desarrollo de estos procesos cognitivos y el desempeño comunicativo -dada la noción configuracional-, aunque, indiscutiblemente, el desarrollo adecuado de los primeros constituye una premisa para el exitoso desempeño. Esto explica el hecho de que un dirigente con menor nivel de desarrollo del pensamiento pueda tener mejor desempeño comunicativo que otro con mayor desarrollo; pero, en ambos, el desempeño exitoso está condicionado por un adecuado nivel de desarrollo del pensamiento teórico que, a diferencia del empírico, posibilita comprender la esencia de los mensajes intercambiados y sus interrelaciones.
- **Base de Conocimientos:** Implica un sistema de conocimientos estructurados acerca de la comunicación y el tema a tratar. En este sentido, se encuentran como indicadores: *la amplitud o volumen*, -que es la riqueza de conocimientos sobre la comunicación en sentido general-, el *grado de especialización*, -como nivel de profundidad de la información en la temática en

cuestión-, la *estructuración* -como nivel de organización y sistematización de esos conocimientos- y la *potencialidad para generar nuevos conocimientos* -como posibilidad de realizar transferencias a nuevas situaciones comunicativas.

- **Habilidades Comunicativas:**

Se comparte el criterio de que el dirigente debe desarrollar un **sistema de acciones y operaciones** que pueden sistematizarse en habilidades y hábitos para conformar toda una cultura de la comunicación, la cual es necesaria para quien tiene como centro de su trabajo al ser humano. Este sistema comprende determinadas habilidades que resultan indispensables para operar con la “base de conocimientos” que poseen y aplicar los “saberes adquiridos”, que tienen en su base los procesos considerados con vistas a realizar exitosamente las tareas inherentes al desempeño de su rol.

Las Habilidades: “Constituyen el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad”... “resultan de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente” (62). Suponen un “saber hacer”, el dominio por parte del sujeto de conocimientos sobre una cosa y la posibilidad de aplicarlos conscientemente de manera efectiva en las circunstancias que resulte necesario, y su conversión en métodos de trabajo y comportamientos habituales.

Específicamente, en la determinación de las habilidades para la comunicación, existen variados criterios en cuanto a sus clasificaciones y la forma en que se operacionalizan. En el presente trabajo se determinaron –a partir de los estudios de Fernández González (1997) y Becerra Alonso (2003)- seis habilidades básicas: Habilidad para la Expresión Oral, Habilidad para la Expresión Escrita, Habilidad para la Escucha, Habilidad para la Observación, Habilidad para la Relación Empática y Habilidad para Mediar Conflictos.

- **La habilidad para la Expresión Oral:** Está dada por las posibilidades del hombre para expresar y transmitir mensajes de naturaleza verbal o extraverbal. Una buena expresión

oral combina recursos del lenguaje verbal y no verbal. Intervienen, esencialmente, los siguientes sub-indicadores:

- *Claridad en el lenguaje*, dado por la posibilidad de presentar un mensaje en forma asequible al otro, al considerar el nivel de comprensión del interlocutor, con el empleo de un lenguaje directo, sin rodeos, preciso, con el cual se va a la esencia y se utilizan las palabras suficientes y necesarias.
- *Fluidez verbal y ritmo adecuado*, que implican no hacer interrupciones o repeticiones innecesarias en el discurso, con lo que posibilitan las necesarias pausas que permitan la comprensión y elaboración del mensaje al interlocutor.
- *Originalidad* en el lenguaje verbal, uso de expresiones no estereotipadas y vocabulario suficientemente amplio.
- *Ejemplificación* en diferentes situaciones, especialmente aquellas vinculadas a la experiencia del otro.
- *Argumentación*, dada por la posibilidad de brindar la misma información de diferentes maneras, analizarla desde diferentes ángulos, lo que representa la posibilidad de explicar un mismo contenido de diferentes formas.
- *Síntesis* para poder expresar las ideas centrales de un asunto, poder resumir en breves palabras.
- *Elaboración de preguntas* de diferentes tipos, según el propósito del intercambio comunicativo, para evaluar comprensión, para explorar juicios personales, para cambiar el curso de una conversación no deseada, entre otras.
- *Contacto visual* con el interlocutor mientras se habla. Resulta esencial por cuanto es el primer puente de afecto que se establece, desde el cual se facilita el intercambio y personaliza la relación.
- *Expresión de sentimientos coherentes* con aquello que se formula en el mensaje, a partir de la palabra y/o gestos, frase verbal, tono de la voz, etc.

- *Uso de recursos gestuales de apoyo* a lo que se expresa verbalmente o en su sustitución, dado por movimientos de manos, posturas, mímica facial, entre otras.
 - *Dicción*, dada por la adecuada pronunciación que permite una decodificación fidedigna del mensaje.
 - *Logicidad* en el discurso, que implica la presentación de los argumentos en un orden lógico con una estructura interna elemental: introducción, desarrollo y conclusiones, en las que es muy efectivo un buen cierre; pues este incide en la imagen que queda del discurso realizado y es, de los tres momentos mencionados, en el que menos destreza suele observarse en los sujetos.
 - *Imagen del emisor*, porque también asiste a una buena comunicación la presencia física ajustada al contexto, es decir, la forma de conducirse y vestirse constituyen mensajes que el interlocutor decodifica.
- ***La Habilidad para la Expresión Escrita:*** Está dada por la posibilidad de transmitir mensajes de forma escrita. Vigotski reconoce: “En la práctica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se le compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño” (63) .Esto ha sido por lo general contenido de estudio para los lingüistas, y no suele encontrarse con frecuencia en trabajos que aborden la comunicación educativa y la interpersonal en sentido general. En el contexto estudiado, esta habilidad juega un papel esencial pues el rol demanda emitir información escrita a dirigentes, profesores, alumnos, familia, dirigentes de las entidades de producción y los servicios, la correspondencia mediante el correo postal o electrónico, realización de evaluaciones, avales, informes de contenido diverso, e incluso la creciente participación que pueden tener en listas de discusión requieren una continua utilización del lenguaje escrito. Es imprescindible, entonces, que la escritura resulte eficaz y para ello debe constituirse en un instrumento que atrape la atención, una claridad expresada en el objetivo, un argumento que refuerce y persuada a partir de dicho objetivo y una frase

concluyente que movilice a la acción. Entre las acciones profesionales investigadas, esta habilidad es indispensable en la comunicación escrita, y para su análisis se emplean los siguientes sub-indicadores:

- *Elaboración de la idea de forma precisa, clara y concisa*, sin ambigüedades, redundancias, ni expresiones dubitativas.
 - Utilización y comprensión por parte del emisor del *sentido exacto de cada uno de los signos de puntuación* que va emplear, y precisión total de los términos adoptados.
 - *Estructuración de esos signos de puntuación* de acuerdo con la sintaxis correcta.
 - Selección de la mejor *forma de transmisión* y prevención de las posibles distorsiones del proceso al valorar el conocimiento de las características de las personas a las que va dirigido, mediante el *empleo de un lenguaje en sentido positivo*.
 - *Utilización de frases cortas* y abstención del uso de oraciones subordinadas que obstaculicen la comprensión del texto.
 - *El empleo de una estructura de párrafos que facilite la lectura al colocar pausas visuales en el texto*. De este modo, se recomienda utilizar párrafos no muy extensos que propicien el descanso visual, la reflexión y comprensión de los mensajes.
 - Una *correcta ortografía* dice mucho de la profesionalidad de aquel que se comunica.
 - Un *vocabulario amplio y lenguaje apropiado al contexto*
 - *Utilización de un lenguaje persuasivo y no impositivo*, al emplear un tono positivo cordial.
 - *El ordenamiento del texto según la intención y los objetivos*.
- **La Habilidad para la Escucha:** Es considerada como la posibilidad de asumir el mensaje del interlocutor durante la comunicación a partir de una percepción lo más exacta posible del mismo. Los autores que trabajan la habilidad para la escucha: Davis (1985); Robertson (1994); Fernández González 1995, 1997; Codina Jiménez (1999); Goleman (1999); Sagué Camps (2003), coinciden en destacar su importancia en el ámbito comunicativo, e incluso

muchos brindan un tratamiento relativamente independiente dentro de los estudios sobre el proceso de comunicación. Se plantea que más del 55% del tiempo los dirigentes se dedican a escuchar, lo que no quiere decir de manera alguna que estén más dispuestos a escuchar que a hablar, sino que efectivamente están más expuestos a recibir información que a transmitirla. La autora coincide con los estudiosos del tema que no limitan la escucha a percibir el sonido, sino que lo asumen como una postura atenta en la que se incluye el elemento actitudinal. Se concuerda de igual forma con el planteamiento de Codina Jiménez (1999) cuando señala que entre las principales razones por las que la mayoría de las personas -en este caso los dirigentes- no escuchan está el temor a ser influidas por los emisores y pensar que se es poseedor de la verdad, lo que implica que se esté elaborando una respuesta mientras el otro transmite el mensaje. Otro factor, a considerar en este sentido, es la tendencia a la selectividad, es decir escuchar y evaluar al mismo tiempo mediante una interpretación selectiva que lleva a entender el mensaje según las propias opiniones y paradigmas formados. Del mismo modo, la experiencia pasada, los valores y motivaciones personales, actúan como un filtro que preenjuician el significado de lo que se recibe. Existen, además, otros “ruidos” internos que impiden escuchar y entender lo que dice una persona. En el aspecto físico: estar cansados, distraídos en algún asunto o sencillamente encontrarse en un ambiente poco favorable (64).

Se coincide con Sagué Camps (2003) en las “bondades de escuchar con optimismo” (65) y respetar las intervenciones de los demás, pues esta habilidad se basa en concebir al otro como sujeto y no como objeto de la comunicación; es una relación de iguales que implica respeto y consideración. La escucha se inserta en una situación comunicativa y los que participan no son sujetos neutros, son portadores de criterios valorativos. Pero la habilidad para la escucha se define esencialmente por dar la oportunidad al otro de que diga lo que siente en ese instante. Juzgar en un momento inoportuno aumenta la posibilidad de que

quien habla se sienta menospreciado, y limita la disposición de las personas a compartir información.

Entre las acciones profesionales investigadas, esta habilidad es indispensable para un dirigente, criterio que también puntualizan las investigaciones de Goleman (1999) (66) y Robertson (1994) (67), que refieren sus beneficios en la elevación de la autoestima de los subordinados, el clima positivo y las relaciones interpersonales en la institución, en la ampliación del vocabulario de quienes la practican, en el aprendizaje de forma indirecta, la retroalimentación sobre la situación que existe en la institución y la reducción de las situaciones potenciales de conflicto. Se trata de una percepción lo más exacta posible de lo que el otro dice o hace durante la situación de comunicación, la cual asume como mensaje. Los sub-indicadores en este caso, serían:

- *Dejar hablar al interlocutor, sin interrumpirlo.*
- *Mantener una postura corporal* que demuestre al interlocutor que desea escucharlo. En ella es esencial mirarlo atentamente.
- *Eliminar y evitar distracciones.*
- *Elaborar preguntas* para asegurar que ha comprendido los mensajes.
- *Mantener la calma y evitar discusiones* y críticas al priorizar la prudencia de sus argumentos.
- *Dedicarse a escuchar*, descubrir la idea principal, los objetivos y el propósito de su interlocutor, en vez de ocuparse en elaborar su respuesta.

▪ ***La Habilidad para la Observación:***

Está dada por la posibilidad de orientarse en la situación de comunicación a través de cualquier indicador conductual del interlocutor, a la vez que actúa como receptor (Fernández González, 1997). Coincide la autora con los criterios de Becerra (2003) que

también tiene en su base un elemento actitudinal de consideración y respeto por el otro. Se analizan como sub- indicadores:

- *Percibir los estados de ánimo y sentimientos del otro* al ser capaz de captar su disposición o no a la comunicación, estados emocionales, índices de cansancio, aburrimiento, interés, entre otras, a partir de signos no verbales fundamentalmente, es decir:

1. *Interpretar los gestos y expresiones del interlocutor* como manifestaciones de sus intenciones y sentimientos, para asumirlo como mensaje que repercute en las posteriores emisiones comunicativas.
2. *Captar elementos del contexto* que afectan la situación comunicativa.
3. *Percatarse de las corrientes emocionales y de relaciones de poder que subyacen en el grupo o institución.*

- No dejar pasar inadvertidas esas reacciones del interlocutor mientras se interactúa con otros, sin una *repercusión en el comportamiento comunicativo de quien emite el mensaje.*

Por su contenido, esta habilidad es válida y muy importante para un dirigente de la ETP, porque permite adecuar su mensaje y posteriormente asumir su reto como emisor.

▪ ***Habilidad para la Relación Empática:***

Está dada por la posibilidad de lograr un verdadero acercamiento humano al otro. Es una habilidad muy difícil de operacionalizar porque en ella interviene en gran medida lo emocional y el lenguaje extraverbal. Es, al mismo tiempo, una de las más escasas y complejas en las relaciones humanas, y por ello básica para lograr adecuadas interrelaciones en el proceso de dirección. Hay autores como Berlo (1990) que la precisan como el proceso a través del cual se llega a las expectativas, a las anticipaciones de los estados psicológicos del interlocutor (68). Desde esta visión, constituye en habilidad especial y compleja que revela cómo la comunicación es algo más que un accionar y reaccionar. Se produce así, a través de la comunicación, una relación de vínculo y aprendizaje en el que ambas partes, a partir de ese nexo, aprenden a estudiarse, a

conocerse, a esperar reacciones y comportamientos del otro y a hacer o actuar según se espera de ellos.

La interacción dirigente - subordinado, como proceso comunicativo al fin, no escapa de esta movilidad. En este el vínculo no se da sólo a nivel de la información o el mensaje que se transmite, sino incluso a nivel de sus comportamientos.

Para lograr un acercamiento empático es necesario establecer una relación verdaderamente interpersonal que se origine de un conocimiento del otro, que facilite la participación y también el establecer un intercambio aceptante que ofrezca la posibilidad de expresiones emocionales que clarifiquen la intencionalidad de los mensajes.

Los sub-indicadores serían:

- *Personalización en la relación*, lo que se evidencia en el nivel de conocimiento que se tiene del otro, la información que se maneja durante la comunicación y el tipo de reglas que se emplean durante el intercambio.
- *Participación del otro*, dada por mantener un comportamiento democrático y no impositivo, es decir, brindar estimulación y retroalimentación adecuadas al aceptar las ideas del otro, sin interrumpir su discurso y promoviendo su creatividad.
- *Acercamiento afectivo*, que puede revelarse en la expresión de una actitud de aceptación, de apoyo y de dar posibilidad de expresión de vivencias al otro.
- *Colocación en la posición del otro*.
- *Incitación de emociones en el grupo y contagio de entusiasmo*.
- *Construcción de relaciones, capacidad para crear y mantener contactos afectivos con personas que son o serán útiles para alcanzar las metas relacionadas con el trabajo*.
- *Creación de una sinergia grupal en la consecución de metas colectivas*.

▪ ***Habilidad para mediar Conflictos:***

En esta habilidad se agrupan acciones básicas para gestionar conflictos entre los subordinados al asumir el rol de mediador. Posibilita que todos aquellos problemas derivados de la falta de comunicación y de la no coincidencia de intereses se puedan resolver en un proceso de negociación entre los sujetos implicados en él. Busca mejorar el clima del contexto donde se interviene al garantizar los derechos de todos y permitir que los implicados aprendan más sobre su situación y la de los otros para alcanzar acuerdos más positivos que favorezcan a todas las partes del conflicto. Se expresa en los siguientes sub-indicadores:

- *Identificación y análisis de los conflictos.*
- *Descubrimiento de la perspectiva positiva del conflicto.*
- *Negociación y resolución de desacuerdos.*
- *Búsqueda de soluciones satisfactorias para todos.*

Componente metacognitivo

Desde esta visión de competencia también es necesario el desarrollo del **componente metacognitivo**, de modo que garantice en el dirigente el análisis crítico de su desempeño en esta área. Se define como, el conocimiento de sus propias posibilidades de éxito en la relación interpersonal, la toma de conciencia de sus fortalezas, limitaciones, dificultades y mecanismos de control y compensatorios, a fin de superar barreras comunicativas. Además de la reflexión crítica y el conocimiento, es preciso tener estrategias específicas de corrección de dificultades y legalización de las zonas de éxito para registrar las insuficiencias, poder conceptualizarlas y elaborarlas desde la individualidad, lo que posibilita que estas se conviertan en

estímulo para perfeccionar el comportamiento. El componente metacognitivo propicia un permanente desarrollo del desempeño comunicativo del dirigente. Sus indicadores son:

La reflexión metacognitiva en la comunicación: Se refiere a los procesos mediante los cuales el dirigente analiza y valora los factores externos e internos que determinan su eficacia comunicativa, que se expresa en los siguientes sub-indicadores:

- *El conocimiento sobre el funcionamiento de los recursos personológicos* implicados en el proceso comunicativo con sus subordinados.
- *El conocimiento sobre su base de conocimientos* acerca de la comunicación y la temática en cuestión.
- *El conocimiento de la percepción que tiene el otro de su comportamiento.*
- *El conocimiento acerca del propio desempeño*, de sus habilidades, de su accionar e interactuar en el acto comunicativo.
- *Congruencia entre la imagen que tiene de sí y la que proyecta a los demás.*

La regulación metacognitiva en la comunicación: Se refiere a los procesos mediante los cuales el dirigente planifica, supervisa, evalúa y corrige sus acciones comunicativas. Entre ellos, se encuentran:

- *La planificación de estrategias, alternativas y mecanismos* para asumir la interacción comunicativa verbal y extraverbalmente.
- *La supervisión de la calidad de la ejecución* de su accionar comunicativo.
- *La evaluación de la calidad en su desempeño* comunicativo.
- La corrección de sus estrategias como mecanismos y acciones para optimizar su desempeño comunicativo.

Componente motivacional-afectivo.

Esta concepción de competencia implica que, junto con las habilidades y conocimientos que el sujeto debe desarrollar, también existan “necesidades, motivos y actitudes favorables a la relación humana” (69). A juicio de la autora, también valores y vivencias afectivas.

El componente motivacional-afectivo, en articulación con el componente anterior, expresa la unidad cognitivo afectiva que está en la base del comportamiento humano y constituye un punto central para comprender el desarrollo de la personalidad, es decir, se necesitan además de las herramientas cognitivas, la participación de los aspectos dinámicos, movilizadores y afectivos de la actividad humana. La comunicación está dinamizada por diversos y complejos motivos; ella no puede analizarse al margen de la jerarquía de motivos de la personalidad, pues es precisamente su análisis en relación con la jerarquía motivacional lo que puede explicar en gran medida el por qué de la conducta comunicativa de un sujeto.

A tenor con lo antes expuesto, resulta esencial la presencia en el dirigente de determinadas necesidades, motivos, intereses e incluso actitudes, valores y vivencias afectivas que inciten a comunicarse en su contexto de actuación, y que contribuyan a mantener el esfuerzo sostenido, así como la orientación y dirección del proceso en función de solucionar los problemas de su práctica cotidiana, con un actuar comprometido y responsable. De este modo, integran el componente aquellos recursos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan un desempeño comunicativo exitoso

Una premisa imprescindible para llegar a ser un profesional competente es la existencia de una disposición positiva hacia el intercambio con otros, un disfrute de las relaciones interpersonales y una jerarquía motivacional que privilegie su sistema interactivo. La comunicación es desarrolladora cuando los sujetos implicados tienen motivos específicos

vinculados al proceso interactivo, motivos intrínsecos que pueden llegar a alcanzar niveles superiores de desarrollo y, en consecuencia, un desempeño comunicativo más exitoso.

El goce de la relación con el otro es una condición cardinal para que en la comunicación interpersonal exista el desarrollo de la personalidad, por cuanto se personalizan los contenidos a ella vinculados y propicia la postura activa del sujeto con relación a estos contenidos.

El componente motivacional - afectivo, al estar vinculado con las necesidades del sujeto y los motivos que movilizan su conducta, propicia la permanente intencionalidad en el perfeccionamiento del comportamiento comunicativo y activa su deseo de modificar conductas y estilos que perturben sus interrelaciones con los demás.

El estudio de este componente de la competencia comunicativa en el dirigente de la ETP es de gran importancia. Tener motivación por el cargo, la tarea e incluso el sentido de pertenencia a la institución favorece la disposición a comunicarse y condiciona el éxito del proceso comunicativo. Resulta trascendental la presencia de este componente y la existencia de una disposición para comunicarse hasta tal punto que aún cuando haya un elevado desarrollo de todos los otros elementos componentes de la competencia comunicativa, si este no está motivado por comunicarse, no resulta ser un buen comunicador. Lo motivacional – afectivo se potencializa en la comunicación porque en ella la subjetividad está más elevada, dada la propia naturaleza de vínculo subjetivo de la comunicación.

Se coincide con Becerra Alonso (2003) (70) cuando plantea que el sujeto es más comunicativo en la medida en que se encuentra afectivamente implicado y aprovecha al máximo los recursos intelectuales, lo que conduce a un comportamiento más efectivo y exitoso. Resultan indicadores de este componente:

Motivaciones y actitudes favorables a la relación humana, que se expresan en:

- *Motivaciones predominantemente intrínsecas al proceso* en función del mejoramiento del desempeño comunicativo, concretizado en una disposición a comunicarse con el otro.

- *La relación con los demás se inserta en un lugar importante en su jerarquía de motivos al disfrutar la comunicación con otros.*
- *Expectativas positivas acerca de su desempeño comunicativo.*
- *Disposición a trabajar con los demás en la consecución de objetivos compartidos, proyectándose hacia la colaboración con otros.*
- *Sentimientos con un alto sentido de humanismo y cualidades que favorezcan las buenas relaciones y el acercamiento personal.*
- *Necesidades de hacer sentir bien al otro y de contribuir a su desarrollo.*

Motivaciones y actitudes favorables al cargo que desempeña, a la profesión y a la institución, las que se expresan en:

-  *Vínculo afectivo positivo hacia el cargo, la profesión y la institución*
-  *Conocimiento del cargo y la profesión.*
-  *Proyección hacia un desempeño más exitoso en su rol y funcionamiento expresado conductualmente en la planeación e implementación de metas y planes al respecto.*
-  *Valoraciones positivas de su desempeño en el rol que ocupa.*
-  *Interés en producir un efecto determinado sobre los demás al persuadirlos, convencerlos e influir sobre ellos con el fin de que se involucren en el proyecto institucional.*

Se puntualizan, además:

Vivencias afectivas asociadas a la comunicación. Expresadas en cualidades: *positivas, negativas y ambivalentes. Dentro de ellas sentimientos, emociones, estados de ánimo, estados de tensión y ansiedades* que el sujeto posee.

Valores vinculados al desempeño comunicativo. Entre ellos, *de solidaridad, éticos, de responsabilidad y otros vinculados a las motivaciones ya expresadas*

Indicadores funcionales.

En investigaciones realizadas por Pérez, O. y Porbén, M. (2001) se precisó que la comunicación está asociada a la presencia de importantes indicadores funcionales, los cuales pueden conceptuarse como expresiones de la personalidad en su aspecto funcional. Se conforman a partir de las puntuaciones obtenidas en las indagaciones empíricas (ver Anexo 17) e incluyen el autocontrol emocional, la asertividad y la flexibilidad.

Autocontrol Emocional: Este indicador se refiere al control que ejerce el sujeto sobre las vivencias afectivas que entorpecen su desempeño en la situación comunicativa. Se requiere para ello de un autocontrol de su enojo, de un manejo del estrés que le permita lograr persuadir y salir airoso en las diferentes situaciones comunicativas. Este control emocional se expresa, además, cuando el sujeto supera los temores iniciales que generan un evento o situación comunicativa en particular, y cuando colabora con otros. Además, impide reacciones bruscas e inapropiadas que tensionen la relación, le otorga imagen de seguridad y facilita la comunicación interpersonal. Se manifiesta en:

- *Mantener autocontrol en situaciones estresantes o que provocan fuertes emociones.*

- Posibilidad de manejar adecuadamente la emoción y los impulsos conflictivos en sí mismo y en su relación con los demás, para lo cual debe seguir los siguientes comportamientos:

Con su enojo.	Ante el enojo del otro.
* Prevé cualquier explosión.	* Averigua si tiene razón para estar enojado.
* Averigua qué fue lo que le hizo enojar.	* Lo deja hablar y no discute.
* Analiza las causas de su enojo.	* Le pregunta para conocer, es decir, averiguar la causa de su enojo.
* Comparte sus emociones con el responsable de su enojo.	* Da la razón en lo que la tenga.
* No discute, ni se irrita con los demás, más bien genera estar calmado para negociar.	* Si tiene alguna culpa, la admite.
* Utiliza su adrenalina con creatividad en algún otro asunto.	* Comprende cómo se siente y se pone en su lugar.
	* Reconoce su enojo.
	* Cuando no se puede controlar, se aleja hasta estar más calmado.

Asertividad: Es acertada la opinión de Fernández González (1999) acerca de que la asertividad no debe ser vista como una habilidad, por cuanto trasciende el saber hacer e implica una concepción mucho más abarcadora de la relación con los demás. En el presente trabajo se atiende como un modo de funcionar la personalidad y se refiere al establecimiento de límites que regulan los derechos y deberes que propician el buen funcionamiento de la relación dirigente-subordinado, es decir, a la posibilidad de defender su espacio personal sin agredir a los demás.

Un dirigente asertivo puede comunicarse de forma clara y sin ofender, hace valer sus derechos y establecer límites en sus relaciones con los otros al ser capaz de reconocerlos y establecerlos entre los derechos individuales de los subordinados y de esgrimir, por tanto, sus sentimientos, pero sin negar esta posibilidad a los otros.

Los comportamientos no asertivos más comunes son por debilidad o por agresividad. Lógicamente, tampoco un dirigente que restringe sus propios límites, que siente miedo, ansiedad, autoexclusión, dependencia, que acumule sentimientos de culpa, resulta eficiente; al contrario, crea dificultades con su autoridad. Las características antes descritas hacen al dirigente poco operativo en el desempeño de su rol o lo estresan excesivamente. En uno y otro caso se producen insatisfacciones, culpas que obstruyen el sano funcionamiento de las relaciones interpersonales en el centro educativo.

Ser asertivo requiere una autoestima adecuada, lo que instaura condiciones favorables para pedir y ofrecer ayuda. Una de las condiciones que proporciona el comportamiento asertivo es el manejo por parte del sujeto de lo que se conoce como “Lenguaje del yo”. De esta forma, el dirigente legaliza sus necesidades y el subordinado puede actuar en consecuencia, sin temor a distorsionar el mensaje. Si el dirigente reprime o enmascara sus verdaderos deseos y necesidades en su relación con el otro, incita el que muchas cosas se comuniquen indirectamente o de manera desvirtuada.

Fernández González (1997), en investigaciones efectuadas en el contexto educativo, expone cómo la evaluación negativa reiterada y algunas formas de señalar debilidades tienden a inhibir al alumno en vez de propiciar un cambio. Este análisis es también asumido por Becerra (2003), y en este caso es perfectamente transferible a la relación dirigente-subordinado, de ahí que se ajusta incluir también dentro de la asertividad la posibilidad del dirigente de establecer un equilibrio entre la estimulación de aciertos y las censuras.

Dentro de sus sub-indicadores se encuentran:

- *Establecer límites en su intercambio sin ser agresivo.*
- *Mantener el contacto visual, una postura firme, manos flojas a los costados, tono de voz claro y sostenido, lo cual es típico de su conducta no verbal.*

- *Dejar explícitos al otro sus intenciones y sentimientos*, por lo que son típicas las palabras de colaboración: “vamos a ver”, “¿cómo podemos resolver esto?”, “¿qué piensas tú?”, y la utilización de la primera persona: yo pienso, yo siento, yo quiero.
- *Equilibrar los aciertos y las sanciones* al reconocer la situación, el contexto y la misión de la institución.

Flexibilidad: Es la posibilidad de un dirigente de modificar, reorganizar y asumir nuevas alternativas de respuesta, incorporar y tolerar las propuestas de los demás, con lo que transforma su comportamiento comunicativo en función de unas u otras exigencias en la situación comunicativa. La flexibilidad es analizada por varios autores como cualidad -entre ellos los aquí referenciados- y por otros como indicador funcional: González Rey (1985), Pérez, L. y col. (2003); Fernández Rius (2003). Esta última posición es la asumida por la autora del trabajo. Ser flexible es indicador importante de una personalidad desarrollada y, específicamente, en la esfera de la comunicación interpersonal significa el rechazar posiciones rígidas o preestablecidas; es, además, condición indispensable para el entendimiento mutuo, el diálogo y la comprensión, que estimula la participación y el debate en la solución de problemas comunes.

Lamentablemente, en el desempeño del directivo pueden encontrarse aún la rigidez, la estereotipia y los razonamientos excluyentes como expresión de poder y de una autoridad que, lejos de fortalecer, debilita. La flexibilidad no está reñida en lo absoluto con la autoridad. Emerge, por el contrario, del respeto mutuo, de la riqueza de las soluciones y decisiones tomadas a raíz de una confrontación, un debate, del análisis e incluso de las modificaciones de los puntos de vista entre interlocutores.

Constituyen sub-indicadores en este componente:

- *Tolerar puntos de vista y concepciones diferentes* a su forma de pensar.
- *Aceptar nuevas alternativas de respuesta* en su actividad comunicativa.

- *Modificar su percepción del otro si es necesario.*
- *Reorganizar y revalorizar diferentes contenidos psicológicos al cambiar decisiones, proyectos, etc., si es necesario.*

Tal y como hasta aquí se ha precisado, se perfilan ideas conclusivas relacionadas con el hecho de que la competencia comunicativa es una configuración psicológica que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales-afectivos e indicadores funcionales de la personalidad que se imbrican de manera particular en cada dirigente y desde su integración funcional propician un desempeño exitoso, lo que se traduce en diferencias en la constelación de elementos estructurales y funcionales subyacentes a su comportamiento comunicativo. La configuración psicológica es una integración dinámica de los elementos personológicos en la expresión comunicativa del sujeto y su descubrimiento ha permitido trascender el nivel descriptivo que ha prevalecido en estudios anteriores de competencia. En este sentido, es importante destacar que no solo pueden existir diferencias en las configuraciones personológicas de los dirigentes, sino también en su propia configuración comunicativa.

Los componentes e indicadores que conforman la competencia, si bien no son responsables directos del referido éxito, resultan esenciales y susceptibles de entrenamiento a fin de lograr su desarrollo. Son notables las relaciones de integridad, compensación e ínterinfluencia que existen entre ellos, en las que ocupa el núcleo central el componente motivacional - afectivo, por constituirse en elemento dinámico y organizador de este proceso.

2.4 Diagnóstico del estado de desarrollo de la competencia comunicativa en los directores de las escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana.

Una vez conceptuada la competencia comunicativa se procedió a diagnosticar el estado actual de su desarrollo en los dirigentes de la ETP de Ciudad de La Habana.

2.4.1 Muestra, métodos y técnicas aplicados.

Fueron tomados como **muestra** la totalidad de los directores de las escuelas politécnicas de la provincia de manera intencional, pues son ellos el eje articulador del proceso de dirección de las referidas instituciones y su papel es esencial en el funcionamiento de las mismas. Hablar

del proceso comunicativo demanda la necesidad de aplicar los instrumentos de forma autovalorativa a los dirigentes y cruzar esta información con la valoración que de ellos hacen sus subordinados (fueron consultados 330 subordinados).

Se aplicaron los siguientes métodos y técnicas:

- ❖ **Escala valorativa para el diagnóstico de la Competencia Comunicativa. (Ver Instrumento 5, Anexo 5). Aplicada a los dirigentes del sistema de capacitación para su autovaloración (Instrumento 5.1) y a sus subordinados (5.2).**
- ❖ *Encuesta: Inventario de Problemas de Comunicación (Elaborado y validado por Dra. Fernández, A.M. en su tesis doctoral) (Ver Instrumento 6, Anexo 6). Aplicada a los dirigentes - sujetos del Sistema de Capacitación de forma autovalorativa (Instrumento 6.1), y a sus subordinados (Instrumento 6.2).*
- ❖ **Encuesta: Autocontrol emocional del comportamiento (ver Instrumento 7, Anexo 7). Aplicada a los dirigentes para su autovaloración (Instrumento 7.1) y a sus subordinados (7.2).**
- ❖ **Encuesta: Valoración de la Asertividad. (ver Instrumento 8, Anexo 8). Aplicada a los dirigentes (Instrumento 8.1) y a sus subordinados (8.2).**
- ❖ **Entrevistas a dirigentes y subordinados para profundizar en los resultados planteados en los instrumentos aplicados.**

2.4.2 Análisis de los resultados del diagnóstico de la competencia en directores de las escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana.

Los principales resultados encontrados a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos enunciados son los siguientes:

*Una valoración de los componentes e indicadores de la competencia a partir de la aplicación de la **escala valorativa, instrumento 5**, evidencia diferencias significativas entre la autovaloración que hacían los dirigentes del desarrollo de dichos componentes y la valoración que de ellos hacían sus subordinados (Ver Tabla 2).*

Tabla 2. Valoración de los indicadores de la Competencia en niveles, según escala.

<i>Indicadores de la competencia</i>	<i>% de encuestados que valoran los componentes e indicadores</i>		
	<i>Niveles</i>	<i>Autovaloración</i>	<i>Valoración</i>
Base de Conocimiento	<i>Alto</i>	70	25
	<i>Medio</i>	15	25
	<i>Bajo</i>	15	50
Habilidad para la Expresión oral	<i>Alto</i>	70	25
	<i>Medio</i>	20	25
	<i>Bajo</i>	10	50
Habilidad para la Observación	<i>Alto</i>	40	10
	<i>Medio</i>	35	30
	<i>Bajo</i>	25	60
Habilidad para la Escucha	<i>Alto</i>	45	30
	<i>Medio</i>	35	10
	<i>Bajo</i>	20	50
Habilidad para la expresión escrita	<i>Alto</i>	40	30
	<i>Medio</i>	42	50
	<i>Bajo</i>	19	10
Habilidad para mediar conflictos	<i>Alto</i>	38	12
	<i>Medio</i>	37	30
	<i>Bajo</i>	25	58

Habilidad para la Relación E.	<i>Alto</i>	72	10
	<i>Medio</i>	20	20
	<i>Bajo</i>	8	70
Motivaciones y actitudes favorables a la relación humana	<i>Alto</i>	33	30
	<i>Medio</i>	43	50
	<i>Bajo</i>	24	10
Motivación por el cargo, la profesión e institución	<i>Alto</i>	60	50
	<i>Medio</i>	20	25
	<i>Bajo</i>	20	25
Metacognición	<i>Alto</i>	55	10
	<i>Medio</i>	15	15
	<i>Bajo</i>	20	75
Flexibilidad	<i>Alto</i>	60	30
	<i>Medio</i>	25	30
	<i>Bajo</i>	15	40
Asertividad	<i>Alto</i>	50	15
	<i>Medio</i>	31	25
	<i>Bajo</i>	19	60
Autocontrol emocional.	<i>Alto</i>	50	10
	<i>Medio</i>	35	20
	<i>Bajo</i>	15	70

El análisis de los componentes e indicadores que integran la Competencia Comunicativa, según la autovaloración de los directores, muestra que dentro de los indicadores más afectados

se encuentran: *la habilidad para la observación, la habilidad para la escucha, las motivaciones y actitudes favorables a las relaciones humanas y la habilidad para mediar conflictos*. Entre las menos afectadas están *la habilidad para la expresión oral y la relación empática*.

Según los criterios valorativos de los subordinados encuestados, se evidencian mayores e importantes afectaciones en: *la habilidad para la observación, la habilidad para la expresión oral, la habilidad para la escucha, la habilidad para la relación empática, la habilidad para mediar conflictos, la asertividad y el autocontrol emocional*.

Dentro de las menos afectadas están: las motivaciones por el cargo, la profesión y la institución, e incluso las motivaciones y actitudes favorables hacia las relaciones humanas.

Algo muy notable en los resultados del instrumento 5 fueron los problemas que existen en el componente metacognitivo del proceso de comunicación de los directores (que se trabajó por los ítems y por las diferencias que existían entre la autovaloración y valoración de los dirigentes). Se infiere que la afectación en el indicador reflexión metacognitiva y, fundamentalmente, el sub-indicador conocimiento del desempeño y de los recursos asociados a la competencia comunicativa provoca niveles muy bajos en la regulación metacognitiva.

Al analizar las diferencias entre la autovaloración y las valoraciones que de los dirigentes se hacen, se constata que estos se autovaloran en un nivel predominantemente medio - alto, mientras que los subordinados los valoran en un nivel predominantemente bajo, por lo que se puede concluir que el indicador reflexión metacognitiva está notablemente afectado y consecuentemente el componente metacognitivo. Este elemento incide negativamente en el éxito de las situaciones comunicativas que el rol exige, al no percatarse de sus propias limitaciones y constituir un freno a determinados proyectos de cambio.

Se considera que estas afectaciones están determinadas en los dirigentes, en primer lugar, por problemas de rol y autoridad, por cuanto ocurre que el reconocimiento de estas limitaciones en los recursos personalológicos y el propio desempeño comunicativo hace percibir un deterioro de su posición de autoridad, razón por la cual les resulta muy difícil expresar sus problemáticas. Por otra parte, es válido señalar los escasos espacios que se dedican a estudiar y resolver los problemas comunicativos y, sobre todo, a pensar en cómo se comunican. Esto fue revelado por el 70% de los sujetos en las entrevistas, al referir explícitamente: “No haber pensado nunca en cómo se comunicaban”.

En el análisis del estudio de las habilidades de expresión, observación, escucha y relación empática, a partir de la aplicación del **instrumento 6** y la Prueba Binomial (Ver Tabla 3), se detectó, según el criterio autovalorativo de los directores, que los problemas no resultan significativos estadísticamente, ya que el valor de Z, en todas las habilidades estudiadas, es menor que 1,65. No obstante, se aprecian problemas por habilidades, como son:

- *Dentro de la habilidad de observación y escucha* se encontraron como principales problemas que no escuchan atentamente el criterio ajeno, no perciben los estados de ánimos del otro y no captan con facilidad las intenciones de sus subordinados.
- *En la habilidad de expresión* se encontraron los mayores problemas en la síntesis de las ideas, en el contacto visual y el uso inadecuado de los recursos gestuales de apoyo.
- *Las dificultades para la relación empática* se encontraron en ofrecer poca participación al otro y el poco acercamiento afectivo. Llegaron a plantear frases que evidenciaban el no sentirse una persona confiable para sus subordinados.

Tabla 3. Comparación de los problemas detectados en las habilidades señaladas.

Habilidades	Autovaloración		Valoración		Contraste
	Nº Probl.	Significación	Nº Probl.	Significación	Significación
Observación	170	0.108	355	1.953	1.2
Expresión	178	0.86	365	2.734	1.3
Escucha	173	0.36	355	1.953	1.2
Relación Empática	175	0.54	420	7.031	1.3

En el cruce de información, al analizar los resultados de las encuestas aplicadas a los subordinados para que valoraran el desarrollo de las habilidades en el desempeño comunicativo del dirigente aparecen contradicciones, pues se evidencian problemas significativos en cuanto a sus actuaciones comunicativas, ya que Z en todos los casos es mayor que 1,65, comportándose la habilidad para la Relación Empática con mayores afectaciones. Se destacan planteamientos como: “no ponen ejemplos vinculados con la vida cotidiana para que

lo comprendan mejor”, “no se interesan por los problemas de sus subordinados, ni tienen en cuenta su modo de ser”, “no dejan, la mayor parte de las veces, hablar”, “no acostumbran a mirar de frente a los subordinados cuando les hablan”.

A partir de la aplicación de la prueba Binomial y su análisis se detectan diferencias significativas entre las valoraciones de los subordinados y las que hace el propio director desde de su autovaloración del proceso de comunicación, ya que $Z = 2,4 > 1.96$. Estos resultados indican que existe una afectación en la reflexión metacognitiva de los directores, pues sus subordinados les señalan más problemas en las habilidades que las que ellos ven, lo que implica un pobre conocimiento de su desempeño comunicativo y de los recursos asociados al desarrollo de la competencia. Estas afectaciones se constatan en la entrevista de profundización, en la que el 60% de los sujetos refería explícitamente el bajo conocimiento sobre el funcionamiento de los recursos personológicos implicados en la configuración comunicativa y también la pobre planificación, supervisión y fundamentalmente evaluación de su proceso comunicativo que implica una deficiente corrección. Las mayores diferencias se encuentran en la habilidad de expresión y la relación empática; sobre todo en estas últimas, que corroboran los resultados obtenidos con el resto de las técnicas.

*En el análisis de su autocontrol emocional, a partir de la aplicación del **Instrumento 7**, se encontraron los resultados que se reflejan en la siguiente tabla:*

Tabla 4 Comparación del autocontrol emocional de los dirigentes.

	Autovaloración	Valoración
Controlan su enojo.		
Nivel alto	35%	22%
Nivel medio	34%	32%
Nivel bajo	31%	56%
Se controlan ante el enojo de los demás.		
Nivel alto	37%	23%
Nivel medio	22%	25%
Nivel bajo	41%	52%

El análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los Directores permitió diagnosticar en qué medida estos son capaces de autocontrolar su comportamiento ante determinadas situaciones conflictivas. Según el criterio de los propios directores, se evidencia que son capaces de prever cualquier explosión, averiguar qué es lo que los hace enojar y analizar sus causas, dentro del nivel alto, el 35%, medio 34% y bajo 31%. Al analizar la posición que

asumen, según sus subordinados, se obtiene un nivel alto: 37%, en el nivel medio el 22% y bajo el 41%, lo que evidencia a partir de esta autovaloración que ellos consideran que presentan problemas para autocontrolar su enojo o reacciones emocionales ante los demás.

Los datos reflejan dificultades según el criterio valorativo de los subordinados acerca del autocontrol emocional, pues el mayor número de sujetos se ubica en los niveles bajos con el 56% y 52%, y evidencian problemas en el conocimiento que tienen de la manifestación de este indicador funcional en ellos mismos, por lo que la reflexión metacognitiva está afectada y los directores tienen problemas para autocontrolar su emociones ante determinadas situaciones difíciles que trae aparejado su rol. Esta es la visión de sus subordinados; ellos, en cambio, no reconocen la mayoría de los problemas, percibiéndose más autocontrolados de lo que son.

El análisis de la Asertividad en la conducta, a partir de la aplicación del **Instrumento 8**, muestra los resultados que se sintetizan en la tabla siguiente:

Tabla 5: Tipos de conductas que pueden asumir los directores.

Tipo de conducta asumida	Cantidad de directores según el criterio autovalorativo	Cantidad de directores según el criterio del subordinado.
<i>Asertivo</i>	24	45
<i>No asertivo</i>	3	69
<i>Agresivo</i>	6	226
<i>Total de sujetos encuestados.</i>	33	330

De este modo, los directores, al hablar de su comportamiento en el contexto escolar, emiten el siguiente criterio:

- 24 de ellos se consideran asertivos, o sea, capaces de defender su espacio, transmitir opiniones, sentimientos y creencias de una manera honesta y respetuosa, sin dañar la autoestima del otro, ni invadir su espacio.

- Tres se consideran no asertivos, con tendencia a una actuación débil, pasiva, que permite que su espacio sea invadido. Como ejemplo de estas conductas se encuentran los siguientes criterios obtenidos en las entrevistas de profundización: “se acostumbra a darle muchas vueltas a los asuntos, tratando de ser indirectos para no ofender a los otros”, “se disculpan demasiado ante los demás” y “hacen cosas que no desean por no decir que no”.
- Seis se consideran agresivos, capaces de hacer valer lo propio al atacar, al invadir el espacio de los demás. En las entrevistas de profundización se enriquece esta valoración con expresiones como: “a veces surgen pugnas y conflictos acalorados”, “se irritan con facilidad” y “se molestan por cualquier cosa”.

Al cruzar los datos obtenidos a través de la autovaloración y por la valoración de los subordinados de estos tipos de comportamientos en sus directores, se evidencia que no existe la misma proporción en los criterios resultantes, pues si bien a partir del criterio autovalorativo los directivos se consideran predominantemente asertivos, sus subordinados los valoran como agresivos. Esto corrobora los datos obtenidos de otras técnicas, en los que existen problemas significativos en las relaciones empáticas. Estas conductas, por lo general, traen consigo muy poco entendimiento, respuestas agresivas también por parte del otro, rechazo y consecuencias negativas para las relaciones interpersonales que afectan el proceso de dirección y que tienen a su vez implicaciones para el alcance de los objetivos institucionales.

Los datos obtenidos fueron constatados en las entrevistas de profundización que se realizaron, tanto a los dirigentes como a los subordinados.

En resumen, puede señalarse que al analizar los resultados de todos los instrumentos aplicados para diagnosticar la competencia comunicativa en los directores de las escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana se encontraron dificultades en su desarrollo, concentrándose estas fundamentalmente en:

- *Componente metacognitivo del proceso de comunicación:* Estas afectaciones imposibilitan hacer conscientes las dificultades, conocer su propio proceso comunicativo y dificultan la proyección de cambios.
- *Otras afectaciones importantes se encontraron en los indicadores funcionales: autocontrol emocional y asertividad.* Las dificultades en el autocontrol emocional del comportamiento son consecuencias del establecimiento de conflictos interpersonales al provocar problemas en la comunicación interna en el centro. El daño en la asertividad complementa el planteamiento anterior, pues el ser agresivo con los subordinados también se relaciona con las afectaciones señaladas para la relación empática.
- *Aparecen también como muy afectadas dentro del componente cognitivo las habilidades para la relación empática y la habilidad para mediar conflictos,* estrechamente relacionadas con las afectaciones anteriormente señaladas.
- Dentro de los indicadores menos afectados están: *la habilidad para la expresión escrita, las motivaciones y actitudes favorables a las relaciones humanas* (en ella se reportan las mayores semejanzas entre la autovaloración del dirigente y la valoración que de este aspecto hacen los subordinados) *así como la motivación por el cargo, la profesión y la institución.*

Es importante aclarar que aún cuando estos elementos son los menos perjudicados, poseen importantes niveles de afectación.

El análisis casuístico y cualitativo a partir de la integración de las técnicas aplicadas a dos dirigentes con semejante desempeño exitoso, calificados como competentes por todos sus subordinados en la entrevista de profundización, permitió avalar la existencia de determinadas regularidades referidas en el epígrafe anterior en la configuración comunicativa de ambos. Del mismo modo, se aprecian diferencias en la configuración psicológica y en la propia competencia comunicativa que también acreditan los resultados. De estos dos dirigentes, M. R. tiene un desarrollo elevado del componente motivacional afectivo, un desarrollo medio-alto

del cognitivo con los más bajos resultados en la escucha y la habilidad para mediar conflictos, además de valores medios de desarrollo de la flexibilidad, el autocontrol y la metacognición, así como un comportamiento poco asertivo. El otro dirigente, R. C., es igualmente competente, con elevadas motivaciones en las relaciones humanas, pero no así con el cargo y la profesión; en él prevalecen otras motivaciones extrínsecas y valores asociados a un comportamiento ético, alto nivel de flexibilidad, medio en el resto de los indicadores funcionales, y se detectan las mayores dificultades de su componente cognitivo en las habilidades de expresión y la base de conocimientos.

Al resumir lo hasta aquí analizado en el capítulo, brotan ideas básicas tales como:

- La **metodología aplicada para determinar la competencia** comunicativa en el dirigente de la ETP –que tiene en cuenta el cruzamiento de las informaciones obtenidas de estudios teóricos, investigaciones anteriores realizadas en la temática en cuestión e indagaciones empíricas que abarcan las opiniones de los dirigentes, expertos en la materia y subordinados- **ofrece la posibilidad de construir una concepción de la competencia** con el nivel de rigor y objetividad que se precisa en una investigación de esta naturaleza.
- Una **concepción teórica de la competencia** comunicativa en los dirigentes de la ETP como configuración psicológica detalla componentes e indicadores que propician y **pautan su diagnóstico**.
- La competencia comunicativa en los directores de las escuelas politécnicas de Ciudad de La Habana se encuentra significativamente afectada.

Estas reflexiones conducen directamente a la presentación de la propuesta y al análisis de los resultados de la aplicación del sistema de capacitación dirigido a potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, que concluye con la evaluación del impacto del mismo.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DEL SISTEMA DE ACCIONES DE CAPACITACIÓN PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS DIRIGENTES DE LA ETP Y METODOLOGÍA PARA EVALUAR SU IMPACTO

Este capítulo se organiza a partir de cuatro epígrafes: el primero, expone la propuesta del sistema de acciones de capacitación para potenciar el desarrollo de la competencia

comunicativa en dirigentes de la ETP, e incluye el diseño de las modalidades de capacitación, sus requerimientos psicopedagógicos y el proceso de aplicación del mismo; en el segundo, se presenta la propuesta de evaluación de impacto de la capacitación. En el tercero y el cuarto epígrafes se expresan los resultados de la valoración de la factibilidad del sistema, a partir de la consulta a especialistas y la aplicación pre-experimental realizada, respectivamente.

3.1 Desarrollo del sistema de acciones de capacitación.

La comprensión de la competencia comunicativa, desde un carácter psicológico, supone que su desarrollo no se puede analizar al margen de los recursos personales asociados a ellas. Por consiguiente, es importante concebir un particular diseño de influencias educativas a partir de un enfoque holístico de la personalidad que se proyecte conscientemente hacia su desarrollo.

En el presente trabajo se concibe el desarrollo del sistema de acciones de capacitación en correspondencia con las determinaciones teóricas y metodológicas de partida, en particular con la concepción que se asume de capacitación, las carencias que aún subsisten en este proceso –referidas en el capítulo I- y la noción configuracional de competencia. Considera componentes y aspectos de carácter esencialmente metodológicos que expresan la síntesis de los estudios teóricos más avanzados sobre este objeto, los rasgos inherentes a la realidad objetiva en que se desarrolla y los resultados obtenidos por la autora en este campo de investigación. Ellos son (ver gráfico 2):

❖ *Requerimientos psicopedagógicos de la capacitación.*

- ❖ *Proceso de aplicación del sistema de acciones.*

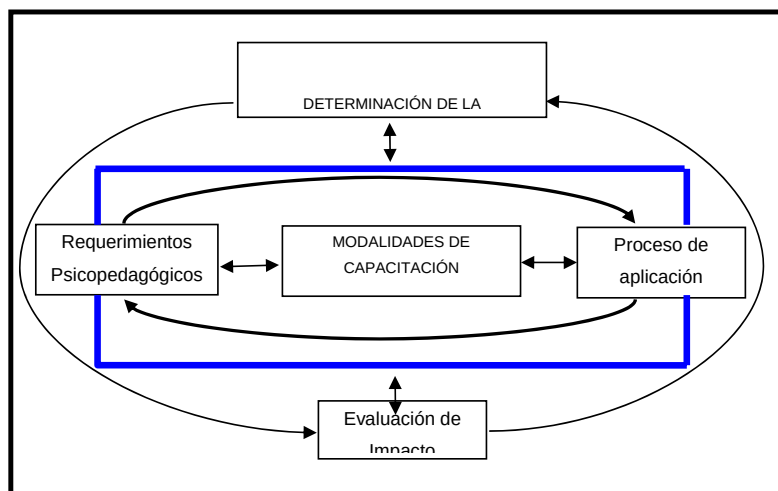


Gráfico 2. Sistema de acciones de capacitación para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

3.1.1 Requerimientos psicopedagógicos del sistema de capacitación para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

Potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP, al considerar su noción configuracional y la concepción teórica de ella realizada, exige asumir los siguientes requerimientos psicopedagógicos:

1 - Enfoque sistémico, integral y personalizado de la capacitación:

*El sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes debe lograr un **enfoque sistémico**. En esto se coincide con autores como Boulden, G. (1985) y Rodríguez, F. (1990) y se precisa la necesaria articulación armónica de todas las modalidades de capacitación y la manera de funcionamiento de unas y otras, con vistas a lograr un tributo, compensación y articulación interna, que propicie el funcionamiento del sistema como un todo hacia el logro del objetivo, precisamente, por estar potenciando el desarrollo de los diferentes recursos personológicos que comprenden la configuración. Del*

mismo modo, ha de atenderse la necesaria e imprescindible correspondencia entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza – aprendizaje que parten del estudio de las necesidades de capacitación y se proyectan en función de ella, y de manera especial planificar armónicamente los métodos y técnicas a emplear con el fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad. Por otra parte, la capacitación como sistema debe recorrer una secuencia lógica que a partir del diagnóstico, transite por la planificación y ejecución y concluya con la evaluación.

*Se debe garantizar, además, que el proceso de capacitación, sea **integral**. Al respecto, Chiavenato (1990) (71) señalaba la necesidad de superar la enseñanza de habilidades particulares y lograr el desarrollo integral de la persona desde el punto de vista social, intelectual y físico. Por su parte, López Gutiérrez, J. C (2001) (72) plantea la importancia de trascender la transmisión de saberes y destrezas manuales a aspectos culturales, sociales y actitudinales, puntualizando que las normas de la competencia y educación basada en ellas deben ser holísticas, por cuanto reúnen multitud de factores que explican el desempeño laboral exitoso. A partir de estas reflexiones, en el presente trabajo se asume y concibe que la capacitación se dirija no sólo al desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y estrategias de solucionar problemas, sino además al desarrollo de contenidos y funciones de la personalidad como motivos asociados a la comunicación, la profesión y el rol de dirección, valores, la metacognición en el proceso comunicativo, la asertividad, autocontrol y la flexibilidad, entre otros. De este modo, al planificarla hay que prever metodológicamente su desarrollo.*

*Este enfoque sistémico e integral debe sustentarse en una perspectiva dialéctica humanística que permita tener como centro al hombre y su desarrollo, donde este sea protagonista del proceso, es decir, conciba el sistema de capacitación con un **enfoque personalizado**, que se traduce en:*

- ➡ Partir del diagnóstico de las necesidades de los dirigentes, de sus problemáticas reales, debilidades en el desarrollo profesional, y aspectos que debe potenciar para el cumplimiento exitoso de su rol., así como considerar los intereses, aspiraciones, motivaciones, conocimientos y experiencias del mismo.

- ➡ Atender de manera diferenciada a los sujetos de la capacitación. *A partir del diagnóstico inicial la capacitación debe orientarse al desarrollo de cada dirigente. El carácter diferenciado de las acciones de capacitación, e incluso la evaluación, debe estar en correspondencia con los niveles de desarrollo alcanzado en su desempeño profesional.*
- ➡ Propiciar el carácter activo y el rol protagónico del sujeto, *porque un dirigente que participa activamente en la determinación de las necesidades de la capacitación, así como también en la propia metodología de trabajo (la elaboración de los objetivos, los contenidos, los métodos, las normas grupales y la evaluación de su propia capacitación) despliega, potencia y desarrolla toda una serie de recursos personológicos que constituyen también objetivo de la misma.*
- ➡ Lograr la implicación emocional del sujeto, *lo que se traduce en el significado y sentido personal que para él deben adquirir los objetivos, los contenidos y el proceso mismo de aprendizaje a partir del cual proyecta los recursos personológicos en función de su autoperfeccionamiento. Se considera oportuno asumir criterios de Wheten, D. y Cameron, K. (1998) (73) y Codina, A. (2002) (74) que refieren la necesidad de utilizar métodos variados para posibilitar una dinámica muy activa en la que los participantes intercambien reflexiones y experiencias, que mantengan su interés. El presente sistema propone la utilización de técnicas vivenciales y grupales que posibiliten, además, realizar asociaciones con su vida laboral y brindar un espacio catártico de los problemas asociados al rol.*

II - Carácter científico, contextualizado e interdisciplinario del contenido de la capacitación:

La selección del contenido científico, tal y como señala, Añorga, J. (1990) (75), exige la veracidad, comprobación, actualización, tratamiento dialéctico, estudio profundo, relaciones e ilustraciones más idóneas del conocimiento. En el sistema de capacitación propuesto se considera, que esta selección debe además estar mediada por la contextualización a la realidad profesional en que los sujetos desempeñan su rol, el diagnóstico inicial realizado y la propia opinión de dichos sujetos.

Es imprescindible, a partir de la integralidad que debe caracterizar a los dirigentes, vincular los contenidos con otras disciplinas y áreas del conocimiento, lograr una interdisciplinariedad en el contenido de la capacitación. Esto propiciará la elevación de su bagaje cultural, el volumen y organización de su base de conocimientos, además de entrenarlos en su rol profesional. El concebir como punto de partida las características del contexto en el que actúan los dirigentes contribuye a esta integralidad.

Fundamenta también este requerimiento el hecho de que la competencia significa resolver un problema o alcanzar un resultado. Esto exige al proceso de enseñanza-aprendizaje, y al propio currículum, una transformación en correspondencia con las demandas que plantea, al mezclarse en esos problemas los conocimientos generales, los profesionales, la experiencia de trabajo, e incluso aspectos motivacionales, axiológicos, actitudinales y otros recursos psicológicos asociados a este desempeño (áreas que, tradicionalmente, estaban separadas).

III - Problematicación del contenido de la capacitación.

Coinciden Rodríguez, F. (1990), Wheten, D. A. y Cameron, K. (1998), Valiente, P. (2001) López, J. C. (2001) y Codina, A. (2002), entre otros, en señalar que la capacitación a dirigentes requiere de un enfoque eminentemente práctico, que incluya de forma sistemática los problemas y situaciones reales que deben enfrentar en su actividad de dirección y su participación en el análisis y solución de estos problemas. Incluso, uno de los principios de la capacitación a dirigentes declarados por Rodríguez, F. y Barreiro, L. (1990) (76) es que se aprende aplicando los conocimientos y habilidades en situaciones prácticas que reflejen las condiciones de la vida real y permitan al dirigente evaluar su provecho cuando las utilice en su actividad laboral. Precisamente, el trabajar sobre situaciones con las que se siente identificado eleva la motivación del dirigente durante el proceso de capacitación y lo prepara,

además, para actuar más efectivamente en “condiciones reales” al lograr un entrenamiento en su rol profesional.

Es importante propiciar en el dirigente la búsqueda y detección de problemas de la práctica social, estimulando distintas vías y estrategias de enfrentamiento para resolverlos, así como la generación de proyectos no comunes e ideas originales.

En consecuencia, este modo de trabajar propiciará el desarrollo de la motivación profesional por el cargo, la comunicación y la capacitación, que debe ser vector transversal en todo el sistema, sobre todo si se concibe la motivación como centro de la configuración psicológica.

IV - Clima psicológico adecuado.

Es importante en la capacitación la creación de un clima psicológico adecuado que propicie una sensación de bienestar emocional y un fuerte sentimiento de pertenencia de los dirigentes al grupo, que facilite el intercambio y debate, en los que cada uno pueda plantear sus criterios, discutirlos y defenderlos desde una confrontación positiva con otros puntos de vistas. Por ello, el profesor debe dar las mismas posibilidades de participación a todos los miembros del grupo, respetar sus criterios y evitar las valoraciones estereotipadas, así como estimular la reflexión metacognitiva de su proceso comunicativo y una seguridad psicológica en el proceso de creación intelectual.

V - La asequibilidad e integración de experiencias anteriores:

La asequibilidad es un aspecto ya reseñado por Añorga, J. (77), quien refiere a los pedagogos pioneros en la exposición de este principio (Comenio, J. A., Ushinski, K.D. y Diesterberg, J.), y señala que está en el reconocimiento, por parte del profesor, de las particularidades de la edad de los estudiantes, del nivel de desarrollo de sus habilidades y capacidades, y de la experiencia acumulada, de modo que orienten la organización y conducción del proceso de enseñanza. Aquí se refleja la necesidad de conocer el nivel de desarrollo, los conocimientos de los sujetos, para relacionar el nuevo contenido con los mecanismos, estrategias y experiencias que poseen, por lo que se considera oportuno vincularlo a la integración de experiencias anteriores. Al respecto, Rodríguez, F. (1990)(78) y Valiente, P.(2001) plantean, que este “tipo peculiar sujeto de aprendizaje” (79) que ya tiene un rico arsenal de conocimientos, experiencias y habilidades con el que va a interactuar,

aprende con mayor facilidad, lo que está asociado con las necesidades, conocimientos, valores, actitudes y creencias que poseen.. Por ello es recomendable la combinación de las nuevas adquisiciones con las experiencias anteriores, Esquema Conceptual Referencial Operativo (E.C.R.O.) de los miembros del grupo.

VI - Redimensión del rol que asume el profesor:

La capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes exige que el profesor asuma un rol diferente al considerar la nueva concepción del proceso y las propias características de los dirigentes. Su función básica es organizar el proceso, propiciar la participación, el intercambio de experiencias, y encauzar la actividad hacia el análisis de las soluciones, con lo que resulta de este modo un facilitador del aprendizaje. El rol del profesor centra su objetivo en lograr que los participantes movilicen sus posibilidades, enjuicien sus experiencias anteriores, lleguen por ellos mismos a soluciones y reconozcan las esferas de un comportamiento que deben modificar para obtener mejores resultados como dirigentes. Codina, A. (2002) (80), y en esto coincide también Valiente, P. (2001), señala que el papel principal del profesor es organizar y orientar procesos de trabajo que conviertan los conocimientos y experiencias de los participantes en “objetos de trabajo” y patrimonio de todos.

El profesor de la capacitación debe tener dominio teórico profundo, claridad ideológica y actualización en el contenido. Al mismo tiempo, debe ser creativo, organizado y flexible para ajustarse a las situaciones, propiciando que el proceso contribuya a la motivación, a elevar la autoestima y confianza de los alumnos. En correspondencia, ha de dominar elementos de dirección, técnicas y procedimientos de este proceso, conocer el escenario laboral y entorno en que los dirigentes desenvuelven su labor como condición para realizar una contextualización adecuada, y estar motivado por su rol profesional, por la tarea y por el crecimiento del grupo.

Lógicamente, debe dominar la Metodología de Aprendizaje Formativo en grupos, reunir toda una serie de cualidades que se exigen al facilitador y tener desarrollada la competencia comunicativa, de modo que pueda desempeñar exitosamente su rol y ser consecuente, tal y como plantea Torres, G. (2004), con lo que imparte desde su compromiso con la función social

de la E.T.P.

3.1.2 Modalidades de capacitación del sistema.

Las concepciones de competencia y capacitación asumidas en la investigación, y de manera particular los requerimientos psicopedagógicos del sistema, demandan la utilización de variadas modalidades de capacitación, que potencien el desarrollo de la competencia y sus componentes. Es así que el sistema propuesto tiene entre sus elementos distintivos la organización de diversas modalidades de capacitación, tratando de involucrar las variadas vías de superación metodológica y el entrenamiento a dirigentes en sus diferentes escenarios de trabajo. De esta manera, al considerar los tipos de capacitación referidos por Valencia, J. (1993), Chiavenato, I. (1999), y aportes positivos de los enfoques tradicionalmente utilizados (81), se diseñaron modalidades de capacitación que no se excluyen, sino por el contrario conforman una secuencia lógica que no presupone la culminación de ellas y, por tanto, pueden coexistir. Entre estas se encuentran: un curso de superación presencial, un curso - taller según solicitudes de los dirigentes, así como asesoría a investigaciones y orientación psicológica individual. Se proponen, además, otras modalidades de capacitación que pueden alternarse en caso de necesidades concretas, complementar las proyectadas o incluirse dentro de ellas: un curso - taller de Educación a Distancia y video - debate de materiales diseñados para el sistema propuesto.

I - Curso de superación presencial (ver Anexo 18).

Ocupa un lugar primordial en el sistema porque persigue el desarrollo de la competencia (de todos sus componentes). Se propone un curso con una fuerte incidencia en el enfoque de “Aprendizaje Mediante la Acción” (AMA), el cual se basa en el hecho de que se aprende haciendo, pero sólo cuando lo que se hace se puede analizar mediante una retroalimentación significativa (82), por lo que constituye un enfoque práctico que, según Mace, M. (1989) y Rodríguez, F. (1990), resultó muy efectivo en la obtención del cambio porque los dirigentes, al tratar de solucionar los problemas actuales, aprendían cómo resolver los desconocidos problemas del futuro. Su fuerza principal reside en que enfrenta las carencias reales y su ventaja en que compromete a las personas involucradas en el enfrentamiento y solución de los mismos.

En esta modalidad de capacitación también se aplica una metodología de aprendizaje formativo en grupos (ver Anexo 19) y un intenso trabajo con las técnicas psicodramáticas dirigidas a modelar la “Rotación de puestos”, que es un enfoque que concibe el proceso de capacitación mediante el movimiento planificado de los dirigentes de un cargo a otro (83). Se trabaja, por tanto, con conflictos y problemas reales con vistas a lograr un entrenamiento y aprendizaje basado en la búsqueda de soluciones concretas. Esto ayuda a desarrollar una base sólida de trabajo fortaleciendo recursos personológicos asociados a su desempeño comunicativo, la confianza en sí mismo, la comprensión de otros papeles y cargos en la institución, y una mejor visión de su funcionamiento. Todo ello propicia, además, un clima psicológico favorable al permitir ponerse en el lugar del otro, lo que facilita el trabajo cooperativo y las relaciones entre los miembros del grupo, elementos valiosos a retomar en la capacitación.

II - Curso – taller, según solicitudes de los dirigentes, para valorar el diagnóstico y planificar actividades concretas en el desempeño del rol. (Ver Anexo 20).

Durante la aplicación de la primera modalidad –por las razones antes expuestas- los dirigentes-sujetos de la capacitación detectan más fácilmente los problemas de comunicación con sus subordinados y solicitan talleres, con temáticas específicas, a realizar en sus departamentos o grupos de trabajo, con vistas a solucionar esas dificultades. En este caso se asumen elementos de la “Consultoría de proceso” que consiste en la intervención consultiva dirigida a desarrollar habilidades en los directores para lograr que ellos mismos resuelvan su

problema (84), con lo que se potencia directamente el cambio y la adquisición de habilidades y recursos personológicos que le permitan detectar y solucionar los problemas que tienen en la comunicación.

También se asume el enfoque de “Aprender haciendo”, que consiste en crear o utilizar una situación donde el entrenado tenga que actuar de forma similar a como lo hace en la vida real para que, con una retroalimentación adecuada, aprenda de su desempeño y lo conduzca a transitar por el proceso de cambio (85) (86). Su valor reside en que propicia el entrenamiento en el rol profesional e incide directamente en el desarrollo de las habilidades, la motivación y el resto de los componentes de la competencia.

III - Asesoría a investigaciones.

A partir de la aplicación de los cursos presenciales se orientan investigaciones a los dirigentes dirigidas al perfeccionamiento del desempeño de sus roles y a la solución de problemas comunicativos en sus centros laborales. De igual modo, las problemáticas trabajadas en los talleres son tratadas por la vía investigativa, con lo que se estimula y se asesora de manera directa dichos trabajos y experiencias aplicadas.

IV - Orientación psicológica individual a los casos que así lo soliciten o requieran para incorporarse de manera efectiva al trabajo grupal.

Se utiliza a partir de la aplicación de las restantes modalidades y se trabaja con aquellos miembros del grupo que tienen problemas para integrarse y evolucionar junto a los demás miembros desde el punto de vista de su desempeño comunicativo. En estos casos se brinda asesoría en la solución de un problema específico como vía para el desarrollo individual. De igual forma, se labora con la información obtenida a través de las investigaciones acerca de los problemas detectados.

Se retoman elementos del denominado enfoque de “auto-desarrollo”. Es básicamente un proceso de unificación o integración del profesor de la capacitación y el dirigente, el individuo y el grupo, la teoría y la práctica, de manera tal que la persona reconozca la necesidad de perfeccionar determinados aspectos de su comportamiento para entonces, con el apoyo del grupo y el profesor, crear las condiciones para ser ayudado a tomar decisiones que impliquen cambios.

Los dirigentes asumen la responsabilidad de identificar sus propias necesidades de aprendizaje mediante el intercambio y de ayudar a los otros a buscar las suyas y ofrecerlas a la comunidad, con lo cual los participantes adoptan una postura activa y responsable con relación a su propio aprendizaje al vincular lo individual con las necesidades comunes. Como recurso fundamental se utilizan la conversación individual y la entrevista de orientación individual. (Ver ejemplo de planeación en Anexo 22).

V - Curso - taller de Educación a Distancia.

Se puede utilizar de manera alternativa en los casos que, por inconvenientes de horario u otras situaciones personales o laborales, así lo demanden. Se desarrolla al considerar, la introducción de las NTIC y la tendencia mundial con respecto a la superación “dentro de la organización y con la esfera de problemas e intereses de esta” (87). Se asume que “la Educación a Distancia es una estrategia educativa basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos eficientes en el proceso de enseñanza- aprendizaje que permiten que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad de los estudiantes no sean factores limitantes” (88).

Se basa en la idea de capacitar desde el puesto de trabajo y la consideración de elaborar un programa que realmente responda a las necesidades e intereses de los sujetos de la

capacitación, partiendo de lo que ya poseen. De igual manera, se acogen consideraciones del “enfoque modular”, el cual sirve de marco y base inmediata para concebir programas de capacitación adaptados a las necesidades de los dirigentes de un sector o institución determinada (89). En este trabajo, se establece un conjunto de módulos que son la célula básica y se utilizan métodos que trascienden el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos, etc., y contribuyen también al desarrollo de recursos personológicos asociados a la competencia, con lo que logra un salto en la escala del saber y saber hacer, al ser y querer hacer. (Ver anexo 22)

VI - Video - Debate de materiales diseñados para el sistema propuesto.

En esta modalidad se propone el debate de videos, diseñados y elaborados a partir de temáticas que recorren todos los componentes e indicadores asociados al desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, se elaboran guiones sobre problemáticas reales que modelan los escenarios de desempeño del dirigente en las escuelas politécnicas. Estos videos son proyectados de manera interactiva, en cursos y talleres presenciales, e incluso en los cursos a distancia. (Ver anexo 23). Para estos casos, se requiere de una guía que funcione como mediador entre el dirigente, las nuevas tecnologías y el registro de experiencias, la cual sigue el enfoque personalizado de los guiones, propicia la participación protagónica, así como la creación intelectual y contextualizada del sujeto.

A modo de resumen, cabe señalar que la variedad en las modalidades de capacitación del sistema responde al enfoque configuracional de competencia, a su complejidad como formación psicológica y a su expresión en el desempeño. En este sentido, se señalan como características generales de las mismas:

- Asumen los aportes de los enfoques tradicionales de la capacitación al realizar una integración sobre la base de los postulados teóricos y metodológicos de partida que, desde una negación dialéctica, logren superar las limitaciones de cada uno.
- Las diferentes modalidades se interrelacionan, determinan y complementan y están condicionadas por los requerimientos psicopedagógicos del sistema.
- Se dirigen de manera directa al desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa. Tres de ellas (curso presencial de superación, curso-taller a distancia y

video- debate) están orientadas al desarrollo de todos. El resto (curso - taller, asesoría a investigaciones y orientación individual) como complementación y dirigido a problemas puntuales en el desarrollo de la competencia o de la personalidad que obstaculizan su desempeño comunicativo.

- *Promueven el entrenamiento y tratamiento a problemas reales, y son flexibles y abiertas.*

3.1.3 Proceso de aplicación del sistema de acciones.

El enfoque de sistema aplicado a la capacitación del dirigente permite ver los componentes de la capacitación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su dimensión, en sus múltiples y complejas relaciones con los diferentes elementos que la conforman.

Asimismo, propicia observar los procesos como una integridad de las partes y en su relación con el medio. La capacitación como proceso de enseñanza – aprendizaje cubre una secuencia lógica de eventos que pueden ser observados como un proceso continuo dirigido al perfeccionamiento profesional y humano. Se orienta hacia el logro de un desempeño socialmente deseado al promover cambios en las personas, en el grupo y la institución. De este modo, los especialistas del tema coinciden en la creación de un sistema abierto en su relación con el contexto, a partir de la participación de los miembros y del logro de la retroalimentación que garantice integralmente la preparación de los dirigentes como requisito para el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

Los estudiosos de la capacitación consultados concuerdan en plantear que consta de 4 momentos: la determinación de las necesidades de aprendizaje (DNA), el diseño del programa de capacitación, la ejecución del programa de capacitación y la evaluación de dicho programa. Por su parte, Torres, G. (90) modela la capacitación del dirigente de la E.T.P. atendiendo a cinco componentes: Contextualización, Determinación del desempeño profesional socialmente deseado, Evaluación del desempeño profesional, Proyección del sistema de actividades de capacitación y Seguimiento del desempeño profesional del dirigente.

*En tal sentido, se brindan consideraciones para la puesta en práctica de este sistema de capacitación dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, detallar (considerando las concepciones de partida, los requerimientos psicopedagógicos y las modalidades de capacitación propuestas) cómo **diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar la***

capacitación. Desde esta perspectiva se determina que la detección de las necesidades de capacitación, de experiencias, necesidades reales y perspectivas de los dirigentes, el grupo y la institución en su conjunto, propician una mayor comprensión de la utilidad de la capacitación, y una búsqueda creadora de solución a los problemas, promovida por la participación y el compromiso con los subordinados (91).

3.1.3.1-Diagnóstico.

El primer paso del proceso de capacitación consiste precisamente en determinar las áreas del sujeto y del grupo que requieren de un mayor aprendizaje para elevar los resultados de la institución. Si bien cada autor hace sus consideraciones particulares, todos coinciden en aseverar que el diagnóstico es un paso esencial que condiciona la eficiencia y eficacia de la capacitación. Rodríguez, F. y col (1990) plantean que dentro de esta etapa existen cuatro fases: investigación, comparación del estado real y el deseado, análisis de la brecha y valoración de las necesidades. Por su parte Valencia, J. (1993) refiere los tipos de análisis que debe contener este proceso: organizacional, de funciones y de personas. Torres, G. (2004) también lo incluye en el tercer, cuarto y quinto componente del Modelo de Capacitación para los dirigentes de la ETP.

Es imprescindible precisar aspectos medulares del diagnóstico del aprendizaje en esta concepción que se presenta y, consecuentemente, considerar el concepto de aprendizaje tomado como base, porque establece que debe dirigirse no sólo al diagnóstico de conocimientos, habilidades, hábitos y estrategias para solucionar problemas, sino orientarse a los contenidos y funciones de la personalidad y al propio componente metacognitivo que se encuentra en dicha competencia. En consecuencia, deben delimitarse **los requisitos a seguir en este diagnóstico, momentos para diagnosticar y métodos a emplear, y el papel de los sujetos de la capacitación y los profesores en el proceso de diagnóstico.**

Requisitos a seguir en el diagnóstico (92):

- 1- Precisar las fortalezas y debilidades del sujeto de la capacitación, es decir, delimitar las posibles limitaciones o problemas y aquellos aspectos que dado su desarrollo propicien un apoyo para compensar las deficiencias.

- 2- Considerar la “zona de desarrollo próximo”, definida por Vigotsky SL. (93) como la distancia entre lo que se puede realizar solo y lo que puede hacer con ayuda del otro, pues esto constituye centro del accionar pedagógico del profesor para propiciar el mejoramiento del dirigente. Se necesita precisar los niveles de ayuda que requiere el dirigente y distinguir en el grupo esa distancia entre lo que puede realizar solo y con ayuda. En consecuencia, el que tenga más corta la distancia y pueda realizar mayor cantidad de tareas con independencia, tendrá más amplia su “zona de desarrollo próximo”. De ahí que la metodología participativa utilizada en el sistema resulta también un marco ideal para el diagnóstico. Arrechavaleta y Hernández (2002) valoran el papel de la determinación de las potencialidades para la concepción de la capacitación y el cambio en el mejoramiento del desempeño al referirlas como “...fuerza esencial que late en su interior como consecuencia de la posesión de determinadas cualidades, capacidades y rasgos de personalidad, así como la acumulación de ciertos conocimientos, experiencias y habilidades” (94).
- 3- Realizarse desde un enfoque holístico de la personalidad y no solo caracterizar los aspectos cognitivos.
- 4- Considerar los principios de la Psicología materialista–dialéctica, de manera particular lo referente a que la personalidad manifiesta su desarrollo en la actividad y comunicación (95). Esta idea acepta la realización del diagnóstico en una u otra modalidad de capacitación siempre y cuando las actividades incluyan acciones, ejercicios, tareas o técnicas participativas que favorezcan la activación y la manifestación del desarrollo alcanzado por el sujeto.
- 5- Utilizar tareas, problemas, ejercicios o actividades a realizar por los dirigentes que resulten exigentes dado su grado de desarrollo y tengan determinada cuota de novedad o dificultad. Si el dirigente puede realizarlos de manera independiente y autónoma, se estará entonces diagnosticando su zona de desarrollo actual.
- 6- Realizar acciones en espacios interactivos, entiéndase sujeto - sujeto, sujeto – profesor, sujeto – grupo, y donde por supuesto exista uno más preparado que pueda ayudar a los demás.

7- *Caracterizar el desempeño del sujeto en su rol profesional.*

Momentos para diagnosticar y métodos a emplear.

Se debe diagnosticar antes de comenzar la aplicación, durante la puesta en práctica, al concluir y posteriormente, pasado un período de 3 - 4 a 6 meses, para evaluar su impacto. Es importante partir de un diagnóstico del E.C.R.O. de los sujetos y durante toda la puesta en práctica del sistema, para dar seguimiento al proceso de aprendizaje y de transferencia a situaciones profesionales, especialmente a la actividad de los participantes y de los profesores de la capacitación. Son altamente valiosos en el diagnóstico la observación, exámenes, preguntas y resultados de la actividad, entrevistas, escalas valorativas, cuestionarios, encuestas y técnicas de dinámica grupal.

Papel de los dirigentes y los profesores en el proceso de diagnóstico.

El diagnóstico debe ser realizado por los profesores que dirigen la capacitación, y debe darle al sujeto dirigente un importante papel no sólo como sujeto de información, sino también:

1. Al aportar sus criterios y opiniones de cómo diagnosticar, en correspondencia con las tendencias dialéctico – humanísticas en la educación y el rol protagónico que se le otorga. Se precisa, entonces, considerar sus necesidades, motivaciones y opiniones acerca de las técnicas aplicadas.
2. Al autodiagnosticarse, pues el reporte personal siempre ha sido un recurso valioso en el campo investigativo, que aporta información directa del aspecto en cuestión y el desarrollo metacognitivo del sujeto.
3. Al conocer el resultado de su diagnóstico, pues precisamente una postura activa y transformadora en la capacitación e incluso un componente esencial a desarrollar en la competencia comunicativa es el desarrollo metacognitivo del sujeto, que implica estar consciente de sus fortalezas y limitaciones.

3.1.3.2 Planificación del sistema de capacitación.

Existe un condicionamiento mutuo entre los requerimientos del sistema, las modalidades de capacitación y la planificación del mismo, lo que exige que en esta última se consideren las **Características de las actividades en el sistema:** (consideraciones básicas, el proceso de

interiorización de las acciones mentales y condiciones para el desarrollo de la motivación) y la **proyección de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.**

Características de las actividades en el sistema:

- *Consideraciones básicas:* Las actividades que se planifiquen deben:

- Constituir un sistema, es decir, estar regidas por relaciones de integración y complementariedad. Se dirigen tanto a la apropiación del conocimiento, habilidades, hábitos y estrategias cognitivas como al desarrollo de recursos personológicos.
- Poseer un carácter productivo al utilizar la enseñanza problémica, el descubrimiento y solución creativa de problemas y el empleo de técnicas participativas vivenciales que propicien una implicación emocional del sujeto y, en sentido general, un clima afectivo de apertura.
- Tener un carácter múltiple, variado, con posibilidades de selección individual, complejidad creciente y dosificación coherente, derivadas de su perfil de actuación profesional y las necesidades detectadas en el diagnóstico.
- Desde el punto de vista metodológico debe resultar la capacitación un modelo comunicativo a seguir por los sujetos, por cuanto es imprescindible que sean consecuentes con los elementos teóricos que de comunicación están recibiendo.

-*Proceso de interiorización:* La actividad existe necesariamente a través de las acciones. Éstas son sus unidades básicas, por lo que en ellas el profesor debe garantizar una efectiva interiorización de las acciones de aprendizaje:

Es determinante que el profesor, con su orientación, logre que el sujeto de la capacitación forme, según Galperin, P. Ya. (1983)(1983b)(1986), una adecuada Base Orientadora de la Acción (B.O.A.), es decir, un esquema mental completo de la acción que va a realizar. Esta tiene peculiaridades en cada dirigente y resulta esencial para el éxito en el aprendizaje, pues a partir de ella se realiza la ejecución y el propio control.

Garantizar una imagen completa de la acción implica considerar en la orientación del profesor la inclusión de la motivación y orientación del objetivo, los conocimientos, procedimientos u operaciones, así como las condiciones y las formas de control. Se recomienda que la B.O.A. se

prepare conjuntamente con el dirigente o que se les conduzca a que ellos la preparen de manera independiente.

Una ejecución eficaz exige que el sujeto de la capacitación transite por las diferentes etapas, desde aquellas que implican el apoyo externo con textos, láminas y materiales en situaciones modeladas hasta la realización de acciones en el plano externo verbal, por ejemplo: seminarios, exposiciones, paneles y otras actividades que reproduzcan sus escenarios de desempeño profesional.

El control demanda la combinación de la autovaloración, autoevaluación y co-evaluación, de modo que garantice la exitosa comprobación de esta imagen o esquema formado con los resultados de la ejecución.

-Condiciones para el desarrollo de la motivación: El cumplimiento de los requerimientos que se plantearon a la capacitación, e incluso su objetivo, y de manera particular el propósito de desarrollar la motivación por el exitoso desempeño comunicativo, sólo es posible en la medida que las actividades se realicen de manera permanente y estén orientadas especialmente al desarrollo de la motivación, siendo ellas, en sí mismas, atractivas para el dirigente - sujeto de la capacitación. Ello requiere atender, de manera concreta, lo relativo a la motivación del profesor, su comunicación con el dirigente, la participación y actitud activa del sujeto de la capacitación, así como la utilización de problemas reales, situaciones problematizadoras que, además de contextualizar la capacitación, les permitirá entrenarse en su rol profesional..

Proyección de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Considerar la proyección de los componentes didácticos del proceso enseñanza –aprendizaje en la planeación del sistema contribuye al desarrollo y crecimiento de los sujetos de la capacitación. Al respecto, se sistematizan (96) los elementos señalados por Valiente, P. (2001) y el sistema didáctico – integral de Mitjáns, A. (1995,1997).

Los objetivos: Permiten determinar el contenido, los enfoques, métodos, formas, medios para el diseño y la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, así como el cambio que se desea lograr en la comunicación. Orientan las actividades de los profesores y de los dirigentes en el proceso de aprendizaje, al expresar qué se quiere alcanzar, hacia dónde conducir el proceso de cambio y hacia dónde llegar. Al mismo tiempo, constituyen el criterio principal para valorar la

efectividad obtenida en el proceso, determinar el contenido de la evaluación y el resto de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, esencialmente deben:

- Lograr la implicación emocional de los dirigentes a partir de su participación activa en el proceso de construcción.
- Ser individualizados, particulares para cada dirigente, en dependencia de su nivel de desarrollo, intereses y motivaciones. Fariñas, G.(1997) señala que es necesario llegar a negociaciones atemperadas a los diferentes intereses, no tiene por qué existir el mismo objetivo para cada sujeto.
- Lograr, a partir del trabajo sistemático, que los objetivos se constituyan en guía real del proceso de aprendizaje. Esto se consigue con la participación de los dirigentes en su construcción y en el establecimiento de una especie de "negociación del significado" de los temas y cursos a tratar (97), según Morenza, L.(1996) en su investigación sobre la enseñanza de la lectura de niños con dificultades para el aprendizaje
- Trabajar explícitamente el elemento educativo en el objetivo, de modo que el dirigente se involucre con metas concretas orientadas hacia su desarrollo personal.

Los contenidos: Se definen a partir de los objetivos y para potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa deben estar presentes los siguientes requisitos:

- No pretender enseñarlo "todo", porque esto limita la posibilidad de individualizar, personalizar, reflexionar, evaluar y elaborar la información. Son necesarias una profesionalización y fundamentalización de estos contenidos, de modo que sean los esenciales y básicos para un exitoso desempeño comunicativo en el rol profesional.
- Seleccionar el contenido a partir de las demandas y exigencias sociales a la labor del dirigente, expresadas desde lo general en el modelo ideal de su desempeño profesional socialmente deseado (98), en este caso en los componentes e indicadores de la competencia comunicativa, que lo hacen idóneo para su actuación en las situaciones comunicativas que el rol demanda.
- Utilizar diversas alternativas, puntos de vista y enfoques teóricos, de modo que el dirigente pueda decidir y fundamentar sus decisiones.

- Otorgar un activo papel al sujeto en su determinación durante el encuadre grupal llegando, como en el caso de los objetivos, a negociaciones atemperadas a sus expectativas, necesidades e intereses.

Los métodos: Se recomienda la utilización de métodos que propicien que en el proceso de aprendizaje se produzca el análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas similares a los de la realidad. Para ello deben:

- Dirigirse a la producción de conocimientos, la interacción grupal, la reflexión colectiva y la autorreflexión personal, desde los espacios de intersubjetividad colectiva.
- Favorecer el cuestionamiento, la polémica, la discrepancia, la fundamentación y defensa de criterios propios.
- Incorporar técnicas que estimulen la productividad y creatividad del sujeto. Dentro de estas, los juegos de roles, dramatizaciones, generación de ideas, técnicas participativas y vivenciales en sentido general, que propicien una postura activa del sujeto y un entrenamiento en su rol profesional. La utilización de las técnicas psicodramáticas resultan muy útiles para tales efectos porque propician el aprendizaje, la creación -a través del grupo- o generación de alternativas a asumir, acelerando la toma de conciencia sobre actitudes, puntos de vista y criterios que posibilitan la valoración multidimensional de cada situación que se presenta en el grupo.
- Hacer énfasis no sólo en la solución de los problemas que se presenten, sino en su propio planteamiento y detección.
- Buscar un vínculo de los conocimientos con la práctica que aproveche el contexto en que tiene lugar la labor directiva y se dirija hacia el desarrollo de habilidades profesionales.
- Propiciar un clima psicológico que motive e inspire confianza y seguridad.

Los medios: Los medios visuales son útiles para reforzar o ilustrar la palabra hablada al permitiendo un cambio del ritmo en la sesión que ayude a conservar el interés y disminuir la tensión, y al evitar que la presentación del tema sea monótona. Asimismo, la comunicación visual ahorra tiempo y contribuye a clarificar, dar detalles y hacer más eficiente el aprendizaje. En sentido general, los medios deben:

- Resultar pertinentes, variados, originales y oportunos.
- Constituirse en apoyo al contenido y propiciar la reflexión, activación y participación del dirigente.
- Reforzar o demostrar los aspectos principales.
- Ser utilizados adecuadamente y sin excesos innecesarios.
- Ser variados, e incluir desde los más tradicionales hasta la utilización de las TIC.

Es importante brindar a los dirigentes una literatura actualizada, diversificada, profunda y que recoja diferentes puntos de vista teóricos. El profesor de la capacitación debe hacer énfasis en la orientación creativa del estudio de la misma que trascienda el estímulo excesivo a la actitud crítica (99). Las tareas y trabajos independientes deben igualmente tener un carácter productivo y estar diversificados.

La evaluación: Si la enseñanza tiene como fin último producir un cambio, que debe expresarse en términos de comportamiento, a la evaluación corresponde la función de valorar en qué magnitud y con qué profundidad se ha producido ese cambio del comportamiento inicial al estado deseado previsto en los objetivos, así como la valoración de su impacto en la práctica. Estos cambios hay que verlos no sólo en el desarrollo del sistema de acciones de la capacitación, sino durante el desempeño posterior del dirigente en su puesto y en el impacto que el aprendizaje tiene en los resultados de la institución. Es preciso, partiendo de lo referido por González R., F. (1995) Arias R., M. (2000) y Pérez V., O, Torres P., G. y Barrera C., L. M. (1998):

- Concebirla en función de la individualización del objetivo.
- Darle un carácter productivo, contextualizado y problematizador, sobre la construcción de escenarios propios del rol profesional del directivo.
- Hacerla original, atractiva, y propiciar el desarrollo del componente motivacional- afectivo de la competencia comunicativa.

- Combinar productivamente la autoevaluación con la co-evaluación y evaluación del dirigente, orientando el énfasis al desarrollo de la metacognición de su proceso comunicativo.
- Poner énfasis en las funciones reguladoras y en las potencialidades educativas de las actividades evaluativas que favorezcan el autoconocimiento y el autoperfeccionamiento.
- Servir de guía para la organización del propio proceso de aprendizaje y considerar que no todos los sujetos llegarán al mismo nivel de desarrollo, pero que la planificación debe efectuarse en función de darles a todos la oportunidad de superarse.
- Realizarla considerando diferentes ángulos y fuentes de información.
- Ser objetiva y analítica, lo que implica que se dirija a lo esencial con un carácter reflexivo y crítico.
- Ser educativa, de modo que promueva la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, otros contenidos y funciones de la personalidad y experiencias para un mejor desempeño.
- Establecer relación entre la planificación, el seguimiento y la propia evaluación.

3.1.3.3 Etapa de ejecución.

De acuerdo con las premisas teóricas ya abordadas, a partir del diagnóstico y la planeación se ejecuta el sistema de acciones de capacitación. En esta etapa resulta esencial tener en cuenta **la comunicación en el proceso de aprendizaje y la facilitación de Aprendizaje Formativo en Grupos.**

La comunicación en el proceso de aprendizaje.

El éxito de cualquier actividad está condicionado por la comunicación que en ella se establece, de ahí que resulte esencial tener en cuenta este proceso en que precisamente se trata de desarrollar la competencia comunicativa y se transmiten mensajes con la actuación que pueden resultar contradictorios con el discurso “manifiesto” en las situaciones de aprendizaje. Es

necesario que el profesor de la capacitación establezca un sistema de comunicación profesor-dirigente, dirigente-dirigente y un clima abierto que caracterice todo el proceso pedagógico.

A partir de la sistematización de lo planteado por Ortiz Torres (1995, 1999), Mitjans (1997), y Pérez, Torres y Barrera (1998), se debe: centrar el proceso docente en el sujeto de la capacitación, en sus necesidades y posibilidades, para lo que el profesor debe actuar como guía y facilitador; individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características, ritmo y contextualización del desempeño de su rol; respetar su individualidad, aceptarlos y dirigir la atención hacia el desarrollo de recursos personológicos en los que descansa su comportamiento comunicativo; crear un clima de libertad, que promueva la disciplina, responsabilidad, seguridad, y evite juicios críticos y evaluativos que dañen la autoestima; estimular realizaciones y elaboraciones propias y no reproductivas; desarrollar la confianza; no ridiculizar ni estigmatizar el error; y hacer preguntas, cuestionamientos y problematizaciones sugerentes que motiven a los dirigentes al planteamiento de interrogaciones que contrarresten posiciones conformistas del grupo, actitudes excesivamente críticas y elementos inhibidores de una postura activa. Todo esto, con la finalidad de transmitir vivencias emocionales positivas en relación con el grupo, el contenido y el proceso de aprendizaje en sentido general, para lo cual es imprescindible que el profesor de la capacitación deba evidenciar un desarrollo de la competencia comunicativa.

Facilitación del Aprendizaje Formativo en Grupos:

La capacitación es un proceso de enseñar a aprender de sí mismo y de los demás. De acuerdo con el criterio de muchos autores, entre ellos Rodríguez, F. (1990) y Valiente, P. (2001) debe desarrollarse en grupos y contar con actividades organizadas de forma que se favorezca el intercambio de experiencias positivas y negativas en la solución de problemas. Se señala que el aprendizaje es un proceso social y el trabajo en el grupo permite confrontar diferentes formas de percibir los problemas, y propiciar una elaboración colectiva en su solución (100).

Resulta primordial llevar a efecto una metodología de trabajo en grupos que promueva el aprendizaje y considere la existencia de diferentes etapas durante las cuales el grupo asimila nuevos conocimientos, experiencias, modos de actuación, y formas de sentir y de ser (101). El sistema propuesto adopta fundamentalmente la etapa de sensibilización, la etapa de trabajo

grupal y la etapa de cierre. En cada una de ellas el profesor debe orientar, coordinar, interpretar y evaluar.

Etapas de sensibilización: En ella el profesor debe familiarizar al dirigente con el desempeño comunicativo en su rol, prepararlo para realizar el trabajo grupal y organizar el proceso de aprendizaje, es decir, el encuadre grupal. Este es un período de resistencias, contradicciones y ansiedades que requiere una orientación encaminada a familiarizar y organizar el proceso de aprendizaje interpretando estas resistencias y ansiedades.

El profesor debe lograr un primer acercamiento o introducción de los sujetos a los temas y contenidos que se tratarán, haciéndolos reflexionar profundamente en la necesidad de estos para el desempeño exitoso de su rol. Debe involucrar a los dirigentes para delimitar la tarea en que van a trabajar, en la organización de los contenidos y condiciones de la dinámica del proceso de aprendizaje. Es así que deben, entre todos, definir la tarea, los contenidos, los procedimientos del trabajo en grupo, las características y formas de evaluación, y delimitar en esta última los parámetros a considerar.

Etapas de trabajo grupal: Esta es la etapa más importante porque es donde se produce el aprendizaje. Es el momento en que se deben potenciar las fuerzas del grupo para el logro de la tarea, por lo que necesita de una orientación clara y precisa para la realización de las acciones durante las diferentes actividades. Su efectividad aumentará en la medida que los sujetos sean conscientes del sentido que guardan estas últimas en relación con la tarea de aprendizaje, puntualizando qué se va hacer y cómo se va a ser.

El profesor debe orientar la realización de acciones y operaciones que tributen al objetivo o tarea del grupo, haciendo énfasis en su importancia, en sus contenidos, recursos técnicos, tiempo con el que cuentan y forma de evaluar su cumplimiento para lograr la formación de una Base Orientadora de la Acción Completa, generalizada y, siempre que se pueda, independiente. Del mismo modo, debe dosificar los contenidos, brindando un espacio para su reflexión y problematización, verificar las opiniones y creencias de los dirigentes y realizar una orientación precisa en torno a la utilidad de los recursos técnicos aplicados para el logro de la tarea, los objetivos que persiguen, los pasos a seguir, materiales necesarios, requerimientos para su empleo, ventajas, limitaciones y sus relaciones con otros recursos antes empleados.

Es esencial que se propicie la rotación adecuada de los participantes por los diferentes roles, para evitar enquistamientos y sus adversas consecuencias a la dinámica grupal, con lo que se potencia la ocurrencia de los roles favorecedores y se bloquean o neutralizan los roles entorpecedores. Debe continuar interpretando las resistencias, las defensas, transferencias y roles que puedan frenar la tarea al elaborar determinadas hipótesis a partir de la lectura de estos elementos latentes y los emergentes grupales, para asumir con ella un comportamiento que haga cambiar la situación del grupo y se centre nuevamente en su tarea. Se evaluará sistemáticamente, otorgándole un lugar esencial a la autoevaluación y la coevaluación del desempeño de los sujetos.

Etapas de cierre: Es preciso un espacio final en el que los dirigentes reflexionen en torno a sus propias ganancias, logros, cumplimiento de objetivos propuestos, proyectos y metas para el perfeccionamiento del desempeño comunicativo. De igual modo, valorar el proceso de aprendizaje grupal y la realización de proyectos que impliquen la aplicación de lo aprendido y el planteamiento de nuevas perspectivas de aprendizaje y de desarrollo personal. El profesor evaluará estos elementos atendiendo a los parámetros que inicialmente se establecieron en la fase de encuadre grupal y dando lugar especial a la autovaloración.

3.1.3.4 Evaluación del sistema de acciones de capacitación.

La evaluación del sistema asume como presupuestos de partida lo consignado en la etapa de cierre. Su propósito es determinar el desarrollo de la competencia comunicativa, los cambios que en el dirigente se han producido. Por ello, la evaluación en el propio proceso de capacitación, debe privilegiar el autoanálisis, la autoevaluación y la autovaloración de los contenidos aprendidos, de los recursos personológicos asociados a su desempeño comunicativo y de la significación que ha tenido el propio sistema para él, como criterio de la validez del mismo. Es decir, debe determinar cómo el dirigente emerge de dicho proceso, qué transformaciones se han producido en él durante y al final de todo el desarrollo del sistema de acciones de capacitación aplicado, así como la correspondencia entre los componentes didácticos del proceso y la satisfacción de sus necesidades y expectativas.

Es importante señalar que el desarrollo de la competencia comunicativa condiciona toda una serie de requerimientos al proceso de capacitación. Esto exige que la evaluación se oriente no sólo a los propósitos inmediatos y previstos, sino a todo el espectro de consecuencias que resultan de la aplicación del sistema. Vale señalar la necesaria inclusión de la finalidad de la evaluación del impacto, que según Añorga, J. (2000) trasciende los cambios al entorno, persiguiendo demostrar los beneficios de la actividad educativa, es decir, precisando cómo mejorar el referido sistema.

3.2 Metodología para evaluar el impacto del sistema de capacitación dirigido a potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

La concepción configuracional de la competencia comunicativa establece itinerarios sobre cómo evaluar el impacto de la capacitación al referirse a una formación en la que están imbricadas, además de las habilidades, otras dimensiones personológicas. Se trata, indudablemente, de una derivación con efectos que se extienden del mero saber hacer y solicitan la exploración de otras extensiones, incursionadas ya por varios autores, aunque no siempre fundamentadas (como se refería en el capítulo 1). Las propias concepciones de capacitación, sus requerimientos psicopedagógicos, las modalidades de capacitación y el proceso de aplicación condicionan esta metodología que se plantea construida a partir de los estudios y propuestas anteriores, de manera particular Añorga, J.; Valcárcel y col.(2004),

García Colina, F.(2003) y Vázquez Socarrás, A. y Pérez C, I. (2003). De este modo, se presenta una metodología para evaluar el impacto que, estructuralmente, parte del establecimiento de variables e indicadores que muestran los aspectos a valorar, así como instrumentos que, determinados por estas variables, permiten obtener la información de los efectos. Entre estos elementos que conforman el sistema existen nexos, relaciones de dependencia y condicionamiento que determinan su modo de funcionar, como se presenta en el siguiente gráfico:

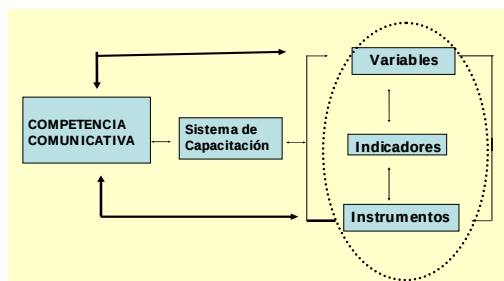


Gráfico 3. Metodología para evaluar el impacto de la capacitación, dentro del sistema.

Los criterios que sustentan la selección de estas variables se asumen a partir del modelo de capacitación construido por Torres Pérez (2004) en el que propone un nivel general, que incluye lo social y el entorno, uno particular y otro específico, en que aparecen las variables esbozadas en este trabajo, con énfasis en lo social. También surgen de la propia noción configuracional de la competencia, que establece cómo evaluar su impacto y, en este sentido, una noción holística que impide separar lo humano de lo técnico y lo profesional en el desempeño. También constituyeron criterios importantes los niveles de incidencia de la capacitación y repercusión en la persona, la institución y el entorno.

Al considerar el carácter general y sintético de la evaluación de impacto, se proponen tres variables: personal, institucional y de entorno.

➤ **Variable personal:**

En ella se recogen las repercusiones en la persona, los cambios operados en el nivel conductual y el enriquecimiento y crecimiento personal en sentido general, que a juicio de la autora comprende los proyectos de vida asociados al desarrollo de la competencia. De este

modo, al hablar de competencia comunicativa, se hace referencia a los cambios en los componentes que la integran y propician un desempeño profesional adecuado. Desde la lógica de este análisis sus indicadores serían:

1. Componentes de la Competencia Comunicativa:

- **Componente Cognitivo:** Procesos cognitivos, base de conocimientos y habilidades comunicativas
- **Componente metacognitivo:** Reflexión metacognitiva y regulación metacognitiva.
- **Componente motivacional- afectivo:** Motivaciones y actitudes favorables por las relaciones humanas, el cargo, la profesión y la institución; vivencias afectivas asociadas a la comunicación y valores asociados al desempeño comunicativo.
- **Indicadores funcionales:** Asertividad , Autocontrol emocional y Flexibilidad

2. **Desempeño profesional:** A partir del concepto de Torres Pérez (2004) (102) se reelabora como “la actuación concreta y personalizada del dirigente en las situaciones comunicativas involucradas en las funciones, tareas y obligaciones inherentes al cargo, a partir del despliegue de su competencia que se expresa en determinados resultados”. Se estaría hablando, de la correspondencia entre dichos resultados y las exigencias sociopsicológicas al rol de dirección. Aquí se está refiriendo a la comunicación del dirigente con sus subordinados y demás agentes educativos, por lo que resulta necesario indagar con ellos, las instancias superiores, los estudiantes y los padres, para valorar, en sentido general, al dirigente por su desempeño comunicativo.

Como plantea González Maura (2002), es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos y recursos personológicos que de forma integrada regulan el comportamiento del sujeto en la búsqueda de soluciones a problemas profesionales. Esta calidad de la actuación asumiendo lo planteado por la propia autora, se manifiesta en dos planos de expresión: uno interno (reflexivo vivencial) y otro externo (conductual). Por tanto, “no basta con lograr un desempeño eficiente, sino que es necesario además que actúe con compromiso y responda por las consecuencias de las decisiones tomadas” (103).

3. Es preciso considerar también en la presente metodología a **los proyectos de vida asociados al desarrollo de la competencia**, los que se aproximan a lo que Añorga, J. (2004) refiere como actitud para el cambio, pero en este caso son de manera concreta los proyectos, objetivos y metas trazadas para el cambio y desarrollo de esta competencia en el dirigente, como expresión cognitivo-afectiva y conductual de la actitud para el cambio.

➤ **Variable institucional:**

En ella se incluyen los efectos en la institución. Hablar de la competencia comunicativa en el dirigente implica seleccionar concretamente como indicador el **Clima organizacional**, que a partir de la definición de Davis y Newstrom (104) se asume como el ambiente humano dentro del cual se desempeñan los trabajadores de una organización. El clima no se ve ni se toca, pero tiene una existencia real, se ve afectado por todo lo que sucede dentro e incluso fuera de la institución educativa. Aquí se consideran, como expresión del mismo, la motivación por el trabajo, la satisfacción laboral y las relaciones interpersonales entre los miembros de la institución.

➤ **Variable Entorno:**

En esta variable se contempla lo referido a cómo repercuten los cambios de la comunicación del dirigente en el exterior, por tanto se incluye como indicador la **Imagen de la institución**, la cual se refiere en este caso a la percepción que tiene la comunidad, las instancias superiores y las empresas de la institución. Al reseñar la comunicación será necesario circunscribir, de manera particular como subindicador, la imagen u opinión de la

comunicación de los dirigentes y del clima psicológico en general de acuerdo con la apreciación de las personas externas a la institución.

3.3 Consulta a especialistas para la valorar la primera versión del Sistema de Capacitación.

Una vez concluida la propuesta, se somete a consideración de los especialistas el sistema, con vistas a recibir valoraciones y sugerencias que propicien su perfeccionamiento.

Muestra, métodos y técnicas empleadas.

La muestra se seleccionó al considerar como especialistas aquellas personas con elevada experiencia como dirigentes y en estudios teóricos de las temáticas. Estaba conformada por cinco dirigentes de la estructura de dirección provincial de la ETP (con más de diez años de experiencia en la dirección de la enseñanza) y diez profesores que habían realizado estudios y ejercicios en las temáticas de dirección y comunicación. Todos eran Máster o Doctores, e investigaban estas temáticas. A los sujetos de la referida muestra se les aplicó una encuesta para valorar la primera versión del sistema de capacitación. (Ver anexo 9, Instrumento 9).

Análisis de los resultados obtenidos:

Los principales resultados fueron los siguientes:

Los dirigentes y profesores seleccionados se encontraban entre el grado 9 (73%) y 10 (26%) del conocimiento del tema. Su experiencia es calificada por el 80% como alta y 20% como media. Del mismo modo su experiencia práctica es expresada como alta (53,3%) y como media (33,3%), e incluso los estudios teóricos calificados en el 33,3% plantean tener un grado de desarrollo alto y uno medio, con el 66,6%. Todo ello evidencia la confiabilidad de las opiniones emitidas por los especialistas.

Al referirse a la determinación de la Competencia Comunicativa, la consideran como muy adecuada el 100% de los especialistas, y señala el 66,6% de ellos que esta operacionalización responde a un enfoque personológico, holístico y psicológico que propicia la planificación de

una intervención en función de su desarrollo. El 73% expone su operatividad y rigor científico, lo que posibilita la generalización de la metodología utilizada para la determinación de otras competencias, y el 33,3% señala el rigor del procedimiento para determinarla y cómo esto propicia su adecuación (Ver tabla 1, Anexo 26).

En cuanto al Sistema de Capacitación, refiere el 93% de los encuestados que es muy adecuado, y califica el 100% de muy adecuados sus requerimientos, modalidades de capacitación, y proceso de aplicación. Un especialista sugiere al respecto que deben ser tomados los cursos- talleres, en su modalidad a distancia, como alternativas, si otras vías resultan poco factibles en determinada escuela politécnica o por condiciones contextuales de tiempo para realizarlo. El 100% plantea que el Sistema resulta aplicable, operativo y amplio; el 90% se refiere a su enfoque sistémico, integral y personológico.

Sobre la metodología para evaluar el impacto, que es considerada por el 93% como novedosa, se señala su profundidad, precisión y factibilidad. El 100% evalúa muy adecuadas sus variables. El 6% hace sugerencias para mejorar los instrumentos, aunque coincide con el resto de los especialistas en considerarlos bien concebidos y adecuados, por cuanto permiten obtener la información necesaria. Es apreciado como efectivo, preciso, poco vulnerable, confiable y con resultados realmente potenciales a favor del desarrollo de la institución. Las sugerencias estuvieron enfocadas a mantener los instrumentos como se presentaban, y en lo referido a la competencia aplicarlos alternativamente, según el tiempo y las dificultades que muestren los dirigentes.

Lo analizado hasta aquí permitió valorar positivamente el Sistema, porque se consideró el nivel de experiencia de los especialistas y sus opiniones como criterios, juicios y razones, que así lo avalan. Con este precedente, el Sistema fue aplicado a un grupo de dirigentes pre-experimentalmente.

3.4 Análisis de los resultados de la aplicación del pre-experimento.

A continuación se expone la aplicación del pre-experimento con sus tres etapas: la constatación inicial con el grupo de dirigentes para diagnosticar el estado inicial de la competencia comunicativa; la fase interventiva, en la que se ejecuta el sistema de

capacitación; y la constatación final, en la que se emplea una metodología para evaluar su impacto, transcurridos seis meses de la conclusión del sistema de acciones.

3.4.1 Población y muestra. Métodos, técnicas e instrumentos aplicados.

Población y muestra.

La población está constituida por los dirigentes de las tres escuelas politécnicas del Municipio Boyeros (Ver Anexo 28, Tabla 1).

Se realizó un muestreo una selección por conglomerado, y se tomó a la escuela politécnica Julio A. Mella como grupo muestral, con un total de 13 dirigentes. Fueron aplicados, además, los instrumentos de diagnóstico para evaluar el citado grupo a 65 trabajadores subordinados de los referidos dirigentes, 5 dirigentes de la estructura municipal y provincial, 65 estudiantes y 10 trabajadores de las empresas y miembros de la comunidad. La muestra de los sujetos experimentales se integró con los miembros del consejo de dirección y los jefes de departamentos y de años de dicha escuela, por lo que quedó conformada por un director, dos subdirectores, dos jefes de años y ocho jefes de departamentos docentes.

Métodos, técnicas e instrumentos aplicados *

- ❖ Encuesta valorativa para el diagnóstico de la competencia comunicativa, aplicada de forma autovalorativa a los dirigentes y valorativa a los subordinados. Referenciada en el capítulo II y presentada en el Anexo 5, Instrumento 5.
- ❖ Entrevista de profundización. Se aplica a los dirigentes-sujetos del Sistema de Capacitación una vez concluido éste para complementar la información ya obtenida. (Ver Anexo 10, Instrumento 10).
- ❖ Prueba de desempeño que se aplica a los dirigentes-sujetos de la muestra durante la realización de las funciones básicas (planeación, ejecución y control), así como en roles esenciales que desempeña, entre los que podemos citar: atención a familiares, conducción de reuniones, intervenciones en matutinos y asambleas con trabajadores (Ver Anexo 11).

* Los objetivos de cada uno de los métodos, técnicas e instrumentos empleados, se detallan en los instrumentos correspondientes.

- ❖ **Observación a la dinámica grupal.** *Se realiza al grupo de dirigentes en las diferentes modalidades de capacitación (Ver Anexo 12).*
- ❖ **Encuesta a dirigentes.** *Se aplica a los dirigentes del nivel superior, de los sujetos del sistema de capacitación (Ver Anexo 13, Instrumento 13).*
- ❖ **Cuestionario a subordinados.** *Se aplica a los subordinados del grupo sujeto de investigación (Ver Anexo 14, Instrumento 14).*
- ❖ **Encuesta a personas de la comunidad y de las empresas.** *Se aplica a los sujetos mencionados que se vinculan con la escuela politécnica (Anexo 15, Instrumento 15).*
- ❖ **Encuestas aplicadas a estudiantes de la escuela politécnica.** *(Anexo 16, Instrumento 16).*

3.4.2 Principales resultados encontrados:

Al hacer, a partir de los resultados de la observación a la dinámica grupal en las diferentes modalidades de capacitación (Ver Anexo 27. Resumen cualitativo), el análisis de la pertinencia del sistema se constatan los beneficios que aporta al desarrollo de la competencia, al de la personalidad de los dirigentes, la satisfacción de sus necesidades y expectativas, y la correspondencia entre los componentes didácticos del proceso de capacitación, aspectos todos que hablan a favor de la calidad del sistema de acciones propuesto, el cual demostrará su valor, además, en la propia evaluación de impacto.

Asimismo, dentro del pre-experimento para constatar el análisis de las diferencias entre las situaciones iniciales y finales en los casos donde fuera necesario determinar la significación de las mismas, se utilizó la prueba de Wilcoxon (Anexo 28, Tabla 2-9).

A partir de la aplicación de los instrumentos 5, 10 y 11 (Anexos 5, 10 y 11) se calculó la mediana para constatar y hacer más visibles las diferencias entre la autovaloración que hacían los dirigentes, la valoración que tenían de ellos los subordinados y la aplicación de la prueba de desempeño (Anexo 28, Tabla 10).

Como se puede apreciar, existen en la constatación inicial diferencias significativas entre los valores que emanan de la autovaloración, los que surgen de la valoración de los subordinados y las observaciones realizadas, lo que evidencia problemas en la autovaloración de los

dirigentes sujetos de la pre-experimentación y notables afectaciones en el componente metacognitivo. De hecho, todas las diferencias son positivas (Ver Tabla 2, Anexo 28).

De este modo, se revela como más afectadas desde la autovaloración, es decir, con diferencias más notables entre la autovaloración del dirigente, la valoración de los subordinados y la prueba del desempeño: la asertividad. En cambio, presenta los valores más bajos el autocontrol emocional, lo que evidencia que son más conscientes de sus dificultades en este indicador, aunque también se mantienen importantes diferencias que indican dificultades en la reflexión metacognitiva.

A partir de la prueba de desempeño aparecen como más afectadas la habilidad para la relación empática, el autocontrol emocional, el comportamiento asertivo y la metacognición. Se encuentran resultados muy similares a la valoración que hacen los subordinados (Tabla 3, Anexo 28).

Dentro de las menos afectadas, es decir, las que aparecen con menores puntuaciones (Tabla 10, Anexo 28) están: la motivación por la profesión, por el cargo y por la propia comunicación (Ver análisis más explícito en Tabla 4, Anexo 28).

*Una vez llevada a efecto la capacitación, y transcurridos seis meses para hacer las valoraciones de su impacto, se constataron diferencias significativas en todos los **Indicadores de la Competencia**. En primer lugar, una mayor adecuación de la reflexión metacognitiva de los sujetos del experimento, uno de los aspectos más afectados en el diagnóstico realizado a los dirigentes (Tabla 5, Anexo 28). Todas las diferencias son positivas, por lo que hay que aceptar que los rangos todos son iguales, por lo que no es necesario aplicar Wilcoxon. Es evidente que hubo mejoría en la autovaloración después de la intervención.*

Aparecen la habilidad para la expresión oral y la metacognición del proceso de comunicación como las que más desarrollo alcanzaron, marcando importante significación en el trabajo con estas, que eran de los indicadores más afectados al inicio. (Ver tratamiento en Tabla 6, Anexo 28 que muestra efectividad de la propuesta).

Aún quedan con dificultades la habilidad para la relación empática, el comportamiento asertivo y el autocontrol emocional (Tablas 7, 8 y 9, Anexo 28), que aunque estos dos últimos se desarrollaron notablemente deben continuar siendo trabajados con énfasis.

La habilidad para la expresión escrita fue la que menos se movió, dado por dos razones, a juicio de la autora: era de las que tenía mejores resultados inicialmente y, además, el sistema hace más énfasis en el desarrollo de otros recursos personológicos y habilidades que en ella. Desde este marco de reflexiones sería prudente, atendiendo al diagnóstico del dirigente, y si este lo requiere, incluir acciones con mayor profundidad procedimental en la Gramática y las macrohabilidades lingüísticas.

Los datos encontrados sobre la Competencia Comunicativa en los dirigentes del grupo experimental muestran la influencia positiva del Sistema de Capacitación al expresar diferencias significativas antes y después de su aplicación, pues además de lograr una mayor correspondencia entre la valoración de los subordinados, la observación y la autovaloración en la constatación final, que refleja el desarrollo del componente metacognitivo en sus dos indicadores (reflexión metacognitiva y regulación metacognitiva), son notables las diferencias entre todos estos valores que se obtienen con los de la constatación inicial (Tabla 11, Anexo 28).

Los datos demuestran que, aunque aún existen dificultades, se ha obtenido un desarrollo significativo a partir del Sistema de Capacitación aplicado en el pre-experimento. Esto se corrobora también en los instrumentos utilizados con sus dirigentes inmediatos y superiores (Tabla 12 y Gráfico 1, Anexo 28), pues el 80% de los dirigentes evalúan la comunicación como muy buena, frente a un 20% que la califica de buena.

Asimismo, el 20% señala haber percibido cambios grandes, el 60% se refiere a cambios moderados y un 20% de transformaciones leves. Consideran, además, que aún existen algunas limitaciones en el control emocional y en dos de los sujetos, ocasionalmente, un comportamiento agresivo. Estos datos reportan cambios favorables en el desempeño comunicativo de los dirigentes (Ver Tabla 13, Anexo 28).

El 100% de los casos marcan la existencia de los indicadores de la Competencia Comunicativa en los sujetos de la muestra. Señalan que no habrían dado la misma respuesta antes de la intervención y refieren los mayores cambios siguientes: el 100% de ellos, en la escucha, la relación empática y la autovaloración; el 80% en la expresión y el 60% en la disposición para comunicarse. Del mismo modo, alegan como aspectos positivos en la comunicación: el 24% la

dedicación, el 60% la abnegación, el 24% la cortesía, el 20% la educación, el 40% el contacto visual, el 20% la claridad y 40% la disposición.

Señalan los dirigentes de los sujetos experimentales que en las visitas realizadas no se han detectado dificultades en la comunicación con los subordinados después de la aplicación de la experiencia, y marcan como positivas la mayor seguridad, la preocupación y la dirección consciente hacia una comunicación adecuada con los subordinados, así como el trato con ellos.

En la entrevista de profundización con los dirigentes-sujetos del pre-experimento (Instrumento 10, Anexo 10), se registraron datos que también confirman la información obtenida sobre la variable Competencia Comunicativa por cuanto el 100% coincide en plantear la no detección de dificultades por parte de visitas realizadas al centro y el señalarse entre ellos mismos los problemas que observan. Este elemento habla a favor de los conocimientos adquiridos y la elevación de la sensibilización por la comunicación.

Refieren también el 100% de los casos sentir su mejoría cualitativa y ser reconocida incluso por los miembros de su hogar; además de por los subordinados, sobre todo en el trato, que más bien se relaciona con la habilidad para la relación empática, con la escucha atenta y el 40% expresan logros en el autocontrol emocional del comportamiento (Ver Tabla 14, Anexo 28).

El 90% señala como componente, indicador o subindicador con más evolución a la metacognición, el 76% la expresión, el 69% el acercamiento afectivo y el 61% el contacto visual. El 23% plantea que tienen que seguir mejorando el autocontrol emocional y el 38% habla de controlar la agresividad, lo que refleja su desarrollo valorativo y la proyección de cambios. El 76% enuncia como proyectos de vida los referidos a continuar mejorando su relación familiar, el 100% a reflexionar más antes de decir las cosas -deteniéndose en su expresión extraverbal-, el 76% a prestar más atención y el 46% a ponerse en el lugar del otro.

Como proyecciones concretas (Tabla 15, Anexo 28), han planificado involucrar a todos los trabajadores mediante un curso, y el 38,4% señala continuar el tratamiento de la temática en el trabajo metodológico de los departamentos docentes.

De igual modo, el análisis de la encuesta a subordinados (Instrumento 14, Anexo 14) confirma las evidencias anteriores por cuanto el 100% de los subordinados coincide en la existencia de

cambios una vez aplicada la experiencia, el 90% señala que en la mayoría y el 10% en todos. Según sus planteamientos, se hacen evidentes en mayor atención hacia ellos, más afectuosas relaciones, mejor trato, más comprensibles y menos agresivos e impulsivos. Aluden a su mejoría en la argumentación y a una mayor reflexión y control en las situaciones estresantes.

Se corroboraron estos resultados en el análisis del diferencial semántico que les fue aplicado (Tabla 16, Anexo 28), en el que más del 85% de los subordinados valora en los grados superiores de desarrollo todos los indicadores de la competencia comunicativa en sus dirigentes.

Las mayores valoraciones se realizan en el componente motivacional, en particular en la disposición para la comunicación y la motivación por el cargo. Las principales afectaciones recaen en el autocontrol emocional y la asertividad, con lo que se constata nuevamente lo reportado en el diagnóstico inicial y el ser de las mayores afectaciones de partida.

Como se aprecia, existen diferencias notables entre cómo valoran la comunicación en las diferentes actividades de dirección antes y después de la aplicación (Tabla 17 y Gráfico 2, Anexo 28). Más del 95% de los subordinados las valoran entre Regular y Mal antes del experimento y entre Bien y Muy bien después de aplicado, evaluando el citado proceso en grados superiores, muestra del favorable desempeño comunicativo que se va alcanzando.

Hasta aquí, para resumir las ideas, todos los resultados reflejan la incidencia del sistema en el desarrollo de la variable personal, pues se demostraron cambios positivos y significativos en el desarrollo de la Competencia Comunicativa en todos sus componentes e indicadores, en el desempeño comunicativo de los dirigentes e incluso en el planteamiento de proyectos de vida asociados al desarrollo de dicha competencia.

Al hacer el análisis de la Competencia Comunicativa como configuración psicológica ésta resulta, como ya se había referido en el Capítulo 1, consecuente con la evaluación de impacto, dada la complejidad de esta formación. Se hace también un análisis de la variable institucional sobre cómo incidió de manera particular en el clima organizacional, la motivación, las relaciones interpersonales y la satisfacción (Tabla 18, Anexo 28).

El 89% de los subordinados encuestados valoran de muy buenas las relaciones interpersonales al resaltar que han mejorado y que se sienten bien. El 90% de los subordinados refieren

sentirse motivados, el 3% se siente desmotivado y el 6% indiferente. Fundamentan esta respuesta al argumentar el cambio en la escuela politécnica para la especialidad de Informática sus malas condiciones materiales, el salario y dificultades con instancias superiores. Estos elementos no están vinculados directamente con el trabajo, aunque sin dudas son situaciones contextuales con las que el dirigente tiene que trabajar y en las que su comunicación juega un papel importante.

En relación con la satisfacción y motivación de los subordinados, el 89% de los encuestados, refiere que las relaciones interpersonales son muy buenas y coinciden en señalar que estas son mejores después de la aplicación del pre-experimento. El 81% de los encuestados se encuentra satisfecho y el 23% lo justifican por el trato del dirigente; el 9% por la forma del dirigente de transmitir los mensajes y el 7% por la recepción que hace el dirigente de los planteamientos de los subordinados. El 15% se siente poco satisfecho y el 3% disgustado. Lo fundamenta el 20%, al reiterar los criterios de salario, y el 21% por las condiciones de trabajo.

Por otra parte, el análisis de la información obtenida de los trabajadores de las Entidades Productivas y la comunidad (Instrumento 15, Anexo 15) confirman lo planteado hasta el momento. El 90% afirma que sus trabajadores están motivados y califican el clima organizacional como muy bueno (30%), relajado (20%) y bueno (50%).

En las entrevistas y encuestas aplicadas a los estudiantes (Instrumento 16, Anexo 16) estos criterios se reafirman: el 30,7% indican que los profesores se llevan bien, el 20% alega que no existen discusiones, e incluso el 10% plantea que son muy unidos.

Al realizar el análisis de la **variable entorno**, en la que se explora la imagen de los dirigentes y su comunicación, se encontró en las encuestas a personas de la comunidad que en el 70% habla de una imagen positiva, e incluso plantean que desearían que sus hijos estudiaran en esa escuela. El 30% no da una respuesta positiva, lo argumenta planteando que les gustaría que estudiaran una carrera universitaria, lo que si bien no valida la imagen positiva, tampoco la contradice. Señalan como positivo el trato en los dirigentes (el 20%) y la dedicación al trabajo (40%). Califican al centro de vanguardia (20%), muy bueno (40%), formador (10%) y bueno (30%), adjetivos muy positivos, que vigorizan el criterio referido. De igual modo, califican la

comunicación de adecuada el 50%, buena el 30% y formidable el 20%, y a los dirigentes como abnegados el 20%, educados el 30% y un 50% como muy buenos.

Los dirigentes, por su parte, validan la información debido a que valoran la institución con adjetivos tales como organizada, preocupada, destacada y formadora, y la comunicación con adjetivos como buena (60%), afable (40%), clara (20%) y argumentada (60%), lo que en sentido general ratifica una imagen positiva de la institución.

Los estudiantes en su mayoría valoran de muy buena la comunicación en el centro (66%) y el 26,1 % la considera buena. Sólo el 17,6% la considera regular, lo que muestra una imagen positiva del centro. Los estudiantes refieren como aspectos positivos en los profesores: el 62,3% son buena gente, el 61,5% son afectuosos, el 15,3% los valoran como dedicados y el 20% como preparados. Del mismo modo, como aspectos positivos en los dirigentes el 20% señala que son comprensivos, el 33% que son amables y el 55,3% alega que son educados.

Los aspectos negativos son señalados en menor medida. El 27,6% señala que los profesores se molestan mucho y el 10,7% que a veces son muy exigentes. Al referirse a los dirigentes, el 16,9% plantea que son muy serios y el 32,3 % que exigen mucho. Es decir, que los datos referidos no afectan de manera significativa la imagen comunicativa de los dirigentes, en primer lugar por el número de incidencias de los planteamientos y por el mismo contenido de ellos, porque el hecho de que los profesores sean exigentes, no contradice que tengan una buena comunicación, por sólo citar un ejemplo.

.En esta cuarta etapa se valora como factible el sistema de capacitación aplicado, por cuanto se encontraron diferencias significativas en el desarrollo de la competencia comunicativa a nivel de comportamiento y desde su plano de reflexión interna, así como el planteamiento de proyectos de vida vinculados con su desarrollo.

Es evidente el compromiso emocional con la actuación, en particular en el clima psicológico y los niveles de motivación por el trabajo, satisfacción laboral y relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, así cómo en la imagen de la comunicación con sus dirigentes y consecutivamente en la institución. Todo ello refleja el efecto que se ha logrado en el dirigente, su institución e incluso su entorno.

Lo expresado en el capítulo se sintetiza en las siguientes afirmaciones:

- El sistema de capacitación propuesto resulta en sí mismo un sistema adecuado y pertinente de aplicar, si se toma en consideración el grado de experiencia de los especialistas consultados y sus favorables criterios al respecto.
- *Esta concepción de capacitación orientada al desarrollo de la competencia comunicativa en dirigentes de la ETP, se origina en la idea de una relación sistémica entre los requerimientos psicopedagógicos, las modalidades de capacitación y el proceso de aplicación del sistema.*
- *Dentro de los requerimientos psicopedagógicos se destaca el orientarse al desarrollo integral de la personalidad y al entrenamiento a partir de actividades basadas en el trabajo con problemas surgidos en el entorno laboral del dirigente, que asume un rol protagónico ante un profesor que dirige el aprendizaje, lo que propicia el intercambio de experiencias.*
- *Un elemento distintivo de este sistema es la combinación de variadas modalidades de capacitación a partir de la integración dialéctica de los enfoques tradicionales. Se dirige, desde una integración armónica, al desarrollo de los componentes e indicadores de la competencia comunicativa.*
- *Se presenta un proceso de aplicación del Sistema que coordina, de manera consecuente con sus concepciones de partida de capacitación y competencia, aspectos de carácter esencialmente metodológicos que pautan operativamente la realización del diagnóstico, la planificación, la ejecución y evaluación del mismo. Exhibe dentro de estas una metodología para el aprendizaje formativo en grupos que, si bien había sido declarada por estudiosos del tema, en la presente investigación se detalla en etapas.*
- *La Metodología para evaluar el impacto, desde la noción configuracional de competencia, comprende estructuralmente las interrelaciones de las variables, los indicadores e instrumentos. En este sentido, se asumen: La personal, conformada por indicadores como la propia competencia comunicativa, el desempeño profesional y los proyectos de vida asociados al desarrollo de dicha competencia; la institucional, de manera particular el clima organizacional; y la variable entorno, especialmente la imagen de los dirigentes.*

- La realización del pre-experimento confirmó científicamente la factibilidad de este sistema al comprobarse estadísticamente que existieron diferencias significativas antes y después de su aplicación, en el desarrollo de la competencia y su consecuente impacto en la institución y su entorno.

CONCLUSIONES

1. *Los resultados encontrados a partir de la aplicación del pre-experimento corroboraron la idea a defender al demostrar que un **Sistema de Capacitación** que se presenta desde una perspectiva dialéctica humanística e **íntegra como sistema** la determinación de la **competencia** a desarrollar, el diseño del sistema a partir de los requerimientos psicopedagógicos, modalidades de capacitación y el proceso de aplicación de la **capacitación** desde su comprensión configuracional, así como la planificación proactiva de la **evaluación de su impacto** en el desarrollo de dicha competencia, potencia su desarrollo y un impacto favorable en la institución al incidir de manera especial en su clima psicológico y la imagen en sentido general .*
2. *La **metodología para determinar la Competencia Comunicativa**, según el criterio de especialistas y los resultados encontrados en la investigación, **fue efectiva**. Esta consistió en cruzar las informaciones que surgen de indagaciones empíricas de dirigentes en ejercicio y con experiencia, y un estudio histórico-teórico de la competencia a desarrollar, que permitieron conceptualizarla estructuralmente en **componentes e indicadores**.*
3. *La **Competencia Comunicativa en los dirigentes de la ETP** se define como una **configuración psicológica** conformada por **componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y funcionales** que se **integran** para el logro de un **desempeño exitoso** en las situaciones comunicativas que su rol demanda. Esta concepción, que accede a*

estudiar la comunicación con un enfoque personológico y privilegia el carácter autorregulado del sujeto, supone que en cada persona se integran de manera particular dichos componentes e indicadores, que tienen como centro los componentes motivacionales y dentro de ellos, básicamente, la disposición a comunicarse.

4. *Existen **dificultades** en el desarrollo de la **competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP**, y las mayores limitaciones aparecen en el componente metacognitivo. Asimismo, está dañado significativamente el autocontrol emocional, la asertividad y la habilidad para la relación empática, aunque en el resto de los componentes también se constataron afectaciones que **exigen una orientación consciente hacia su desarrollo**.*
5. *La concepción sistémica de capacitación para el desarrollo de la competencia, debe partir de **requerimientos psicopedagógicos** que asuman una comprensión configuracional de la Competencia Comunicativa y una proyección multifactorial de su diseño, en la que estén representados conceptos y posiciones del desarrollo de los recursos humanos, con marcada tendencia humanista en su expresión conductual y en su función sistemática. Es necesaria la planeación de actividades orientadas a trabajar con problemas que reproduzcan escenarios propios del entorno laboral de los dirigentes-sujetos, un enfoque sistémico y una proyección consciente hacia el desarrollo de los indicadores y componentes de la competencia, priorizando la labor con la motivación y la autovaloración.*
6. *Resulta consecuente con esta concepción de competencia, y distintiva de este sistema, la **combinación de diferentes modalidades de capacitación** a partir de la integración dialéctica de los diferentes enfoques utilizados tradicionalmente en la capacitación. Del mismo modo, exige modelar condiciones psicopedagógicas para la **aplicación del sistema en el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso**.*
7. *Al hablar de la formación de una **Competencia Comunicativa como una configuración** psicológica también se establecen pautas sobre cómo **evaluar el impacto** de la capacitación por cuanto están imbricadas, además de las habilidades, otras dimensiones personológicas. Esto evidencia una repercusión a nivel de la*

*personalidad como un todo y la presencia de una formación psicológica bien compleja que exige una **metodología para evaluar el impacto** que considere en interrelación las **variables**, sus **indicadores e instrumentos para evaluarlos** y, en correspondencia, asuma como variables la **personal**, la **institucional**, de manera particular el clima psicológico y la **variable entorno**, especialmente la imagen de los dirigentes.*

RECOMENDACIONES

1. Generalizar la aplicación del sistema a la totalidad de los dirigentes de la ETP.
2. Continuar profundizando en el estudio psicológico de la competencia comunicativa a través de estudios de casos de dirigentes competentes y su comparación con otros que no lo son.
3. Continuar investigando en esta esfera comunicativa con vistas a realizar generalizaciones respaldadas experimentalmente en dirigentes de otras instancias.
4. Aplicar la metodología en la determinación de la **competencia para la dirección educacional** e instrumentar la concepción sistémica investigada: **Determinación de la competencia**, proyección de la **capacitación con sus requerimientos psicopedagógicos, modalidades de capacitación y proceso de aplicación del sistema** con una **metodología para evaluar su impacto**.

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO 1 Instrumento diagnóstico 1

Encuesta a Directores de las Escuelas Politécnicas.

ANEXO 2 Instrumento diagnóstico 2

Encuesta a Subdirectores, Jefes de Año, Jefes de Unidad.

ANEXO3 Instrumento diagnóstico 3

Encuesta a Jefes de Departamento.

ANEXO 4 Instrumento diagnóstico 4

Guía de Entrevista.

ANEXO 5 Instrumento diagnóstico 5

Escala Valorativa para el diagnóstico de la Competencia Comunicativa.

ANEXO 6 Instrumento diagnóstico 6

Inventario de Problemas de Comunicación.

ANEXO 7 Instrumento diagnóstico 7

Autocontrol Emocional.

ANEXO 8 Instrumento diagnóstico 8

Valoración de la Asertividad.

ANEXO 9 Instrumento 9

Encuesta a los especialistas para someter a su criterio la primera versión del Sistema de Capacitación.

ANEXO 10 Instrumento diagnóstico 10

Entrevista de profundización

ANEXO 11 Instrumento diagnóstico 11

Prueba de desempeño.

ANEXO 12 Guía de observación a la dinámica grupal

ANEXO 13 Instrumento diagnóstico 13

Encuesta a dirigentes

ANEXO 14 Instrumento diagnóstico 14

Cuestionario a subordinados.

ANEXO 15 Instrumento diagnóstico 15

Encuesta a personas de las empresas y de la comunidad

ANEXO 16 Instrumento diagnóstico 16

Encuesta a estudiantes.

ANEXO 17 Tabulación de los instrumentos 1, 2, 3,4

Resumen del análisis de los resultados para la determinación de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP.

ANEXO 18 Curso de Superación Presencial.

ANEXO 19 Muestra de una actividad del Curso Presencial.

ANEXO 20 Muestra de la planeación de una actividad en los Talleres.

- ANEXO 21 Planeación de la Orientación Psicológica Individual.
- ANEXO 22 Curso taller de Educación a Distancia.
- ANEXO 23 Materiales de videos a partir del diseño de guiones y guías para sus debates.
- ANEXO 24 Aval del Banco Financiero Internacional.
- ANEXO 25 Dispositivo de prueba
- ANEXO 26 Consulta a especialistas para valorar la primera versión del sistema de capacitación.
- ANEXO 27 Resumen cualitativo de las observaciones realizadas a la dinámica grupal en las diferentes modalidades de capacitación.
- ANEXO 28. Tablas y gráficos para el análisis de la evaluación de impacto a partir de la aplicación del pre-experimento.