

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"José de la Luz y Caballero"
Holguín.**

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO
DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA
SUPERACIÓN DE LOS DIRECTORES DE
SECUNDARIA BÁSICA**

AUTOR: M. Sc. Pedro Valiente Sandó

TUTORA: Dra C. Julia Añorga Morales

**Holguín
Septiembre del 2001.**

INDICE

	Páginas
Introducción	1 – 8
Capítulo 1: <u>Antecedentes y fundamentos teóricos de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.</u>	9 – 44
1.1 Antecedentes y estado actual del proceso de superación de los directores de Secundaria Básica.	9 – 13
1.2 Fundamentos teóricos de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.	13 – 44
Capítulo 2: <u>El modelo teórico - metodológico y las bases de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.</u>	45 – 78
2.1 El modelo teórico – metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales.	45 – 63
2.2 El modelo teórico de la profesionalidad del Director de Secundaria Básica.	64 – 69
2.3 Estudio diagnóstico de la profesionalidad de los directores de Secundaria Básica.	69 – 78
Capítulo 3: <u>El sistema de superación, núcleo de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.</u>	79 – 117
3.1 El sistema de superación para los directores de Secundaria Básica.	79 – 105
3.2 Evaluación preactiva del sistema de superación.	105 – 111
3.3 Aplicación parcial del sistema de superación. Sus resultados.	111 – 117
Conclusiones y Recomendaciones	117 – 120
Bibliografía	121 – 133
Anexos	

INTRODUCCION.

En el mundo de hoy, caracterizado por un proceso complejo de cambios en el orden político tras el derrumbe del modelo de socialismo europeo, el acelerado avance científico tecnológico, y el impacto de la globalización; se plantean a la Educación nuevos desafíos, y esta se convierte en factor clave del desarrollo de las naciones y de sus posibilidades de ocupar un lugar digno en el nuevo siglo.

En tales circunstancias ha crecido el interés y preocupación por elevar la calidad de los sistemas educativos, lo que plantea la urgencia de **profesionalizar la acción de la escuela**, e implica a su vez, la necesidad de **profesionalizar el rol de los directores de centros docentes**. Se coincide en reconocer la necesidad de su mayor profesionalidad y de su conversión en líderes docentes, capaces de dirigir, y que sean a su vez, eficientes organizadores.

La política educacional cubana es congruente con las concepciones anteriores, al tener como **objetivos estratégicos esenciales** en la etapa actual **mantener la masividad de la educación y conciliar el concepto de masividad con el concepto de calidad** (69:Gómez, L., 1999) y como sistema de acciones (**estrategia**) para su concreción, la **Optimización del proceso docente educativo**,.

Como parte de la Optimización del proceso docente educativo, la Secundaria Básica en Cuba experimenta un profundo proceso de cambio que comprende la estructura organizativa de la escuela y la estructura curricular y de contenido (que no ha implicado modificaciones sustanciales en el plan de estudio), y tiene como esencia la conversión de este tipo de escuela en una institución que garantice la formación integral, comunista, de sus egresados. Se propone lograrlo a través del planteamiento de **objetivos formativos** del nivel y de cada grado, que tienen como soporte principal las **asignaturas priorizadas** (Matemática, Español e Historia) y a los **programas directores** como garantía para precisar la responsabilidad y participación de las restantes asignaturas. Este proceso de cambio presupone una transformación radical en el pensamiento y la actuación de los docentes y directivos, y hace evidente la necesidad de plantear nuevas y más complejas exigencias a la profesionalidad del director, lo que puede alcanzarse con el perfeccionamiento de las acciones dirigidas a su superación.

Un análisis histórico-lógico de cómo ha transcurrido en las últimas décadas (tras el triunfo revolucionario del Primero de Enero de 1959) la superación de los directores de

Secundaria Básica revela la presencia de una prioridad y voluntad hacia tales fines. Las formas y el contenido de la superación de estos directivos han dejado, indiscutiblemente, un saldo positivo en su preparación y desempeño profesional.

Sin embargo, el proceso de superación, por su concepción y ejecutoria en la actualidad, no garantiza en el grado necesario el nivel de profesionalidad requerido en estos directivos y el impacto que se espera en la actividad educativa, revelado a través de estudios diagnósticos realizados por el autor en los cursos escolares 1995-96 y 1996 -97 que formaron parte de la etapa preparatoria de la investigación, en los que se consideró, como parte del contenido, la indagación sobre aspectos relativos a las **características del proceso de superación y su dirección.**

Algunas de las conclusiones más importantes derivadas de esos estudios (155:Valiente, 1997) fueron:

- No existe una proyección adecuada de la superación y el desarrollo individual de los directivos, que parta de considerar el diagnóstico del estado actual de su profesionalidad y potencialidades.
- Las acciones colectivas de superación no siempre se adecuan a las necesidades de los directores.
- La autosuperación, como forma organizativa esencial en este proceso, no es planificada y controlada por el nivel superior, con la participación del director.
- Es insuficiente el papel de las estructuras municipales en la dirección de la superación, al no haber logrado el empleo combinado de las formas del Trabajo Metodológico y la Educación de Postgrado, y las formas de carácter colectivo e individualizadas que se ejecutan en las condiciones del puesto de trabajo.
- La concepción didáctico – metodológica de las actividades colectivas del proceso de enseñanza – aprendizaje no aprovecha suficientemente las posibilidades que brindan la experiencia de los directivos y los propios centros docentes.
- La superación de los directores no se concibe y desarrolla con una **concepción sistémica**, bajo la dirección del Instituto Superior Pedagógico y la continuidad en los municipios, lo que dificulta un efecto verdaderamente integral sobre los mismos.

Los resultados obtenidos, unidos a la experiencia personal del autor, derivada de su vinculación laboral con esta problemática, permitieron identificar la existencia de una relación causal entre la forma en que se concibe y dirige el proceso de superación y los niveles que se alcanzan en la profesionalidad y el desempeño de los directivos. Se

pudo precisar que las insuficiencias en la profesionalidad y el desempeño de los directores no estaban determinadas básicamente por la cantidad y variedad de las acciones de superación en que estos participaban, sino por la insuficiencia en la dirección de tal proceso desde su diseño.

Se determinó entonces como **PROBLEMA CIENTÍFICO** la **insuficiencia manifestada en la concepción actual de la dirección y ejecución del proceso de superación de los directores de Secundaria Básica.**

El problema de la investigación está, por tanto, asociado a la búsqueda del cómo lograr una dirección del proceso de superación que actúe con efectividad en la transformación de los niveles de profesionalidad y desempeño individual de los directores. De ahí que el **OBJETO de INVESTIGACIÓN** fuera: **El proceso de superación de los directores de Secundaria Básica;** el **CAMPO DE ACCIÓN**: **El diseño del proceso de superación de los directores de Secundaria Básica** y el **TEMA**: **La concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.**

Se definió como **OBJETIVO**: **El establecimiento de una concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica que contribuya a elevar su profesionalidad ante el cambio educativo en este nivel de enseñanza.**

Se partió de la siguiente **IDEA CIENTÍFICA A DEFENDER**: **Una concepción de la superación de los directores de Secundaria Básica estructurada a partir de considerar el enfoque sistémico como herramienta metodológica, que permita resolver la contradicción existente entre el carácter general de la dirección del proceso de superación y el carácter individual tanto de la participación como del efecto de sus resultados, pudiera contribuir a eliminar la insuficiencia que se presenta en la profesionalidad de los directores de Secundaria Básica.**

Para dar cumplimiento al objetivo y demostrar la idea científica de partida se acometieron las siguientes **TAREAS**:

1. Establecer y valorar críticamente los antecedentes existentes en el diseño y ejecución de la superación de los dirigentes educacionales en general, y los directores de centros docentes en particular.
2. Determinar los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.

3. Elaborar el modelo teórico metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales.
4. Identificar, enunciar y validar las principales competencias que conforman la profesionalidad de los directores de Secundaria Básica.
5. Identificar los principales problemas y necesidades educativas de los directores de Secundaria Básica.
6. Diseñar el Sistema de Superación para directores de Secundaria Básica.
7. Aplicar y validar parcialmente el Sistema de Superación diseñado.

La investigación se desarrolló a partir de un enfoque dialéctico materialista, bajo la consideración de que en "... la investigación educativa, a diferencia de la investigación sobre educación emanada del conductismo y la ciencia positivista, se parte de la exploración y problematización del contexto educativo y se construye activamente el objeto de estudio, apoyándose en referentes prácticos y teórico - conceptuales." (31:Castellanos, B., 1995). Bajo este enfoque fueron utilizados armónicamente métodos del nivel teórico y empírico de la investigación, así como métodos estadísticos.

Del nivel teórico, los principales métodos empleados fueron: el histórico-lógico, la modelación y el enfoque sistémico.

- Histórico-lógico: Se utilizó para el análisis y determinación de los antecedentes y fundamentos teórico - metodológicos para el diseño y ejecución de la superación de los dirigentes educacionales en general y los directores de centros docentes en particular.
- La modelación y el enfoque sistémico se utilizaron en la concreción del modelo teórico - metodológico para la concepción sistémica de la superación, la conformación del Modelo Ideal de la Profesionalidad del Director de Secundaria Básica, así como para el diseño del Sistema de Superación.

Los MÉTODOS EMPÍRICOS empleados fueron la observación, el criterio de expertos, y el análisis de documentos; y entre las técnicas para la recopilación de datos: la encuesta y la entrevista, con las cuales se pudo obtener información pertinente sobre:

1. Los problemas educativos y las necesidades de superación de los directores de Secundaria Básica.
2. El estado actual del estudio del objeto de la investigación por diversos autores.
3. Antecedentes sobre el diseño y ejecutoria de la superación de los directores de Secundaria Básica.

4. Las competencias fundamentales que ha de considerar la profesionalidad del director de Secundaria Básica.
5. Criterios oficiales del Estado y Gobierno cubanos y organismos internacionales sobre las exigencias que hoy se plantean a la escuela.
6. Criterios sobre la validez del sistema de superación diseñado y sus componentes estructurales.
7. La efectividad del proceso de aplicación parcial del Sistema de Superación diseñado.

Los MÉTODOS ESTADÍSTICOS fueron utilizados para el procesamiento de la información obtenida a través de los métodos y técnicas del nivel empírico. Los más empleados fueron: la confección de tablas, el cálculo de medidas de tendencia central (media, mediana, percentiles), el cálculo de la frecuencia absoluta y relativa, la ponderación, el cálculo del coeficiente de competencia de expertos (k) y el método Delphi que permitió determinar el nivel de concordancia de los esos expertos ante las propuestas que fueron sometidas a su consulta.

Durante todo el proceso de la investigación estuvieron presentes el análisis - síntesis, la abstracción - concreción y la inducción - deducción como procedimientos lógicos del pensamiento.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS: La sistematización teórica y metodológica del objeto de la investigación y su campo de acción resulta aún insuficiente. La literatura revisada ofrece fundamentalmente la exposición de casos y experiencias particulares. La propuesta de **concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica** se fundamentó, por tanto, en concepciones teóricas y metodológicas que tienen objetos más generales en los que pueden considerarse incluidos el objeto y el campo de esta investigación. Ellas fueron:

- Las concepciones teóricas acerca de la **Administración de Recursos Humanos** a partir de las cuales se derivó un conjunto de consideraciones tomadas en cuenta para la propuesta.
- Las concepciones teóricas y las experiencias reportadas en la literatura consultada en **la formación y desarrollo de cuadros**: sus conceptos generales, principios, tendencias que caracterizan su proceso pedagógico.
- La **Educación Avanzada** cuyo objeto de estudio, como subsistema educativo, es el "proceso de mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad." (19:Añorga, J., 1999) y tiene como objetivo central " sistematizar -

diseñar - operacionalizar - validar la Educación Avanzada como Teoría Educativa Alternativa que sustenta un subsistema educacional integrador para los recursos humanos, mediante la intervención e influencias de sus agentes y sus dimensiones teórico - prácticas para alcanzar un mejoramiento profesional y humano, en un contexto social específico, en correspondencia con los antecedentes y tradiciones de la práctica educativa, a través de los indicadores evaluativos de profesionalidad, conducta ética cooperadora, satisfacción personal, identidad nacional y valores patrios, para contribuir a conformar el capital básico de la sociedad." (19:Añorga, J., 1999).

Dado su objeto de estudio, los postulados teóricos y metodológicos de la Educación Avanzada se pueden constituir en fundamentos para el diseño y ejecución de la superación de los directivos educacionales y en particular, de los directores de centros docentes. Han servido de sustento a esta propuesta los principios, teorías, formas y tecnologías de la Educación Avanzada formulados por los investigadores del CENESEDA (Centro de Estudios de Educación Avanzada) bajo la dirección de la Dra Julia Añorga Morales, especialmente la Teoría de Sistemas de Superación (16:Añorga, J., 1989; 72:González, G., 1997) parte central de estudio de la Educación Avanzada.

- La investigación también se sustenta en los postulados de la **Teoría General de Sistemas** y el **enfoque de sistema** vinculado a ella.

Junto a las concepciones teórico - metodológicas antes referidas, con objetos de estudio directamente relacionados al que concierne a la investigación y al problema en él enmarcado, se asumen otras de un carácter más general, como las posiciones acerca del desarrollo de la personalidad, y sus implicaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje, presentes en la concepción histórico - cultural de L. S. Vigotski, y las referidas al papel de la actividad y la comunicación en el contexto de la actividad pedagógica (Leontiev, L. N., Galperin, P. Ya, Talízina, N., Martínez, M., Morenza, L., Sivestre, M., Zilberstein, J., entre otros).

Para las propuestas realizadas en esta investigación se han tomado en cuenta igualmente los postulados fundamentales contenidos en la política educativa del Estado Cubano, así como las principales consideraciones acerca de la calidad y el cambio educativo y su dirección, planteadas por investigadores cubanos (Valdés, H.; García, L. y otros)

El **aporte principal** de la investigación es el **modelo teórico – metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales**, del que forma parte la propuesta de **un modelo estructural para los sistemas de superación** que enriquece las concepciones de la Educación Avanzada al respecto, y establece sus subsistemas y componentes, así como la posición jerárquica y la forma en que se produce la relación entre ellos. El modelo, sustentado en las **regularidades** que fueron establecidas (como relaciones esenciales a manifestarse en el diseño y ejecución de la concepción sistémica de la superación), supera y enriquece los criterios precedentes acerca de la aplicación del enfoque sistémico al proceso de superación y establece una propuesta teórica más armónica e integradora acompañada de una metodología que permite su instrumentación práctica.

Otros resultados importantes de la investigación son:

- La **reelaboración del modelo teórico de la profesionalidad del director de centro docente** (Valiente, 1997),
- La **actualización del estudio diagnóstico de la profesionalidad de los directores de secundaria básica y del estado del proceso de su superación**,
- El **establecimiento y aplicación parcial de un sistema de superación específico para los directores de secundaria básica**, cuyos componentes de mayor jerarquía se sometieron al criterio de expertos.

Los resultados de la investigación ofrecen una respuesta viable y oportuna para la mejora en la dirección del proceso de superación de los directores de Secundaria Básica y las restantes categorías de directivos educacionales, así como del proceso de enseñanza - aprendizaje que en ellos está implícito, lo que constituye un factor facilitador del cambio educativo emprendido en Cuba, encaminado a lograr una educación de superior calidad, en conciliación con su masividad, que sustente y acelere el desarrollo socialista del país. En ello radica su **pertinencia**.

Un importante elemento demostrativo de la **actualidad** de la investigación es la confirmación de la validez de la aplicación del enfoque sistémico como alternativa para la solución científica a problemas de la naturaleza del que fue su centro, lo que da continuidad a experiencias investigativas precedentes en Educación Avanzada.

La **novedad científica** puede reconocerse en el tratamiento del concepto **concepción sistémica de la superación**, que incluye su definición y modelación teórico - metodológica que hace posible la concreción práctica de su diseño, establecimiento y evaluación.

La Tesis consta de Introducción, tres capítulos en los que se exponen los principales resultados investigativos, Conclusiones, Recomendaciones y 28 anexos. En el Capítulo1: **“Antecedentes y fundamentos teóricos y metodológicos de la superación de los directores de Secundaria Básica”**, se expone una síntesis de la evolución del proceso de formación y desarrollo de los dirigentes educacionales en la etapa revolucionaria y su estado actual. Se analizan los principales fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño y aplicación de la concepción sistémica de la superación y se concluyen las principales regularidades que han de manifestarse en ese proceso, así como las consideraciones generales y requerimientos didácticos que exige su cumplimiento.

En el Capítulo 2: **“El Modelo teórico - metodológico y las bases de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica”**, se presenta el modelo teórico - metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales y los resultados de la aplicación de sus dos primeras etapas: el diseño y validación modelo teórico de la profesionalidad del director de Secundaria Básica y el estudio diagnóstico del estado de la misma.

En el Capítulo 3: **“ El núcleo de la concepción sistémica: el Sistema de Superación para los directores de Secundaria Básica”**, se presenta el sistema de superación para los directores de Secundaria Básica así como los resultados del proceso de su evaluación preactiva (teórica) y de su aplicación parcial.

Paralelamente al proceso de su aplicación, varios elementos esenciales de la concepción sistémica que se presenta sirvieron de base para la implementación, desde el punto de vista organizativo y metodológico, de la superación de los directores de Secundaria Básica de los restantes municipios y de todos los directores de la Educación Primaria de la provincia durante el curso escolar 2000 - 2001.

CAPITULO 1

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA SUPERACION DE LOS DIRECTORES DE SECUNDARIA BÁSICA.

En este capítulo se expone una síntesis de la evolución del proceso de formación y desarrollo de los dirigentes educacionales en la etapa revolucionaria. Se presentan los principales resultados del estudio realizado acerca del estado actual del proceso de dirección y realización de la superación de los directores de Secundaria Básica. Se analizan los principales fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño y aplicación de la concepción sistémica de la superación y se concluyen las principales regularidades que han de manifestarse en ese proceso, así como las consideraciones generales y requerimientos didácticos que exige su cumplimiento.

1.1 Breve análisis de la evolución histórica del proceso de formación y superación de los dirigentes educacionales.

La **formación y superación de los dirigentes educacionales**, que ocupa un lugar importante en la profunda Revolución Educacional que tuvo lugar en el país, y que como parte de ella se convirtió en un proceso formalizado e institucionalizado; constituye un nítido reflejo de la prioridad dada por el Gobierno Revolucionario desde los años iniciales de la construcción de la nueva sociedad a la preparación y superación de cuadros.

Este proceso pedagógico de carácter especial no ha sido objeto hasta el presente de estudios de carácter histórico – lógico que permitan distinguir sus regularidades, establecer sus características más importantes y disponer de una periodización sobre su evolución y desarrollo, entre otros inconvenientes.

Por consiguiente, llegar a concluir lo que se exponen como antecedentes del fenómeno, en lo que concierne a su planificación, organización, ejecución, control y evaluación, resultó una ardua tarea en la que las fuentes fundamentales para la información fueron, básicamente, documentos normativos del Estado y el MINED, informes valorativos sobre la actividad elaborados a estos niveles y algunos trabajos de investigación dirigidos a otros fines (30: Caballero, E., 1996; 55: Ferrer, M., 1997; 63: García, L. y otros, 1996; 67: Gómez, L., 1995; 105: MINED, 1978; 106: MINED, 1979;

107:MINED,1980; 108:MINED,1981; 109:MINED,1982; 110:MINED,1983; 104:MINED,1985; 99:MINED,1995; 131:Pérez, M.,1996). También fue de gran valor la información lograda a través de la aplicación de los métodos y técnicas empíricas de investigación.

En el desarrollo histórico del proceso de superación de los directivos educacionales en Cuba (incluidos los directores de centros docentes), tras el triunfo de la Revolución, pueden distinguirse cuatro períodos (**1959 – 73, 1973 – 83, 1983 – 91, 1991 hasta la fecha**) que se pueden deslindar a partir de considerar los principales objetivos y tareas de la política educacional y los niveles de desarrollo educativo que fue logrando el país, tanto en lo cuantitativo como cualitativo, y con el perfeccionamiento que fue teniendo la política relativa al trabajo con los cuadros.

El **primer período** (1959-1973) se corresponde con el inicio de la Revolución Educacional, cuyo contenido esencial en esta etapa fue "dar solución a los grandes problemas del pasado neocolonial, la reorganización y tecnificación del Ministerio de Educación y la toma de medidas inmediatas para eliminar el analfabetismo y garantizar la extensión de los servicios educacionales" (102:MINED, 1997). Tuvo como rasgo esencial, la emergencia y el predominio de formas como cursillos y seminarios, y los objetivos centrados, fundamentalmente, en el logro de una formación pedagógica elemental y el dominio del contenido de las disciplinas que se impartían en el centro docente.

El **segundo período** (1973-83) se asocia con el inicio del primer plan de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación a partir de 1975, el crecimiento abrupto de las matrículas en el nivel de educación media y el surgimiento de las escuelas en el campo y el Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", como fórmulas revolucionarias para dar respuesta a dicho fenómeno; así como con la creación del Ministerio de Educación Superior y el Sistema de la Educación de Postgrado (1976), y el surgimiento de los Institutos Superiores Pedagógicos (1976).

El **tercer período** (1983-91) coincide con el establecimiento jurídico del Sistema de trabajo con los Cuadros del Estado (Decreto Ley No. 82 del 13 de Septiembre de 1984) y la concepción de la preparación y superación de cuadros como uno de sus subsistemas, y tuvo como contexto el planteamiento de la voluntad política y el inicio de las acciones para el logro de la calidad del sistema educativo, con las consecuencias que ello implica en la preparación y superación de los dirigentes educacionales.

Las **características principales** del proceso de formación y superación de los directivos educacionales **durante el segundo y tercer períodos** fueron:

- La centralización en el desarrollo de las acciones de superación de los directivos educacionales y de los directores de centros docentes en particular, que aunque tendía a favorecer la unidad en sus objetivos y contenido, lo que era una necesidad del momento histórico del desarrollo educacional, no tuvo una conjugación efectiva, con acciones concebidas y ejecutadas a partir de la problemática territorial y las necesidades diferenciadas de superación de los directivos.
- El contenido de la superación y la capacitación de los dirigentes se encaminó hacia tres direcciones fundamentales: político-ideológica, científico-teórica y cultural general, y pedagógico-metodológica y a partir del tercer período comienza a incorporarse a los diseños de las actividades, la preparación en Dirección Científica.

Aunque los esfuerzos realizados en la superación de los directores durante estos años dejaron una huella innegable en su formación, el efecto de las acciones desarrolladas, al no ser precisamente sistémicas y no estar diseñadas en correspondencia con las necesidades específicas del territorio, resultó insuficiente en su labor como dirigentes.

El **cuarto Período** (a partir de 1991) coincide en el tiempo con el inicio y desarrollo del Período Especial y se enmarca en el proceso de perfeccionamiento de la política y el trabajo de cuadros, en el que se inscribe la aprobación del Decreto Ley No.196 (1999), y las transformaciones que se desarrollan en la educación cubana desde esta fecha y tienen su centro en la Optimización del proceso educativo. En este período, las **características** esenciales del proceso de formación y superación de los directivos educacionales son:

- La descentralización de la responsabilidad de su dirección y desarrollo (planificación, organización, ejecución, control y evaluación) en las estructuras municipales y provinciales,
- Se concede mayor prioridad al desarrollo de las acciones de formación y superación de los dirigentes en su puesto de trabajo,
- Se concibe un mayor protagonismo de los Institutos Superiores Pedagógicos en el proceso de formación y superación de los dirigentes,
- Se sigue concediendo gran importancia al desarrollo de acciones colectivas de superación utilizando para ello las formas de la Educación de Postgrado en sus dos vertientes: La Superación Profesional y la Formación Académica de Postgrado.

- Se ha comenzado a aplicar la experiencia de la preparación para el ejercicio de funciones directivas a estudiantes y recién graduados de los Institutos Superiores Pedagógicos con perspectivas para ello, a través del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica (REP).

El análisis del fenómeno, en este Cuarto Período, se profundiza con las consideraciones que acerca del **estado actual del proceso de superación de los directores de Secundaria Básica**, se derivaron del estudio diagnóstico desarrollado por el autor durante el curso escolar 1999 – 2000, cuyo diseño y restantes resultados se exponen en el Capítulo 2 (Epígrafe 2.3).

- La planificación y organización de la superación de los directores de Secundaria Básica no tiene, en lo colectivo, un enfoque de sistema, lo que limita su alcance y efecto; y en lo individual, está falta de una precisión adecuada de los objetivos personales de superación y desarrollo en correspondencia con las necesidades educativas de cada directivo,
- Las acciones fundamentales de superación profesional en que han participado los directores en la última etapa, fuera de su puesto de trabajo, son las correspondientes a los cursos establecidos estatalmente para la superación de los cuadros, así como las reuniones, talleres y seminarios de carácter metodológico organizados a nivel provincial y municipal. La forma fundamental de superación en el puesto de trabajo ha sido el Entrenamiento Metodológico Conjunto.
- El contenido de la superación de los directores ha tenido como prioridades básicas en la última etapa, su preparación para el desempeño en las esferas de actuación fundamentales (en especial para la Dirección del Trabajo Metodológico y el Trabajo Político – ideológico), el diagnóstico (de alumnos, familia y comunidad) y la conducción del proceso de transformaciones que tiene lugar en la Secundaria Básica; así como aspectos de la situación política nacional e internacional, la Planeación Estratégica y la Dirección por Objetivos,
- En el proceso enseñanza – aprendizaje para la superación de los directores se aprecian signos positivos en lo referente a su dinamización y contextualización. Entre sus características negativas resaltan: la carencia en su diseño y ejecución de un carácter verdaderamente diferenciado y específico, la insuficiencia en la demostración de modos de actuación para el trabajo de dirección y la no promoción de la investigación de la práctica profesional que desarrollan los implicados. Se

refleja, asimismo, una tendencia hacia el predominio de la exposición de los conductores en la actividad, y de un enfoque “teorista” en el proceso pedagógico.

- No se considera suficiente el impacto de las acciones de superación desarrolladas con los directores, lo que tiene entre sus principales causas: la inadecuación del diagnóstico, los problemas de la planificación general e individual de la superación y las insuficiencias de su proceso pedagógico ya referidos, a los que se suma la sobrecarga de trabajo de los directores, que junto a otros aspectos negativos derivados de la planificación y organización general del trabajo afectan el tiempo que se necesita para la actividad.

Del análisis de los resultados del diagnóstico realizado sobre las características del proceso de superación de los directores de Secundaria Básica y su dirección, se derivaron las siguientes recomendaciones:

- La planificación colectiva e individual de la superación, como condición básica para la elevación cualitativa de este proceso y de su impacto en el desempeño profesional de los directores, presupone la consideración de: la definición anticipada de las acciones a desarrollar y su divulgación oportuna, la selección del momento adecuado para su desarrollo, su organización con enfoque sistémico, el establecimiento de prioridades en el contenido, la variedad de formas, el tiempo necesario, las necesidades individuales de todo tipo, las expectativas y el criterio de los implicados, las exigencias y funciones del cargo.
- El proceso pedagógico en las actividades de superación de los directores, deberá considerar, entre otras exigencias: la prioridad a las actividades prácticas, la necesidad de la demostración, la asignación del tiempo requerido para el trabajo complementario, la definición correcta de los objetivos de las actividades.
- La necesidad de la mayor implicación del Instituto Superior Pedagógico.

Los problemas antes expresados fundamentan la necesidad de diseñar sistémicamente la superación de los directores de Secundaria Básica, y como consecuencia de ello lograr la profesionalidad que de ellos se exige en las actuales circunstancias.

1.2 Fundamentos teóricos de la concepción sistémica la de superación de los Directores de Secundaria Básica.

La juventud del objeto de esta investigación, junto a las características que ha tenido el desarrollo de la Ciencia de la Dirección (multivariedad de enfoques, teorías y tendencias) han limitado la sistematización y el planteamiento de concepciones teóricas

que sustenten el proceso de dirección de la superación y desarrollo de las personas que ocupan funciones dirigentes en las organizaciones.

Lo más frecuente que se encuentra en la literatura extranjera especializada es el planteamiento de experiencias, a partir de investigaciones de carácter cualitativo, en las que se ejemplifican situaciones dadas en escenarios reales muy diversos. Las llevadas a cabo por el especialista norteamericano Myles Mace (85:1990) en la década del 60 y los primeros años de la del 70 son una muestra de ello. Mace sólo consideró factible exponer los métodos que han dado los mejores resultados en la práctica de la formación y superación de ejecutivos sin la aspiración de encontrar la combinación que ofreciese el método óptimo para este proceso. Su trabajo y otros de este estilo se inscriben en las concepciones de la Escuela Neoclásica sobre la Dirección y sus derivaciones contemporáneas.

A partir de ello, la fundamentación teórica y metodológica del objeto de esta investigación resulta necesario encontrarla, entre otras, en ramas de la Ciencia de la Dirección, como la **Administración de Recursos Humanos -- ARH** (en especial sus concepciones sobre la Formación y Desarrollo de estos recursos); las experiencias no suficientemente sistematizadas, desde el punto de vista teórico, acerca de la **formación y superación de los dirigentes** y las **concepciones de la Educación Avanzada**, que han presentado un desarrollo paralelo.

La **Educación Avanzada** como concepción teórico - metodológica relativa a la superación de los recursos humanos, al tener como objeto de estudio el "proceso de mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad."(19:Añorga, J., 1999), ofrece una respuesta coherente y práctica para la solución científica del problema que enfrenta esta investigación, por lo que se constituye en el fundamento teórico y metodológico principal para la misma.

Es una concepción científica en construcción, cuyos principales estudios teóricos en Cuba han sido desarrollados por la Dra Julia Añorga Morales, que en años recientes encabezó un equipo de investigadores en el Centro de Estudios de Educación Avanzada (CENESEDA), perteneciente al Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" de La Habana.

Las concepciones cubanas de la Educación Avanzada, reflejadas en la obra de sus principales autores: Julia Añorga, Grisell González y Norberto Valcárcel, entre otros, retoman, sistematizan y hacen evidente el carácter clasista y humanista de la Educación, y el desarrollo histórico de la de la política educativa cubana en su

interrelación con el desarrollo socioeconómico, científico y tecnológico. Se nutren 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 y Talizina, 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 de Educación Avanzada.

La Educación Avanzada incorpora con mucha fuerza entre sus presupuestos teóricos la necesidad de la producción de conocimientos por los participantes del proceso, a partir del enfoque dialéctico del papel transformador del hombre y la influencia del colectivo y la sociedad en el desarrollo de la personalidad. (19:Añorga, J., 1999).

En otros países de Iberoamérica se han emprendido trabajos similares, y en ese contexto los de mayor alcance y renombre corresponden al Dr. Victor Morles Sánchez, del Centro de Estudios sobre Educación Avanzada, de la Universidad Central de Venezuela; pero con diferencias conceptuales con la teoría auténticamente cubana. Por consiguiente, los principales elementos teóricos tomados para el análisis teórico-conceptual de la Educación Avanzada corresponden a los estudios realizados por los autores cubanos.

La Educación Avanzada considera dentro de su objeto de estudio elementos atendidos y cuya responsabilidad también recae en otros subsistemas educativos: la Educación de Postgrado para los profesionales universitarios, la capacitación técnica dirigida a los técnicos medios, obreros y empleados, la preparación y superación de los directivos y sus reservas y la Educación Comunitaria Popular o de Adultos dirigida a los miembros de la comunidad no incluidos en el sector laboral.(72:González, G., 1997).

Desde el punto de vista epistemológico podemos considerar la Educación Avanzada como un área del conocimiento que ha logrado concretar sus bases teóricas propias: conceptualización de sus fines, principios, regularidades y tendencias fundamentales, formas, tecnologías, métodos, y medios de su desarrollo.

Dado su objeto de estudio más general, la Educación Avanzada incluye dentro de si los objetos específicos de las concepciones teóricas y metodológicas de la Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos y de las que se han ido estableciendo relativas a la formación y superación de los dirigentes, que sirven también de sustento teórico a la investigación. Muchas investigaciones de Educación Avanzada han ido abordando la solución de problemas en los objetos de estas últimas a partir del empleo de sus recursos teórico - conceptuales y metodológicos; y a su vez, la Educación Avanzada

ha ido confirmando y enriqueciendo la amplitud, unidad, diversidad y objetividad de su objeto de estudio.

Las **concepciones teóricas acerca de la ARH**, que pueden considerarse como una rama de la Ciencia de la Dirección, han ido desarrollándose simultáneamente con la evolución de la concepción acerca del factor humano que esta aborda. "Conforme el papel del factor humano se tornó más activo, y se fue tomando conciencia de su importancia, la dirección de personal fue incorporando más funciones y asumiendo más decisiones, con lo que nos encontraríamos ante lo que podríamos denominar moderna dirección de personal." (91:Menguzzato, 1996).

Las formulaciones teóricas sobre la ARH contemporáneas parten de reconocer el status de "factor estratégico" de los recursos humanos en la organización y asignan un lugar preponderante a los aspectos relacionados con la formación, superación y desarrollo de dichos recursos.

La investigadora cubana Mayra Noemí Levy (83:1999) define **proceso de gestión de recursos humanos (Administración de Recursos Humanos)** como "...aquel que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima laboral adecuado, los recursos humanos requeridos, competentes, comprometidos y motivados que desempeñen con eficiencia y eficacia sus funciones para alcanzar los objetivos de la organización." Los objetivos de la ARH se encaminan a lograr que las personas deseen permanecer en la organización y que esta logre los objetivos que tiene planteados.

Levy (1999) coincidiendo con Chiavenato (1994) considera la ARH como **un sistema de procesos** (componentes) que en calidad de subsistemas de menor jerarquía, garantizan el funcionamiento y las cualidades del sistema. Se adopta para nombrarlos la terminología planteada por Levy (1999).

- **Provisión:** Que incluye procesos como los de reclutamiento, selección de personal, preparación inicial, movilidad de personal.
- **Empleo:** Incluye entre sus procesos a la evaluación.
- **Preservación:** Considera la retribución, atención, estimulación de los recursos humanos, así como la Protección e Higiene del Trabajo.
- **Formación:** Incluye los procesos de formación y desarrollo de los recursos humanos.

- **Auditoría:** Considera las acciones de retroalimentación, registros, sistemas de información y el control de gestión de recursos humanos.

Los subsistemas de la ARH están íntimamente interrelacionados y son interdependientes. El subsistema que resulta de mayor interés para los fines de esta investigación, el de **formación**, tiene una importante relación con los restantes, en especial con los de provisión, empleo y preservación.

La literatura consultada sobre las **concepciones teóricas acerca de la formación y superación de los dirigentes** corresponde básicamente a autores cubanos (86:Machado Bermúdez, 1990; 33:Codina J., A., 1998; 34:CETED, 1990; 114:Morales, R., 1982; 140:Santiesteban, M.L., 1996; 152:Valdés, J.R., 1996; 133:Pinto, M.E. y otros, 2000) 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, que constituyen una categoría específica de dirigentes. También fueron consultados algunos trabajos de autores extranjeros (85:Mace, 1990; 146:Smith, B., y Briand Delahaye; 1990, 130:Pascual, R., y Glenn Immegart, 1992; 137:Ruíz Ruíz, J.M., 1996; 124:Ollivier, H., 2001; 134:Pozner, P., 1997).

La formación y desarrollo de los dirigentes constituye uno de los subsistemas del **Sistema de Trabajo con los cuadros** definido en el Artículo 1 (Capítulo 1) del Decreto Ley No. 82 del año 1984 del Consejo de Estado de la República de Cuba como "...el conjunto de actividades, funciones y tareas que deben llevarse a cabo para aplicar de modo uniforme y sistemático la política a seguir con los cuadros" que tiene una estrecha relación con la **política de cuadros** definida como "las concepciones fundamentales acerca del desarrollo de cuadros que reflejan las necesidades objetivas y se expresan en los acuerdos del partido y el gobierno, de una parte, y se derivan, de otra, de las tareas políticas situadas en cada esfera de la construcción del socialismo." (Herber, R. y H. Jung, 1968 - citados por 86:Machado Bermúdez, 1990).

El subsistema de formación y desarrollo de cuadros (denominado en la legislación cubana como preparación y superación) ocupa un lugar central en el sistema de trabajo con los cuadros por la relación que guarda con los subsistemas restantes, especialmente con la **evaluación**, que es uno de los referentes esenciales para su proyección; la **selección y movimiento de cuadros**, pues el efecto de las acciones de superación y desarrollo está directamente relacionado con los niveles de desempeño y el alcance de las competencias requeridas para el acceso a nuevas funciones directivas

Comentado [m1]: Completar dato de la bibliografía

en la organización; y **la atención y estimulación**, por cuanto las acciones de superación y desarrollo son una vía esencial para el estímulo a los cuadros.

A partir del análisis de la literatura consultada y las consideraciones y reflexiones del autor sustentadas en su experiencia, se define la **formación y superación de los dirigentes** como un ***proceso sistemático y continuo, de carácter y contenido pedagógico y político, encaminado a la elevación creciente de la profesionalidad de los dirigentes para la mejora constante de su desempeño y los resultados de la organización.***

Las acciones correspondientes a la formación y superación tienen como razón de ser "...garantizar la educación continua del personal de dirección para cumplir sus funciones ejecutivas en la gerencia empresarial y pública y lograr que sean capaces de dirigir profesionalmente colectivos laborales cohesionados, eficientes, competentes, con un alto sentido político y de compromiso con los resultados de la organización." (37:CECM, 1995).

1.2.1 Postulados teóricos más generales para la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica.

Los postulados más generales en la ciencia se expresan en categorías tales como concepto, ley, principio, regularidad, teoría y el cuadro, que expresan desde el punto de vista gnoseológico, según apunta Carlos Alvarez de Zayas (1989), diferentes niveles de sistematicidad del conocimiento producido a través de la actividad científica. (6:Alvarez de Zayas, C., 1989)

"La ley, en su forma más general, es una determinada relación necesaria entre componentes del objeto, o entre fenómenos o procesos (...), expresa los nexos internos que tienen carácter esencial (...) actúa siempre y cuando se den las condiciones exigidas para ello". (6:Alvarez de Zayas, C., 1989)

Los principios, según el mismo autor, se encuentran junto a las leyes en el segundo nivel de sistematicidad del conocimiento científico, en la base de las ciencias, y son el resultado de la generalización de la actividad práctica.

" La regularidad expresa cierto grado de obligatoriedad en las relaciones de carácter causal, necesaria y estable, entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro". (5:Alvarez de Zayas, C., 1994)

Las teorías corresponden al tercer nivel de sistematicidad y se definen como "el sistema de conocimientos que explica el conjunto de los fenómenos de alguna esfera de la realidad y que reduce todas las leyes que se encuentran en ese dominio bajo un elemento unificador." (6:Alvarez de Zayas, C., 1989)

De las concepciones teóricas que sirven de fundamento a esta investigación, sólo la Educación Avanzada ha llegado al planteamiento de postulados de carácter general empleando con amplitud el sistema categorial de la ciencia antes señalado. Los productos teóricos de las dos restantes fuentes (las concepciones sobre la formación y desarrollo de los recursos humanos y la formación y superación de los dirigentes), en su desarrollo paralelo a la Educación Avanzada, no han llegado a alcanzar tales niveles de sistematicidad. No obstante, al estudiar los mismos pueden encontrarse importantes formulaciones que contribuyen al enriquecimiento de la Educación Avanzada, cuyo objeto, como se dijo anteriormente, incluye a los que son estudiados por estas concepciones.

Los investigadores de la Educación Avanzada han realizado definiciones sobre un amplio volumen de conceptos, algunas de las cuales han sido publicadas en el Glosario de Términos de Educación Avanzada (17:Añorga y col., 1995 y 23:Añorga y col., 2000). Muchas de estas definiciones han sido utilizadas en el desarrollo de la investigación y se citan en este informe de tesis.

Añorga formuló un sistema de principios de Educación Avanzada que define como "postulados generales sobre la estructura del contenido, la organización y métodos, del proceso de Educación Avanzada y que se originan en los objetivos y las leyes generales de la Didáctica". (14:Añorga, J., 1994). Tales principios son los siguientes:

1. Relación entre Pertinencia Social, Objetivo, Motivación (incluye actividad laboral, intereses personales y sociales) y la Comunicación.
2. Condicionalidad del Enfoque de Sistema para la organización Ramal - Territorial.
3. Condicionalidad entre Pregrado – Formación Básica - Formación Especializada.
4. Relación entre Teoría - Práctica y Formación Ciudadana.
5. Relación entre Racionalidad - Creatividad - Calidad de los Resultados (Incluye la productividad).
6. Relación entre el Carácter Científico – Investigación - Independencia Cognoscitiva y Producción Conocimientos (incluye desescolarización).
7. Relación entre Formas, Tecnologías y Acreditación.

Estos principios se asumen íntegramente para la conformación de la concepción sistémica para la superación de los Directores de Secundarias Básicas lo que se verá expresado a través de las propuestas que conforman los principales resultados de la investigación.

Paralelamente han sido identificadas en el plano estructural, externo, un conjunto de 13 regularidades (19: Añorga, J., 1999) para garantizar la conformación del subsistema educativo de la Educación Avanzada, que se refieren a aspectos de carácter pedagógico, didáctico, curricular, psicológico, sociológico, de dirección, etc., de algunas de las cuales se realiza a continuación un breve comentario.

- La **segunda regularidad** se refiere a la necesidad del compromiso de los ejecutivos desde la base, hasta las instancias superiores, como condición necesaria para el éxito de cualquier proyecto de Educación Avanzada.
- La **cuarta regularidad** precisa que resulta imprescindible la acreditación a los hombres de todos sus conocimientos y habilidades, con independencia de la vía o forma en que pudieron ser alcanzados.
- La **quinta regularidad** expresa la obligatoriedad de que todo proyecto de Educación Avanzada conciba en su diseño los métodos que garanticen la conformación de actitudes, conductas, valores y otros aspectos afectivos, que sean factibles de ser evaluados. Ello tiene que ver con el propósito de la Educación Avanzada de proporcionar el mejoramiento humano, junto al mejoramiento profesional.
- La **sexta regularidad** establece la necesidad de que todos los proyectos de Educación Avanzada lleven explícitamente una producción de conocimientos y valores, al partir de la consideración pedagógica de que el hombre sólo puede interiorizar los conocimientos y habilidades durante su aprendizaje si es capaz de expresarlos a través de sus propias palabras y actuaciones recreados en sus ideas, puntos de vista, concepciones filosóficas, éticas, estéticas, valores y modo de vida.
- La **séptima regularidad** expresa la tendencia del proceso pedagógico de la Educación Avanzada a la desescolarización, al reforzamiento del autodidactismo, a la autopreparación y autosuperación, a la independencia cognoscitiva, el trabajo independiente, la búsqueda bibliográfica, la lectura vertical y a elementos y principios de la educación a distancia, en fin, a la personalización del currículo. El autor de esta tesis considera de enorme trascendencia esta regularidad para el diseño y aplicación de la concepción sistémica de la superación de los directores de

Secundaria Básica donde las acciones fundamentales para la superación y desarrollo han de tener lugar en las condiciones de la permanencia en el puesto de trabajo, durante el ejercicio de la labor directiva.

- La **novena regularidad** precisa la necesidad de la atención diferenciada a las características del adulto durante las acciones propias de un proyecto de Educación Avanzada, no sólo desde la perspectiva de considerar la adultez como una etapa sustantiva del desarrollo humano; sino desde una visión dinámica del desarrollo de la personalidad que la ve como progresión.
- La **décima regularidad** se refiere a la necesidad y conveniencia de ajustar al máximo las ofertas educativas a las necesidades personales e institucionales, vinculándolas a la actividad profesional, logrando un proceso educativo individualizado, centrado en el alumno. Ello sería un factor importante para evitar el abandono y la desmotivación.
- La **décimo tercera regularidad** establece las cualidades, características y procedimientos esenciales para la evaluación formativa, académica y de impacto social de la Educación Avanzada.

Las regularidades de la Educación Avanzada se constituyen en pautas imprescindibles para el diseño y posterior implementación de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales.

Como se expresó anteriormente, en las **concepciones teóricas acerca de la ARH** y las relativas a la **Formación y Desarrollo** de estos, como su subsistema, no se han planteado postulados de carácter general que alcancen los niveles de sistematicidad del conocimiento científico que se han podido lograr por la Educación Avanzada. No obstante, han sido establecidas características generales de los procesos que la conforman, cuyo análisis y consideración son válidas para diseñar y aplicar una concepción sistémica dirigida a la superación de los directores de Secundaria Básica. Chiavenato (51:1994) define algunas, que se explican a continuación partiendo de los elementos que él y otros autores aportan (83:Levy, M., 1999; 47:Cuesta,A., 1999; 91:Menguzato, M., 1996) y las reflexiones personales del investigador.

- La ARH y su subsistema de Formación y Desarrollo, tienen un **carácter multivariado**, constituyen un área interdisciplinaria, sus asuntos se asocian a una multiplicidad enorme de campos de conocimiento y se refieren tanto a aspectos internos (enfoque introversivo de la ARH) como externos (enfoque extroversivo de la ARH).

- La Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos como parte de la ARH tiene un **carácter contingencial** pues depende, de un lado, de la situación organizacional, y del otro (sobre todo), de la calidad y cantidad de los recursos humanos disponibles. La Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos no es un fin en sí misma, sino un medio de alcanzar la eficiencia y eficacia de las organizaciones.
- La ARH, y como parte de ella el proceso para su Formación y Desarrollo, es una **responsabilidad de línea y función de staff**. Pigors y Myers (1965), citados por Chiavenato (51:1994) explican al respecto: "... la administración de personal es una responsabilidad de línea y una función de staff, ya que es responsabilidad básica de la gerencia en todos los niveles y tipos de gerencia y en todas las organizaciones. Los especialistas de personal asesoran a los gerentes de línea en todo lo que se refiere a consultoría, consejería y servicios de varios tipos de controles para asegurar directrices uniformes de administración de personal destinadas a alcanzar los objetivos de la organización."
- La Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos como los restantes procesos de la ARH se basa en el **establecimiento de políticas**. Las políticas "...son reglas establecidas para gobernar funciones y tener la seguridad de que sean desempeñadas de acuerdo con los objetivos deseados (...) son guías para la acción. Sirven para suministrar respuestas a las preguntas o a los problemas que pueden ocurrir con cierta frecuencia..." (51:Chiavenato, 1994). A partir de las políticas se define el código de valores éticos de las organizaciones y se pueden precisar los procedimientos que permiten orientar el desempeño de sus miembros para cumplir los objetivos propuestos. Las políticas relacionadas con la formación y desarrollo de los recursos humanos han de considerar, entre otros, los siguientes aspectos:
 - Criterios sobre el diagnóstico y la planificación de la superación de la fuerza de trabajo para el desempeño de sus tareas y atribuciones en la organización.
 - Criterios de desarrollo de recursos humanos a mediano y largo plazo, con miras a la continua realización del potencial humano en posiciones gradualmente elevadas dentro de la organización.
 - Creación y desarrollo de condiciones capaces de garantizar la salud y excelencia organizacionales, mediante el cambio de comportamiento de los participantes.

Los principales postulados generales relacionados con **la formación y el desarrollo de los dirigentes** que pudieron ser estudiados para la fundamentación teórica de esta investigación se encontraron, en el caso de la experiencia cubana, en los documentos

políticos y jurídicos que establecen la política y el sistema de trabajo en con los cuadros. De la literatura extranjera consultada se extrajeron inferencias de los estudios de casos y experiencias puntuales que describen.

Los principales postulados teóricos generales elaborados en Cuba sobre la formación y desarrollo de los dirigentes están recogidos en conceptos y principios, categorías que corresponden a los primeros niveles de sistematicidad del conocimiento, y en su contenido se aprecia un proceso de evolución, en correspondencia con las demandas y expectativas de la política y el sistema de trabajo con los cuadros, derivadas de los grandes objetivos y tareas del país en las diferentes etapas de su desarrollo tras el triunfo de la Revolución en 1959.

Se han realizado definiciones de conceptos asociados a la formación y superación de cuadros como: proceso de preparación y superación, preparación, superación, plan de desarrollo individual, plan general de desarrollo, entre otros.

Algunos documentos sugieren o hacen explícitos a través de su contenido, diferentes principios que han de considerarse en la formación y superación de los dirigentes. Entre los documentos que explicitan principios relativos al proceso de superación de los dirigentes pueden citarse el Decreto Ley 82 del Consejo de Estado de la República de Cuba de 1984 y el contenido de la Estrategia Nacional de preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno y sus reservas de 1995, que han sido refrendados en el Decreto Ley 196 del Consejo de Estado de la República de Cuba de 1999 y los Lineamientos e Indicaciones del Consejo de Ministros para la instrumentación, ejecución y control de la aplicación de la política de cuadros en los órganos, organismos y entidades del Estado y el Gobierno del 2000.

Los principios implícita o explícitamente establecidos en Cuba, que han servido de pautas para la concepción y realización del proceso de formación y desarrollo de los dirigentes, y se confirman en muchos casos con las experiencias desarrolladas en otros países, están referidos a:

- La comprensión de la preparación y superación de los cuadros, y de los dirigentes en general, como subsistema del Sistema de Trabajo con los Cuadros, y no como un fin en si misma.
- La necesidad de la correspondencia entre los objetivos y el contenido de las acciones de formación y desarrollo con las necesidades y requerimientos de la labor que despliega el dirigente,

Comentado [isph2]: Valle (158:2001) hace una propuesta de principios a considerar en la superación de los directores de centros docentes que...

- La combinación armónica de las formas organizativas de la superación que se desarrollan en el puesto de trabajo y las que tienen lugar fuera de este,
- El carácter multidimensional e interdisciplinario del contenido de la superación, a partir de la integralidad que debe caracterizar a los dirigentes,
- El carácter diferenciado de las acciones de superación y desarrollo en correspondencia con los niveles alcanzados por el dirigente en su profesionalidad y desempeño, determinados a partir del diagnóstico,
- El carácter planificado de la superación: a corto, mediano y largo plazo,
- La necesidad de considerar el diagnóstico de las necesidades educativas individuales y colectivas y las proyecciones estratégicas de las organizaciones,
- La fijación de la responsabilidad directa de los dirigentes superiores en la proyección de la superación y el desarrollo de sus subordinados y la evaluación sistemática de sus resultados,
- La necesidad de la aplicación del enfoque sistémico en la dirección del proceso de superación y desarrollo de los dirigentes, y las actividades de enseñanza – aprendizaje en él implícitas,
- El carácter y el contenido pedagógico especial de las acciones de superación y desarrollo de los dirigentes,
- La fijación de la responsabilidad personal del dirigente en su superación y desarrollo.
- La evaluación de la efectividad de las acciones de superación y desarrollo a partir del desempeño y los resultados alcanzados en la actividad que dirige.

1.2.2 **El proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes.**

El proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes, dadas las características peculiares de estos como sujetos de aprendizaje, y los fines que el mismo persigue, puede ser considerado como un proceso de carácter especial, que tiene su propia Didáctica.

Las últimas décadas han ido configurando el proceso de superación y desarrollo de los dirigentes como una rama especial dentro de la enseñanza lo que se explica por tres razones: la existencia de instituciones (especializadas o lo contemplan en su misión) dedicadas a la actividad, el incremento de los gastos materiales y financieros en superación y desarrollo de cuadros y la especificidad de los procesos didácticos

(86:Machado Bermúdez, 1990). A los fines del objeto de la investigación, resulta necesario precisar especialmente lo relacionado con la tercera de las razones.

Aún cuando ya no podría suscribirse la afirmación de Mace (85:1990) "... el conocimiento de cómo enseñar el proceso administrativo todavía se encuentra en la fase precursora" , todavía no resulta suficiente la sistematización teórica de las prácticas (en cuanto a formas, métodos, requerimientos y características) de este proceso pedagógico de carácter especial por su naturaleza y contenido específico.

En Cuba existen algunos esfuerzos desarrollados por el Centro de Estudios de Técnicas de Dirección de la Universidad de la Habana (CETED), el Centro de Estudios de Técnicas de Dirección (CETDIR) del ISPJAE y el extinto Centro de Estudios de Educación Avanzada (CENESEDA) del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". El trabajo de Machado Bermúdez (86:1990) expone experiencias acerca de las características de los procesos didácticos en los países del desaparecido campo socialista europeo y los principales países capitalistas desarrollados hasta la década de los años 70 y sintetiza un conjunto de tendencias, muchas de las cuales mantienen su vigencia. Entre los autores extranjeros es destacable el trabajo de Chiavenato (51:1994) referido a los problemas de enseñanza aprendizaje de los recursos humanos laborales en general y los de Mace (85:1990), 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 con relación a los métodos para la formación y desarrollo en el puesto de trabajo.

Del análisis de la literatura revisada (14:Añorga (1995); 51:Chiavenato (1994); 86:Machado Bermúdez (1990); 85:Mace (1990); 34:CETED (1990); 37:CECM (1995); 39:CECM (1997); 42:Decreto Ley no. 196 (1999); 43: Decreto ley no. 82 (1984); 33:Codina, A., (1998); 130:Pascual, R. e Immegart, G., (1992); 146:Smith, B., y Delahaye, B., (1990); entre otros), pueden extraerse las siguientes conclusiones, en calidad de **principales tendencias del proceso pedagógico** dirigido a la formación, superación y desarrollo de dirigentes, que son válidas para Cuba.

- Es asumido por Instituciones de Educación Superior (IES) o por institutos especializados de carácter estatal, pertenecientes a empresas a o adscriptos a IES.
- El contenido de la enseñanza es diverso, en correspondencia con las necesidades nacionales y la rama de que se trate.
- La aparición de formas organizativas y métodos de enseñanza especiales, algunas aplicables en las condiciones del puesto de trabajo, y otras fuera de este.

- Diversidad de enfoques en cuanto a los criterios de selección del contenido, formas organizativas y métodos de enseñanza.
- La aparición de personal especializado (entrenadores, asesores, consultores) para el desarrollo de acciones de formación y superación en el puesto de trabajo.
- Diversidad de enfoques en cuanto al contenido y los métodos de la evaluación del efecto de las acciones de superación y desarrollo.
- Variadas experiencias e intentos de organización sistémica de la superación, a partir del planteamiento de etapas, programas diferenciados, etc.
- Experiencias (en países desarrollados) de superación y acreditación a partir de formas académicas de postgrado (doctorados, maestrías, especializaciones).
- El reconocimiento del valor fundamental del hacer, de aprender actuando, (la actividad práctica en el puesto de trabajo) como vía principal para el desarrollo de las competencias requeridas por el dirigente.
- El reconocimiento de la necesidad de la modelación teórica de los requisitos, cualidades, competencias de los dirigentes como punto de referencia para la planificación de las acciones de superación.
- Experiencias en la proyección planeada o planificación de carreras de los dirigentes, encaminadas a asegurar que a los individuos aptos se les ofrezcan oportunidades para alcanzar una preparación profesional secuencial para el desempeño de más altos cargos.
- El reconocimiento de la importancia de la determinación de las necesidades educativas (diagnóstico) individuales y colectivas como condición indispensable para el proceso pedagógico en la superación de los dirigentes.

El proceso de enseñanza – aprendizaje puede definirse como “...un tipo particular de actividad social, es decir, es la actividad dirigida a cumplimentar el encargo social que se desarrolla en forma consciente y planificada. Su especificidad radica en la interrelación de dos tipos de actividad: la enseñanza y el aprendizaje, de la que surge su contradicción fundamental.” (6:Alvarez de Zayas, C., 1989)

El proceso de enseñanza – aprendizaje con los dirigentes educacionales debe ser considerado como un proceso de **autoperfeccionamiento docente** que se define “como una actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de su actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis.” (62:García Ramis, L. y otros, 1996)

Los autores antes citados precisan que el autoperfeccionamiento docente es un proceso que partiendo de la "concientización por cada docente de la importancia de su actuación como sujeto" le ofrece la posibilidad de "ascender a niveles superiores de actuación mediante el reconocimiento y la modificación de los modos de actuación con los que opera..." (62:García Ramis, L. y otros, 1996)

Según Addine, F., y otros (2:1997), en el proceso de enseñanza – aprendizaje intervienen componentes personales y no personales. Los primeros son las relaciones que se producen entre los sujetos que participan de tal proceso: los profesores y los alumnos. Se dan entonces relaciones alumno – alumno, profesor – alumno, profesor – grupo y profesor – profesor. Los componentes no personales del proceso son los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas organizativas y la evaluación.

En las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes, esos componentes asumen **rasgos singulares**, lo que determina el carácter especial del mismo. Entre esos rasgos pudieran destacarse:

- a) Los dirigentes son sujetos de aprendizaje adultos, orientados hacia la solución inmediata de problemas apremiantes, que poseen experiencia, y un status elevado en su colectivo,
- b) El papel que corresponde desempeñar a los docentes como facilitadores y/o mediadores en la conducción del proceso,
- c) La finalidad (el objetivo más general) a que se encaminan las tareas del proceso de enseñanza aprendizaje: producir un cambio en el comportamiento y los modos de actuación personal de los dirigentes, como sujetos de aprendizaje,
- d) Las características que asume la selección del contenido de enseñanza a partir de las exigencias y demandas sociales y los resultados del diagnóstico de sus necesidades educativas,
- e) El empleo de métodos, formas organizativas y enfoques especiales en el proceso de enseñanza – aprendizaje,
- f) El papel y las características particulares de la evaluación, en correspondencia con la finalidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Un breve comentario de los rasgos antes enunciados, plantea el cumplimiento de determinados requerimientos en el diseño y dirección de ese proceso.

a) Los dirigentes como sujetos de aprendizaje.

Los dirigentes son adultos, con características como sujetos de aprendizaje que fueron señaladas por Knowles (1978), citado por García Ramis, L. y otros (62:1996). Entre ellas conviene destacar:

- Se motivan a aprender lo que es necesario en su experiencia. Por tal razón estas necesidades e intereses son puntos de partida apropiados para avanzar en las actividades de los adultos,
- El adulto en su aprendizaje está centrado en su vida, por lo que las situaciones de aprendizaje deben referirse a esta y no a simples asignaturas de un currículum.

Un colectivo de autores del CETED de la Universidad de la Habana (34:1990), destaca entre las características de los dirigentes, como sujetos de aprendizaje, las siguientes:

- El dirigente es una personalidad altamente motivada hacia todos aquellos factores que propician la eficiencia de su actividad social y laboral. Pero, sus problemas requieren casi siempre una solución apremiante, por consiguiente en el proceso de su superación se orientará hacia aquellas acciones que proporcionan de forma práctica, inmediata, vías de solución a sus problemas.
- El dirigente es un sujeto con experiencia (que actúa como arsenal para interpretar, valorar y responder ante los problemas que se presentan). No siempre las experiencias con que cuenta el dirigente son las más adecuadas; pero, invariablemente, estarán presentes en el proceso de su superación.
- El status (posición jerárquica que ocupa un individuo en relación con los otros), en el caso del dirigente, condiciona un conjunto de actitudes y comportamientos. El grado de la influencia, autoridad y control que debe ejercer sobre individuos y grupos en su actividad de dirección, se interioriza y llega a conformar un aspecto de su personalidad que no sólo se manifiesta en la esfera laboral, sino que se generaliza a otras esferas de la vida. Este factor tiene necesariamente que ser considerado en la dirección de su aprendizaje (89:Mayo, I., 1998).

A lo anterior habría que agregar el grado en que se acentúan las diferencias individuales en este tipo peculiar de sujeto de aprendizaje, derivadas no sólo de las características de su personalidad y las formas y el ritmo en que se produce en cada uno el proceso de aprendizaje, sino también de su experiencia, calificación y desarrollo profesional, el cargo y las funciones inherentes al mismo, y las características de la organización en que desarrolla su labor de dirección, entre otros factores.

b) El papel que corresponde desempeñar a los docentes.

El proceso de enseñanza - aprendizaje con dirigentes exige un cambio en el rol del docente. De su papel tradicional de transmisor de conocimientos e información ha de pasar a ser un mediador, entre el estudiante y el conocimiento, que organiza el proceso, propicia la participación y el intercambio de experiencias y encauza la actividad hacia el análisis de las soluciones, "... su papel está en lograr movilizar sus posibilidades, enjuiciar sus experiencias anteriores y llegar por ellos mismos a soluciones, a reconocer las esferas de comportamiento que debe modificar para obtener mejores resultados como dirigente" (34:CETED,1990).

Añorga, J., (19:1999) destaca en el Modelo Ideal del Profesor, las principales cualidades para el desempeño de su rol, como conductor de un proceso de enseñanza – aprendizaje enmarcado en el subsistema educativo de Educación Avanzada:

- Dominio teórico profundo, claridad ideológica,
- Alto nivel científico, actualización en el contenido (...) con dominio de los métodos de la ciencia en general y de la rama del conocimiento que desarrolla.,
- Ser un ejemplo vivo de autosuperación y autopreparación, no sólo en el contenido que explica sino también en su cultura en sentido general (...) tener acreditados sus conocimientos y habilidades,
- Ser creativo, organizado y flexible para generar soluciones productivas que ayuden a la eficacia y calidad del proceso, para modelarlo y reajustarlo cuando las condiciones lo reclaman, desarrollar la motivación de los participantes, elevar la autoestima y la confianza de sus alumnos...,
- Dominar elementos de dirección científica, técnicas y procedimientos de dirección,
- Dominar el método científico y su aplicación al objeto,
- Dominio de la lengua materna, historia, perspectivas de la educación y la ciencia particular, el pensamiento educativo y los aportes de la pedagogía, de la realidad nacional...,

A estas cualidades señaladas por la autora, podría adicionarse, dada la singularidad del proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes, la necesidad del conocimiento, por los conductores del mismo, de las características del escenario laboral y su entorno, en que los sujetos de aprendizaje desenvuelven su labor directiva, como condición para realizar una contextualización adecuada de las tareas docentes. Resulta muy beneficioso y deseable que hayan tenido experiencia en labores directivas.

c) El papel rector de los objetivos.

Dada la finalidad del proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes, el papel rector de los **objetivos**, entre los componentes no personales, se concreta en el cumplimiento de tres funciones básicas:

1. Determinan el contenido, los enfoques a adoptar, los métodos, las formas y los medios para el diseño y la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje y el contenido de la transformación (el cambio) que se desea lograr en el comportamiento y los modos de actuación del dirigente en su labor de dirección.
2. Orientan la actividad de los profesores y de los dirigentes en proceso de aprendizaje al expresar qué se quiere alcanzar, hacia dónde conducir el proceso de cambio, hasta dónde llegar.
3. Constituyen el criterio principal a tener en cuenta para la valoración de la efectividad obtenida en el proceso, y determinan, por tanto, el contenido de la evaluación como componente del proceso de enseñanza - aprendizaje.

d) Las características especiales del proceso para la selección del contenido de enseñanza.

La selección del contenido, junto a los objetivos, como componente del proceso de enseñanza - aprendizaje de los dirigentes, emana directamente de:

- Las **demandas y exigencias sociales a la labor del dirigente** que pueden estar expresadas en el Modelo Ideal de su Profesionalidad.
- Los **resultados del diagnóstico de sus necesidades educativas y sus potencialidades** que reflejan sus fortalezas y debilidades para cumplir las demandas y exigencias sociales que se plantean a su labor de dirección.

Dadas las múltiples esferas de actuación y problemas profesionales que debe enfrentar en su labor de dirección, el contenido de enseñanza – aprendizaje de los dirigentes es muy multivariado y por consiguiente multidisciplinario, al tener que conformarse de una gran cantidad y diversidad de postulados teóricos provenientes de numerosas ciencias.

e) El empleo de métodos, formas organizativas y enfoques especiales en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La dinámica del proceso de enseñanza con los dirigentes, dada la finalidad de este proceso, debe propiciar el cumplimiento de los principios para promover el cambio educativo, que son válidos para los procesos de autoperfeccionamiento docente (62:García Ramis, L. y otros, 1996):

1. **Principio del aumento de la participación activa y democrática:** la dirección de los procesos y las actividades debe favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el surgimiento de las iniciativas del colectivo (...) mediante un proceso en condiciones de plena comunicación,
2. **Principio del cambio de significado de la actividad:** se entiende como un proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen en los maestros y funcionarios, basados en la valoración crítica de su actividad, de su preparación, de sus posibilidades de transformación, dirigidos a concebir de manera diferente su trabajo profesional,
3. **Principio del desarrollo y estimulación de la creatividad:** que parte del reconocimiento de que esta es un proceso complejo, en el cual el individuo implica todas sus potencialidades,
4. **Principio de la motivación:** reconoce que la motivación no es sólo una consecuencia del cambio, sino también un prerrequisito del mismo.

En correspondencia con estos principios habrá de producirse la selección de los métodos, formas organizativas y enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los **métodos de enseñanza**, cuyas características están determinadas por la finalidad general del proceso de enseñanza - aprendizaje en la superación de los dirigentes, por las particularidades de los sujetos de aprendizaje, y los enfoques con que el mismo se asume, representan un elemento caracterizador singular de este tipo especial de proceso pedagógico. Las experiencias en el proceso de enseñanza - aprendizaje con dirigentes en Cuba y el extranjero demuestran que los métodos más eficaces resultan ser aquellos cuyas acciones propician:

- Que el proceso de aprendizaje se produzca en el análisis y la búsqueda de soluciones a situaciones y problemas similares a los de la realidad,
- La producción de conocimientos o la adición de nuevos atributos a los ya existentes,
- La interacción grupal, el intercambio de ideas, opiniones y experiencias,
- La reflexión colectiva y la autorreflexión personal sobre la práctica directiva,
- Que unos puedan aprender de otros,
- La vinculación del conocimiento teórico con la actividad práctica,
- El desarrollo de habilidades profesionales específicas en la actividad de dirección,
- El aprovechamiento o recreación de los contextos y escenarios en que tiene lugar la labor directiva,

- La observación y la retroalimentación del comportamiento personal de los directivos involucrados en el cambio, en el marco de las relaciones interpersonales,
- La existencia de un clima sociopsicológico que motive, e inspire seguridad y confianza.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje con dirigentes son empleados, en combinación con los de la docencia universitaria, métodos especiales que cumplen en mayor o menor grado las expectativas antes señaladas, entre los que ocupan un lugar relevante aquellos basados en el análisis de situaciones concretas, los juegos de roles, estudios de casos, la simulación y otros; a partir de los cuales se abordan los conocimientos teóricos, al tiempo que se adquieren vivencias y se desarrollan habilidades para el trabajo práctico.

El proceso de enseñanza - aprendizaje de los dirigentes se ha caracterizado, asimismo, por la aparición de **diversos enfoques** que tienen como característica común la asignación de un papel diferente al docente en la dirección del proceso pedagógico y el planteamiento de un mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza. El más importante de tales enfoques es el que lo concibe como un proceso de cambio en el que la concepción y dirección de la enseñanza y el aprendizaje, debe propiciar la simulación de la vida real en la que el dirigente desenvuelve su actividad, mediante el uso de métodos y técnicas que posibiliten, con una retroalimentación adecuada, la comparación de la actuación personal con la deseada y la del resto de los colegas, como condición de partida para la transición por las diferentes etapas del proceso de cambio. En este enfoque la actividad de superación es vista como un proceso de "enseñar a aprender" de si mismo y de los demás.

Los enfoques y métodos para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje con los dirigentes toman vida y se desarrollan en el marco de las **formas organizativas** de Educación Avanzada, que se definen como la "modalidad particular de la organización y desarrollo de la Educación Avanzada que se diseña y utiliza para mejorar la calidad de la vida del hombre haciéndolo más pleno y transformador (...)" Se agrupan en dos subsistemas: las **formas académicas** y las no **académicas**".(149:Toro del, A., 1996). Las primeras son las del postgrado académico cuya acreditación aporta un nuevo título que modifica al anterior alcanzado en los estudios universitarios de pregrado: Especialidades de Postgrado, Maestrías y Doctorados. Entre las no académicas se encuentran las correspondientes a la Superación Profesional de Postgrado y otras que pueden ser aplicables con usuarios

que no tienen formación universitaria. Estas no modifican el título universitario obtenido o cualquier otro tipo de certificación oficial acreditable de un nivel alcanzado no universitario y entre ellas pueden citarse: cursos, diplomados, entrenamientos, talleres, conferencias, pasantías, viajes, debates, seminarios, consultorías, entrevistas, encuentros de intercambios, actividades artísticas, habilitado, colegiado, etc.

En la superación de los dirigentes las formas organizativas de Educación Avanzada que se desarrollan en las condiciones de la permanencia en el puesto de trabajo, adquieren una importancia trascendente. Existe una amplia experiencia en el empleo de la asesoría, la rotación por cargos y la consultoría. Una forma empleada de manera particular en la superación de los dirigentes educacionales es el Entrenamiento Metodológico Conjunto.

f) El papel que corresponde a la evaluación.

El componente de la **evaluación** en el proceso de enseñanza - aprendizaje con dirigentes es uno de los temas de mayor debate en la literatura que aborda la superación de este tipo particular de recurso humano. Si la enseñanza a dirigentes tiene como fin último producir un cambio en estos, que debe expresarse en términos de comportamiento, a la evaluación le 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, y la valoración de su impacto en la práctica de la dirección.

Uno de los aspectos que complejiza el papel que corresponde a la evaluación radica en el hecho de que el cambio programado debe constatarse no sólo durante la actividad de superación; sino también durante el desempeño posterior del dirigente en su puesto de trabajo y en el impacto que el aprendizaje adquirido tiene en los resultados de la organización. Esto último constituye uno de los grandes problemas a resolver a través de la investigación en la Didáctica del proceso de la superación de los dirigentes.

La didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje con los dirigentes se inscribe dentro de las concepciones actuales de la llamada **didáctica integradora y/o desarrolladora** " que se apoya en leyes y principios; la unidad entre la instrucción y la educación; la importancia del diagnóstico integral; el papel de la actividad, la comunicación y la socialización en este proceso; su enfoque integral, en la unidad entre lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo en función de preparar al ser humano para la vida y el responder a condiciones socio-históricas concretas" (162:Zilberstein, J. y otros, 1999)

La llamada didáctica integradora y/o desarrolladora establece realmente una unidad entre instrucción, educación y desarrollo, y trabaja por potenciar no sólo la “zona de desarrollo próximo de cada estudiante” (Vigotski) sino también actuar sobre la “zona de desarrollo potencial del grupo”, lo que conlleva al planteamiento de metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectiva, discusión abierta, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo y creativo (162:Zilberstein, 1995).

1.2.3 El enfoque sistémico en la superación de los dirigentes educacionales.

Uno de los principios reconocidos para el éxito en el proceso de la formación, superación y desarrollo de los dirigentes se refiere a la necesidad de la concepción del mismo con un enfoque de sistema e integral. Esta necesidad está fundamentada en diversas razones, entre las que conviene señalar: las exigencias cada vez más elevadas que se plantean hoy a la actividad de dirección; la complejidad, naturaleza y el contenido interdisciplinario de esta actividad, derivados de las múltiples esferas de actuación en que el dirigente despliega su labor; las especificidades de los diferentes cargos de dirección y de las organizaciones y el entorno en que estos se ejercen; las particularidades individuales en el desarrollo de los directivos para un desempeño verdaderamente profesional de su actividad de dirección.

En Cuba, desde hace varios años se han venido diseñando y aplicando múltiples experiencias que están dirigidas a la materialización del enfoque de sistema en la preparación y superación de los dirigentes. El ejemplo más importante y reciente de ello es la concepción contenida en la Estrategia Nacional para la preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno (1995), que establece el proceso de la superación de los dirigentes como un sistema conformado por cinco componentes: la preparación política, la preparación técnica y profesional, la preparación económica, la preparación en técnicas de dirección y la preparación para la defensa de la Patria.

Sin embargo, lograr la concreción de sistemas, que partiendo de esta concepción general, aborden y den una respuesta integral a la superación individual y en el orden colectivo de los diferentes segmentos de dirigentes, constituye aún un problema que no ha encontrado una respuesta efectiva en el orden teórico - metodológico y práctico en el contexto del sector educacional, en particular.

El proceso superación de los dirigentes educacionales puede ser analizado desde la óptica de la Teoría General de los Sistemas (Ludwig von Bertalanffy, 1945), que tiene

como objeto la formulación de principios válidos para los sistemas en general, y ofrece un esquema conceptual que permite, al mismo tiempo, el análisis y la síntesis del proceso de superación y enfocar desde una perspectiva más amplia su complejidad y su dirección.

La Teoría General de Sistemas (TGS) desde sus orígenes, y aún en la actualidad, se emplea como una herramienta de análisis: es decir surgió de la necesidad de descomponer un "Todo" para comprender la estructura de cada una de sus partes y de estudiar la relación que, en el desarrollo de sus funciones tenía con los demás, y estrechamente vinculado a ella surgió el **enfoque de sistemas**, cuyo desarrollo se inició a partir de 1954.

El concepto principal de la TGS es el de **sistema**, que se puede definir como "... un conjunto de elementos que cumplen tres condiciones: los elementos están interrelacionados, el comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo, la forma en que el comportamiento de cada elemento, afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos."(81:Lara, F., 1990).

El concepto de sistema como afirma Chiavenato, es útil en el sentido de visualizar no sólo los factores ambientales internos y externos como un todo integrado, sino también el lugar y las funciones de los subsistemas que lo componen" (51:Chiavenato, I., 1994).

Una de las clasificaciones más conocidas acerca de los tipos de sistemas es la que los agrupa en **abiertos** y **cerrados**. Los primeros son aquellos sistemas que no tienen intercambio de materia y energía con el entorno, poco frecuentes en la naturaleza. Son en general sistemas físicos o mecánicos que mantienen relaciones estáticas entre sus elementos. Su organización es definitiva. Los **cerrados** son los que tienen un constante intercambio de materia y energía con su medio. Corresponden a los seres vivos, considerados como sistemas totales y a los sociales que mantienen y desarrollan relaciones dinámicas, en los que por lo general interviene el hombre como componente del sistema. (87:Martínez, J., 1990)

El **enfoque de sistema** constituye una orientación metodológica en la ciencia cuya función principal consiste en elaborar los métodos de investigación y la construcción de objetos de organización compleja: sistemas de distintos tipos y clases. Al emplearse como método en la investigación "...está dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus **componentes**, así como las **relaciones** entre ellos, que

conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan por un lado la **estructura** y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otra parte su dinámica, su **funcionamiento**." (7:Alvarez de Zayas, C., 1995)

El autor mexicano Jesús Martínez (1990) para definir en qué consiste el enfoque de sistema hace la siguiente reflexión: "Partimos de la idea de que la Teoría General de los Sistemas, es una herramienta de análisis, porque va de lo complejo a lo simple, del todo a sus partes, podemos inferir que el enfoque de sistemas es un elemento de síntesis ya que va de lo simple a lo complejo, de las partes al todo."(87:Martínez, J., 1990).

La Educación Avanzada reconoce el valor metodológico del enfoque de sistema en la concepción y desarrollo de la superación de los recursos humanos y al plantearse su aplicación lo define como: "enfoque tendiente a reunir y organizar los conocimientos con vista a una mayor eficiencia. Esta metodología permite la intervención en una situación educativa considerada como un sistema (...) y en las relaciones que ella tiene con su contexto presupone: descripción de la situación, explicación de los objetivos, identificación de uno o varios puntos críticos, determinación del modo de intervención, elaboración de las estrategias que tengan en cuenta las interacciones conocidas entre las instituciones, participantes y el contexto social." (23:Añorga y col., 2000)

La **Teoría de los Sistemas de Superación** constituye uno de los elementos nucleares básicos de la Educación Avanzada y en ella se concreta la aplicación del enfoque sistémico a la superación.

Los sistemas de superación corresponden al tipo de los sistemas abiertos. La primera experiencia en su diseño y ejecutoria en Cuba fue el Sistema de Superación de los Cuadros Científicos-Pedagógicos de la Educación Superior (SSCCP) puesto en práctica a partir de 1978 y perfeccionado en 1989 (16:Añorga, J., 1989). Las experiencias que se acumularon a partir de este, fueron puestas en práctica en otras ramas, sectores y territorios del país, lo que unido a los estudios científicos que de estas experiencias se han hecho, permitieron la aparición de la Teoría de los Sistemas de Superación (15:Añorga, J.; González, G., 1997), cuyo **objeto de estudio** son las "regulaciones para el diseño, ejecución y control de la superación con enfoque sistémico."(20:Añorga, J., 1995).

Se define como **Sistema de Superación**: al "conjunto de principios (procesos, normas, reglamentación, estructuras y acciones de superación) tendientes a garantizar

la habilitación, complementación, especialización y actualización de los conocimientos técnicos profesionales y de dirección, además del desarrollo de las habilidades, hábitos, destrezas y valores conducentes al logro del conocimiento humano." (17:Añorga, J. y otros, 1995).

El **objetivo general de los Sistemas de Superación**, según la reformulación realizada por Motola y Valcárcel a la original de la Dra. Añorga, es "contribuir sistemáticamente y permanentemente a elevar la eficiencia y calidad de las fuerzas productivas en correspondencia con el contexto socio-económico de manera que propicie la producción de bienes materiales y/o espirituales a lo largo de toda su vida:" (119:Motola, D. y Valcárcel, N.,1996).

Añorga (20: 1995) ha estudiado y puesto a consideración, para su crítica, análisis y completamiento, una propuesta de **regularidades** para los sistemas de superación, que ha sido enriquecida por otros investigadores de la Educación Avanzada. Esas regularidades son:

- Sobre el carácter científico de la enseñanza, la producción intelectual y los niveles de producción y servicios.
- Correspondencia entre el enfoque de sistema, la organización y la asequibilidad de la enseñanza.
- Correspondencia entre las necesidades sociales, la actividad laboral y la superación.
- Correspondencia entre la formación escolar y la Educación Avanzada.
- Entre la determinación de necesidades educativas y científicas, las posibilidades internas de satisfacción y la preparación de los conductores.

Otras regularidades descubiertas y propuestas al análisis y confirmación:

- En cuanto al diseño y extensión de los Sistemas de Superación y la situación económica que permite su aplicación. (119:Motola, D. y Valcárcel, N.,1996).
- En cuanto a la estructura de la superación y su base jurídica. (119:Motola, D. y Valcárcel, N.,1996).
- Interrelación entre la competitividad, el progreso científico-técnico y la formación y desarrollo de los recursos humanos. (72: González, G., 1997).

La aplicación del enfoque sistémico a la superación de los recursos humanos se apoya en la **Teoría del Diseño Curricular en la Educación Avanzada**, que permite sustentar científicamente los diseños de sistemas de superación, sus diferentes formas (incluidas las académicas), tecnologías y estrategias y, a la vez, ofrece una respuesta metodológica a la necesidad de individualizar el currículo, para asegurar la

personalización del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto último logra su concreción en el Proyecto Individual de Mejoramiento Profesional y Humano.

El desarrollo teórico y metodológico y los resultados prácticos que ha logrado la Educación Avanzada constituyen el basamento y punto de partida para la aplicación del enfoque sistémico al proceso de superación de los dirigentes educacionales.

A partir de reconocer el valor trascendente de los aportes de la Educación Avanzada, el autor considera que el enfoque sistémico puede y debe emplearse como herramienta metodológica que nos permite modelar el proceso de superación de los dirigentes educacionales desde una perspectiva más abarcadora e integral, *que considere como parte del mismo aquellos elementos que sirven de premisas para el diseño y establecimiento de los sistemas de superación, al propio proceso de su diseño y establecimiento y al conjunto de las acciones y mecanismos que permiten la evaluación de su efecto sobre los dirigentes educativos y el entorno en que estos actúan, así como la relación dialéctica que entre todos ellos se produce.*

El análisis del proceso de superación de los dirigentes educacionales, a partir de la aplicación del enfoque de sistema desde esta perspectiva, puede plantearse en tres niveles:

1º. El nivel del Sistema Educativo como Macrosistema: que permite visualizar el entorno en el que se desenvuelve el proceso de superación de los dirigentes educacionales que son beneficiarios del mismo. El Sistema Educativo, conformado por múltiples subsistemas, influye permanentemente sobre el proceso de superación (uno de sus subsistemas) a través del planteamiento de las nuevas y más complejas exigencias, derivadas de las más grandes aspiraciones de la sociedad, que condicionan la dinámica interna de sus componentes. A su vez, los resultados del proceso de superación tienen una influencia determinante en la materialización de las expectativas que tiene planteadas el sistema educativo.

2º. El nivel del proceso de superación como Sistema: que permite la visualización de este proceso como una totalidad que interactúa con su ambiente (el sistema educativo) y dentro del cual se interrelacionan entre sí sus componentes. Este nivel de análisis puede ser considerado, a su vez, como el ambiente del proceso de superación individual del dirigente educacional.

3º. El nivel del proceso superación individual del dirigente educacional como Microsistema: donde se concretan los objetivos generales y específicos del proceso de superación, a través de las acciones en que se resuelve, en las condiciones de un

proceso pedagógico de carácter especial, la contradicción entre las exigencias que plantea el sistema educativo (que encarna las de la sociedad y se expresan en el modelo teórico de la profesionalidad) y las necesidades educativas individuales de los directivos reveladas por el diagnóstico del estado de la misma.

El análisis del proceso de superación de los dirigentes educacionales desde un enfoque de sistema abierto lo concibe como una dinámica relación integrada (dialéctica) con su ambiente, del que recibe **entradas** (insumos), que transforma a través de las **acciones** (proceso) que en él tiene lugar, aportando **resultados** (salidas) que provocan impactos sobre los dirigentes involucrados, la institución educativa y su entorno, y el sistema educativo. (Ver Gráfico 1)

Asumir el proceso de superación de los dirigentes educacionales desde esta óptica presupone, asimismo, que tal relación dinámica no sólo se produce con su ambiente externo (macrosistema) sino también internamente, consigo mismo. De ahí que las interacciones entre sus componentes lo afecten como un todo. Buckley, W., (1968), citado por Chiavenato (51:1994), ha planteado al respecto: "El sistema abierto se adapta a su ambiente cambiando la estructura y los procesos de sus componentes internos".

La consideración del proceso de superación de los dirigentes educacionales como un sistema abierto significa, también, reconocer la existencia en el mismo de una **estructura**, y una **relación dinámica funcional** entre los componentes que la conforman y entre el sistema como totalidad y su entorno.

1.2.4 Regularidades de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales.

La resolución de la contradicción **entre el carácter general de la dirección del proceso de superación y el carácter individual tanto de la participación como del efecto de sus resultados** sólo puede lograrse si al plantearse el establecimiento de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educativos se cumplen un conjunto de relaciones esenciales que actúan como regularidades en este proceso.

A partir del análisis realizado anteriormente de los principales postulados teóricos existentes, referidos al proceso de superación de los dirigentes educacionales y su diseño, y de la consideración de la experiencia del autor, puede establecerse que en el diseño y la aplicación de una concepción sistémica de la superación de los dirigentes

tienen que cumplirse las siguientes **relaciones esenciales**, que se manifiestan como sus principales **regularidades**:

a) *Relacionadas con el carácter general de la dirección del proceso de superación:*

1ª. Regularidad: Entre el **diseño**; la **pertinencia**; y la **efectividad** del proceso de superación.

El diseño se refiere a la modelación del proceso de superación, y constituye el paso inicial de su dirección. Implica a la planificación que tiene lugar en dos planos: el general, que abarca todo el género de sujetos involucrados en la superación, y el individual, que ha de expresar la proyección (los objetivos, las vías y resultados) del proceso de cambio personal que tendrá lugar a través de la superación, en cada uno de ellos.

La pertinencia está referida a la correspondencia (y flexibilidad) del diseño de la superación, y su puesta en práctica, con las exigencias y demandas del sistema educativo (que se reflejan en el modelo de la profesionalidad del directivo), las necesidades educativas e intereses individuales y colectivas de los directivos involucrados y las características específicas del contexto de su actividad de dirección.

La efectividad se refiere al cumplimiento de la proyección del proceso de cambio personal del directivo, su repercusión en su desempeño profesional y en los resultados de la institución educativa. Se logra en la medida en que el diseño del proceso de superación y su aplicación práctica son pertinentes.

2ª. Regularidad: Entre la **política para el diseño y ejecución de la superación y la concepción metodológica y el clima afectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje**.

La política traza los marcos más generales que han de tomarse en cuenta para diseñar y poner en práctica la concepción sistémica de la superación. Los criterios que conforman la política han de plantear pautas con relación a las características y los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje que constituye el centro del proceso de superación.

3ª. Regularidad: Entre el **carácter, contenido y contexto multivariado de la actividad directiva** y el **enfoque multidimensional e interdisciplinario de los objetivos y el contenido** de la superación.

La determinación de los objetivos y el contenido de la superación ha de tener en cuenta los múltiples campos de conocimiento que convergen para el desarrollo de la labor de dirección así como las características de la actividad del directivo en las que inciden entre otros factores: las exigencias sociales reflejadas en el modelo de su profesionalidad, el nivel y/o tipo de institución educativa en que desarrolla su labor, las esferas de su actuación profesional, el entorno y otras,

b) Relacionada con el carácter individual de la participación y el efecto de los resultados de la superación:

4ª. Regularidad: Entre la **modelación de la profesionalidad**, la **proyección individual de desarrollo** del directivo, la **personalización del currículo** y la **evaluación del desempeño**.

La concepción sistémica de la superación debe garantizar el proceso de cambio personal (desarrollo) proyectado para cada uno de los sujetos implicados. Tal proyección tiene como referencia y toma en cuenta el modelo de la profesionalidad para ese género de directivos, así como las necesidades educativas e intereses individuales y se concreta, para el proceso de enseñanza – aprendizaje, en un currículo personalizado que ha de asegurar el despliegue máximo de la independencia cognoscitiva y un alto nivel de motivación del directivo. La evaluación del desempeño del directivo se constituye en la vía fundamental de retroalimentación de la consecución de los resultados del proceso de cambio proyectado y en referente importante para su remodelación.

El alcance de una relación armónica y desarrolladora entre los elementos considerados en cada una de las regularidades presupone que en el diseño y ejecución del proceso de superación y el proceso de enseñanza – aprendizaje en él enmarcado se cumplan un conjunto consideraciones generales y requerimientos didácticos:

Las principales **consideraciones generales** son:

- Dado el carácter, contenido y contexto multivariado de la actividad directiva, el contenido de la superación de los dirigentes educacionales debe abarcar todo lo que puede resultar pertinente de los diferentes campos del conocimiento humano,
- El proceso de superación de los dirigentes educacionales tiene que ser concebido con un carácter contingencial y como un sistema abierto, capaz de mantenerse ordenado y adaptarse ante los cambios que se operan en el sistema educativo, en

particular en el nivel de enseñanza, y su entorno (macrosistema) y los que se experimentan en los sujetos beneficiarios del mismo (microsistemas),

- El diseño y aplicación de la concepción sistémica para la superación de los dirigentes educacionales debe considerar entre sus principios rectores el de la relación entre la teoría, la práctica y la formación ciudadana, lo que tiene grandes implicaciones para la selección y el empleo armónicamente combinado de los métodos, medios, formas organizativas y enfoques durante el proceso de enseñanza – aprendizaje,
- El diseño del proceso de enseñanza – aprendizaje en que se concreta la concepción sistémica de la superación favorecerá el predominio de las formas organizativas que aseguren la personalización del currículo y la prioridad para el desarrollo de las acciones en las condiciones del puesto de trabajo.
- La definición de las políticas y la dirección del proceso de diseño y ejecución de la superación de las diferentes categorías de dirigentes educacionales es una responsabilidad del nivel superior de la estructura educacional y dentro de ella del máximo dirigente, quien se apoya en su estructura funcional.
- Las políticas que sirven de guía para el diseño y puesta en práctica de la concepción sistémica de la superación se deben caracterizar por ser estables a la vez que flexibles, consistentes y factibles de aplicación general, claras y simples en su planteamiento formal para su comprensión y viabilidad. Deberán precisar, entre otros, criterios acerca de:
 - a) el contenido, las formas y las fuentes básicas del diagnóstico,
 - b) las principales dimensiones del contenido de la superación.
 - c) las fuentes primarias a considerar para la planificación de las acciones de superación.
 - d) la planificación individual del desarrollo a mediano y largo plazo de estos directivos,
 - e) las características del proceso pedagógico para la superación,
 - f) las condiciones en que deben ejecutarse las acciones del sistema,
 - g) la concepción metodológica para la evaluación de la efectividad del sistema,
 - h) la forma en que se desarrollará la acreditación de los conocimientos y habilidades adquiridos a través de la participación en todas las formas organizativas de la superación.

En el proceso de enseñanza aprendizaje con dirigentes deben tenerse en cuenta los siguientes **requerimientos didácticos**:

- Considerar la existencia de un caudal de conocimientos y experiencia acumulados por los sujetos de aprendizaje (adecuados o no) e incorporarlo de forma activa, en función de resolver problemas y la producción de nuevos conocimientos.
- Asumir al grupo de sujetos que participan en las acciones de superación como un sistema en el que se va a producir un proceso de cambio, y en el que cada uno de sus elementos tiene un comportamiento y un proceso de cambio en particular.
- Plantear los objetivos de enseñanza sobre la base de las características y complejidad de las tareas que deberá enfrentar el dirigente, derivadas de las exigencias sociales a las que la organización debe responder.
- Concebirlo con un marcado carácter diferenciado, lo que significa tener en cuenta las necesidades educativas individuales, de todo tipo y origen, de los sujetos de aprendizaje, determinadas a través del diagnóstico.
- Considerar las características del medio laboral en el que actúan los dirigentes.
- Conducirlo sobre la base del empleo de enfoques, métodos y formas que resulten adecuados con la naturaleza del cambio que se pretende lograr y aseguren la efectividad del aprendizaje a partir de la reflexión y el análisis que permita a los participantes elaborar sus propias conclusiones.
- Estructurar las tareas y actividades de aprendizaje considerando el análisis y la búsqueda de solución a problemas del tipo de los que deben enfrentar los dirigentes en su actividad de dirección.
- Organizar las actividades colectivas de forma tal que se propicie una fuerte e intensiva actividad grupal, a fin de promover el intercambio de experiencias en la solución de los problemas laborales.
- Fomentar, a través de una concepción metodológica adecuada, la independencia de los participantes en la superación, lo que puede lograrse no sólo a través del empleo de métodos activos de enseñanza, sino también con la creación de un clima de confianza entre el conductor del proceso y los participantes.
- Asignar un lugar relevante a la autosuperación, por la posibilidad que esta ofrece para la actualización permanente y diferenciada de los dirigentes en los aspectos concernientes al contenido de su superación. De ahí el valor concedido hoy a las técnicas que permiten el autodidactismo y el desarrollo del proceso de aprendizaje con un ritmo propio, diferenciado.

- Propiciar el máximo empleo y aprovechamiento de las posibilidades que brinda el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el puesto de trabajo, que hacen más significativo a este proceso, al producirse una confrontación experimental directa con los problemas prácticos.
- Contemplar la posibilidad de la retroalimentación como un elemento consustancial al proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto de los resultados del grupo, como del comportamiento individual, de manera que los dirigentes en aprendizaje puedan conocer sus puntos fuertes y débiles, como condición primaria para el cambio personal
- Concebir la evaluación como vía que permita constatar el proceso de cambio personal experimentado en los sujetos de aprendizaje.

Conclusiones del Capítulo:

- Los postulados teóricos más generales (conceptos, principios, regularidades, teorías) presentes en la Educación Avanzada y las concepciones teóricas referidas a la formación y desarrollo de los Recursos Humanos en general y de los dirigentes en particular y la Teoría de los sistemas, sirven de basamento para conformar el marco teórico – metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales.
- En el proceso de superación de los dirigentes, **los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje asumen rasgos singulares**, lo que determina el carácter especial de ese proceso.
- El **enfoque sistémico** puede y debe emplearse como **herramienta metodológica** que permite modelar el proceso de superación de los dirigentes educacionales desde una perspectiva más abarcadora, integral y desarrolladora, en una concepción sistémica que incluya la modelación y el diagnóstico de la profesionalidad, y el diseño, establecimiento y evaluación del sistema de superación.
- El establecimiento de una concepción sistémica de la superación de los dirigentes educativos presupone el cumplimiento de un conjunto de relaciones esenciales que se manifiestan como sus **regularidades** y aseguran la resolución exitosa de la **contradicción fundamental del proceso de superación**, siempre que en su diseño y ejecución, y en el proceso de enseñanza – aprendizaje en él enmarcado, se tomen en cuenta las **consideraciones generales** y **requerimientos didácticos** planteados.

CAPÍTULO 2

EL MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO Y LAS BASES DE LA CONCEPCIÓN SISTÉMICA DE LA SUPERACIÓN DE LOS DIRECTORES DE SECUNDARIA BÁSICA

En este capítulo se presenta el modelo teórico - metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales y los resultados de la aplicación de sus dos primeras etapas, el diseño y validación del modelo teórico de la profesionalidad y el estudio diagnóstico del estado de la misma en el proceso de superación de los directores de Secundaria Básica.

2.1 El modelo teórico – metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales.

El concepto **superación** es identificado muchas veces con otros, como capacitación, formación y desarrollo. A los efectos de esta investigación resulta necesario definirlo para precisar su especificidad.

Durante la búsqueda bibliográfica realizada se estudiaron varias definiciones, de entre las cuales se decidió trabajar con las propuestas en el Decreto 125 del Consejo de Ministros de la República de Cuba (44: 1986) y el Glosario de Términos de Educación Avanzada (23: Añorga y col., 2000).

En la primera de las fuentes citadas se define superación como el “proceso de actualizar, complementar y ampliar los conocimientos y desarrollar capacidades y hábitos de dirección en los cuadros que ya están desempeñando funciones como tales y tienen posibilidades de perfeccionar sus condiciones a los efectos de mejorar el desempeño de sus cargos o asumir mayores responsabilidades” (44: Consejo de Ministros, 1986).

En el Glosario de Términos de Educación Avanzada se plantea: “Figura dirigida a diversos procesos de los recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarias para el desempeño.” (23:Añorga y col., 2000).

Partiendo del análisis de las definiciones anteriores pueden establecerse los rasgos fundamentales que definen el contenido del concepto superación y lo distinguen de los otros con los que se confunde o identifica:

- La superación es un **proceso**,
- Tiene un **carácter continuo, prolongado, permanente** y transcurre durante el desempeño de las funciones directivas, a diferencia de la formación que constituye una etapa inicial, de preparación, en el desarrollo del directivo que puede anteceder al momento de asumirlas,
- Su finalidad es el **desarrollo** del directivo para su mejoramiento profesional y humano,
- Sus **objetivos son de carácter general**: ampliar, perfeccionar, actualizar, complementar, conocimientos, habilidades y capacidades, y promover el desarrollo y consolidación de valores. Esto distingue la superación de la capacitación que tiene un significado más técnico o práctico.

El proceso de superación de los dirigentes educacionales, como se apuntó en el capítulo anterior, puede ser analizado desde la perspectiva de la teoría de los sistemas, y ser entonces visto como un sistema que tiene estructura y funcionamiento. *Puede ser dirigido y ejecutado, por tanto, a partir del **establecimiento de una concepción diseñada con el empleo del enfoque sistémico** como recurso metodológico.*

Es conveniente reiterar el criterio de que tal concepción no se limita sólo al proceso de diseño y establecimiento del sistema de superación, sino que abarca también *aquellos elementos que le sirven de premisas y al conjunto de las acciones y mecanismos que permiten la evaluación de su efecto.*

La concepción sistémica de la superación es el **resultado de la elaboración teórica y metodológica y el proceso de su aplicación práctica**, *que comprende las acciones para el diseño y realización de la planificación, la organización, la ejecución, la regulación, el control y la evaluación del proceso encaminado al desarrollo integral de los recursos humanos a través de la superación, considerando para ello el enfoque de sistema.*

La concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales como producto de la actividad teórica y metodológica constituye, a su vez, por su estructura y funcionamiento, un sistema que puede ser representado y explicado a través de un modelo teórico – metodológico.

Arredondo, M. Y otros (24: 1994) definen **modelo** como una "...construcción teórica caracterizada por un nivel de abstracción" y plantean como características de los modelos teóricos las siguientes:

- Consisten en un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema,
- Describen un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que pudiera llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema,
- Se consideran una aproximación útil para ciertos propósitos.

El modelo que se propone, además de reunir las características antes señaladas de los modelos teóricos, es contentivo de una **metodología** que expresa el modo en que puede ser diseñada y establecida la concepción sistémica de la superación en las diferentes categorías de dirigentes educacionales. Por eso se define como un modelo teórico – metodológico.

El modelo teórico – metodológico para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales es un modelo sistémico cuya estructura está formada por **cinco componentes** que en su dinámica funcional posibilitan la dirección y ejecución efectiva del proceso de superación.

El proceso de aplicación práctica de la concepción sistémica para una categoría específica de dirigentes educacionales se produce por **etapas** durante las cuales se lleva a cabo el diseño y establecimiento de cada uno de sus componentes. Las etapas están conformadas por **fases**, y estas, a su vez, por **acciones**.

Los componentes de la concepción sistémica para la superación de los dirigentes educacionales son:

- I. El modelo teórico de la profesionalidad de los dirigentes educacionales,**
- II. El estudio diagnóstico de las necesidades educativas individuales y colectivas de los dirigentes educacionales inmersos en el proceso de superación,**
- III. El diseño del sistema de superación,**
- IV. El establecimiento del sistema de superación,**
- V. La evaluación postactiva del sistema de superación.**

I. EL MODELO TEÓRICO DE LA PROFESIONALIDAD DE LOS DIRIGENTES EDUCACIONALES.

El diseño de una concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales exige conformar modelos teóricos de su profesionalidad que sirvan para "suministrar una base específica, una meta, para el programa de desarrollo" (85: Mace, M., 1990) y permita contar, por tanto, con un patrón referencial para los fines de superación y desarrollo de los mismos.

La modelación de la profesionalidad desde el punto de vista teórico resulta un fenómeno complejo y por tanto muy polémico. La complejidad del problema viene derivada de las diferencias en la personalidad de los directivos y de los contextos en que estos actúan, aun cuando desarrollen tareas que por su contenido sean similares. No obstante, existe un reconocimiento de la importancia que tiene "... estudiar y definir el saber técnico y las características personales que se requieren para cada puesto administrativo dentro de su organización".(85:Mace, M., 1990).

Otro de los problemas en discusión relacionado con la modelación de la profesionalidad del personal dirigente está asociado al enfoque con que trata de explicarse lo que estos hacen en la práctica. Codina, A. (33:1998), hace referencia a la existencia de dos enfoques generales. El primero es el llamado enfoque funcional (tradicional), el más generalizado en la bibliografía, que tiene sus antecedentes en los trabajos de Henri Fayol (1916), y responde a la pregunta, ¿qué hacen los directivos? Según este enfoque las habilidades principales que posibilitarán un trabajo más efectivo por parte de los directivos están relacionadas con el dominio de los procesos de trabajo y las técnicas que propician la realización exitosa de las funciones de dirección. El otro es el llamado enfoque de papeles (roles) que responde a la pregunta, ¿cómo lo hacen?, y concentra su atención en "...como los directivos desempeñan actualmente sus cuatro funciones básicas, identificando un "papel (rol)" como un conjunto organizado de comportamientos...". Este enfoque parte de investigaciones de campo realizadas por Sune Carlson (1951) y Henri Mintzberg (1975) y ha sido muy empleado para modelar la profesionalidad de los directivos educacionales como se aprecia en la propuesta realizada por Brun, J., (1987), citada por Pozner, P., (134:1997).

Un tercer elemento a considerar se refiere al contenido y objetivos de la superación de los directivos. Codina (33:1998) señala al respecto: "a los aspectos clásicos de cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje como son: ¿qué debe saber? y ¿qué

debe saber hacer?, se ha incorporado otro nuevo, ¿qué debe saber ser?." Cita a Fiol para definir qué se entiende por este último aspecto: "...la capacidad que tiene una persona para desarrollar las actividades pertinentes en función de su medio ambiente de trabajo (...) y que se representa como una interacción entre el "saber" y "saber hacer", con la identidad profunda del individuo (carácter, temperamento, motivación, ideología), con las demandas de su entorno y de los cambios". Los objetivos de la superación a partir de este nuevo enfoque se encaminan a preparar al directivo para adaptarse mejor a las actitudes requeridas por el puesto de trabajo, y facilitar su movilidad para puestos que requieran otras combinaciones y actitudes.

Tener en cuenta y asumir una posición ante las problemas antes abordados resulta imprescindible para modelar la profesionalidad del dirigente educativo. En tal sentido, el autor considera necesario entender la labor del directivo como un actividad muy compleja en la que, junto al aspecto técnico que implica el ejercicio de las funciones generales de dirección, desempeña múltiples roles relativos, sobre todo, a la interacción con los sujetos dirigidos (el objeto de dirección). De otro lado, se asume la conveniencia de compartir el nuevo enfoque relativo a la consideración del ¿qué debe saber ser?, al definir los objetivos y el contenido de la superación de los dirigentes educativos.

La modelación teórica de la profesionalidad exige también adoptar una definición sobre algunos conceptos: **profesionalidad, desempeño profesional, competencia, modelo de la profesionalidad.**

La **profesionalidad** debe entenderse como el conjunto de **competencias** que con una organización y funcionamiento sistémico hacen posible la conjugación armónica entre el "Saber", "Saber hacer" y "Saber ser" en el sujeto, que se manifiesta en la ejecución de sus tareas con gran atención, cuidado, exactitud, rapidez y un alto grado de motivación; que se fundamenta en el empleo de los principios, métodos, formas, tecnologías y medios que corresponden en cada caso, sobre la base de una elevada preparación (incluyendo la experiencia) y que puede ser evaluada a través del **desempeño profesional**, y en sus resultados. (155:Valiente, P., 1997).

Según Roca, A., (135:2001) **competencia** es la configuración que expresa los elementos, relaciones y sentidos que caracterizan los estados dinámicos del desempeño de un sujeto, atendiendo a su naturaleza dialéctica y holística, evidenciando sus posibilidades para un mejoramiento de su actividad laboral acorde con las cambiantes exigencias sociales.

La competencia se expresa a través de las cualidades del profesional que lo hacen apto, y expresan su pertinencia para el desempeño exitoso de determinadas funciones, tareas y/o roles que son propios de la interacción con el objeto de su profesión. (155:Valiente, P., 1997).

El **desempeño profesional** es la "capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión. Este término designa lo que el profesional en realidad hace y no sólo lo que sabe hacer".(17:Añorga, J. y otros, 1995).

El **modelo de la profesionalidad** del dirigente educacional representa un sistema en el que están presentes y se interrelacionan las competencias fundamentales que lo hacen idóneo para desempeñar su responsabilidad con eficacia. El funcionamiento armónico de este sistema garantiza, asimismo, la proyección de una imagen integral de la que emanan su prestigio y autoridad.

El **modelo de la profesionalidad** del dirigente educacional responde a las exigencias que plantea el sistema educativo al proceso de superación y constituye una de las bases (premisas) para el diseño del sistema de superación. Su función básica dentro de la concepción sistémica es actuar como patrón referencial para la definición de los objetivos y el contenido del diagnóstico de las necesidades educativas de los directivos y de los objetivos y el contenido del sistema de superación, y para la evaluación del efecto de este último sobre la profesionalidad y el desempeño de los dirigentes y el entorno educativo en que desenvuelven su labor.

Los componentes del modelo teórico de la profesionalidad son las **competencias** y los **elementos** (cualidades) que las configuran.

La **elaboración y validación teórica del modelo de la profesionalidad** constituye la **PRIMERA ETAPA** en el proceso de aplicación práctica de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales. Esta etapa comprende **dos fases**: de elaboración del modelo teórico de la profesionalidad y de validación teórica del modelo elaborado.

Fase 1: La esencia del proceso de elaboración del modelo teórico de la profesionalidad radica en identificar y enunciar las competencias fundamentales que la conforman y los elementos que las configuran partiendo de considerar, al menos, las siguientes premisas:

- Las exigencias contemporáneas que se plantean a la educación.
- Las características del objeto de dirección, derivadas del encargo social (propósito socioeconómico) de la institución educativa.
- El lugar que ocupa el cargo en la estructura educacional y las funciones que ha de desempeñar.
- Las esferas de actuación en que ejerce su actividad de dirección.
- Las concepciones teóricas sobre las que se sustenta la dirección educacional.
- Los requisitos generales que necesitan cumplir los cuadros, establecidos en los documentos políticos y jurídicos referidos a la política y el trabajo con los cuadros.

La obtención de la información pertinente para identificar y enunciar las competencias que conforman el modelo se ha de lograr utilizando los métodos convenientes del nivel empírico y teórico, de fuentes tales como:

- Documentos contentivos de las funciones y tareas que desempeña el directivo (calificadores de cargos, listas de requisitos u otros similares).
- Documentos normativos de los postulados que conforman la política educacional y sus especificidades para el tipo de institución o nivel de la estructura educativa en que labora el dirigente.
- Documentos políticos y jurídicos que establecen las características y requisitos que han de reunir las personas que ocupan cargos dirigentes.
- El estudio de otros modelos de profesionalidad elaborados para otras categorías de dirigentes.
- La opinión de expertos, otros especialistas y dirigentes experimentados, conocedores de la problemática educativa en que se desenvuelve la actividad de los dirigentes para quienes se modela idealmente la profesionalidad.

Fase 2: Para la validación teórica del modelo elaborado se recomienda la utilización del método de criterio de expertos, a partir de las siguientes **acciones**:

- a) Selección de los expertos
- b) Consulta a los expertos
- c) Determinación de la validez de la propuesta.

En el cumplimiento de las acciones de esta fase puede ser empleado el método Delphi o cualquier otro para la consulta a expertos, con los procedimientos para el procesamiento estadístico correspondientes.

II. **EL ESTUDIO DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS INDIVIDUALES Y COLECTIVAS DE LOS DIRIGENTES EDUCACIONALES INMERSOS EN EL PROCESO DE SUPERACIÓN.**

Se entiende por **necesidad educativa** "la situación conflictiva que surge en una parte o en todo el sistema educativo, dada por la discrepancia o diferencia que existe entre "lo que es" (situación actual) y "lo que debe ser" (situación ideal) al examinar los problemas en el ámbito educativo." (23: Añorga, J., y col., 2000)

El **estudio diagnóstico de las necesidades educativas** es la síntesis (individual y colectiva) de las principales necesidades educativas de los dirigentes involucrados en el proceso de superación, obtenida a partir del procesamiento y análisis de la información recopilada de diferentes fuentes y que aporta criterios para valorar el estado de su profesionalidad.

El estudio diagnóstico constituye la otra base (premisa) para el diseño del sistema de superación, y se concibe tomando como referente el modelo teórico de la profesionalidad del directivo.

El diseño y realización del estudio diagnóstico de las necesidades educativas de los dirigentes educacionales inmersos en el proceso de superación es la SEGUNDA ETAPA en el proceso de aplicación práctica de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales. Esta etapa comprende **tres fases**: de diseño del diagnóstico, de ejecución, y de determinación de las principales necesidades educativas individuales y colectivas.

Fase 1: En el diseño del diagnóstico se deberá precisar:

- Los objetivos.
- El contenido, lo que implica la identificación de los criterios para su determinación y la definición de las variables, dimensiones e indicadores a considerar.
- Los métodos y técnicas a emplear para la obtención de información: encuestas, entrevistas, la observación, el análisis de documentos, tests especiales y el criterio de expertos, entre otros.

- Las fuentes de información que pueden ser: los propios dirigentes que recibirán la superación, dirigentes superiores, subordinados, factores de la comunidad, documentos y registros contentivos del análisis y los resultados del trabajo en la institución educativa que dirigen, certificados y documentos referidos a la evaluación del desempeño profesional, entre otros.

Fase 2: Durante la fase de ejecución se produce la aplicación de los métodos seleccionados para la obtención de la información pertinente en función de los objetivos y el contenido del diagnóstico.

Fase 3: El proceso de determinación de las necesidades educativas individuales y colectivas implica la comparación de los resultados del diagnóstico con las competencias correspondientes del modelo teórico, con el fin de llegar a la precisión de qué falta a cada dirigente y en general al colectivo para cumplir sus requerimientos. Esta fase resulta trascendental para la determinación posterior del contenido de la superación. En ella las **acciones** fundamentales a desarrollar son las siguientes:

- a) Procesamiento de la información a través del empleo de los métodos estadísticos más convenientes.
- b) Análisis cualitativo de los resultados del procesamiento estadístico.
- c) Determinación de las principales regularidades derivadas de la acción anterior. Clasificación de las mismas. Discriminación de las que corresponden a necesidades educativas de los dirigentes.
- d) Ordenación de las principales necesidades educativas determinadas.

Paralelamente a este proceso se realiza la precisión y jerarquización de las necesidades educativas individuales de cada uno de los dirigentes que recibirá la superación.

III. EL DISEÑO DEL SISTEMA DE SUPERACIÓN.

El **sistema de superación**, según la definición planteada en el Capítulo 1 (17:Añorga, J. y otros, 1995) constituye un conjunto de regulaciones: principios, procesos, normas, reglamentación, estructuras y acciones de superación para garantizar la habilitación, complementación, especialización y actualización de los conocimientos técnicos profesionales y de dirección, además del desarrollo de las habilidades, hábitos, destrezas y valores conducentes al logro del conocimiento humano.

El sistema de superación asegura el marco pedagógico, metodológico, curricular, organizativo y de aseguramiento material para la resolución de la contradicción entre

el carácter general de la dirección del proceso de superación y el carácter individual tanto de la participación como del efecto de sus resultados, por ello constituye el núcleo de la concepción sistémica.

Para el diseño del sistema de superación se requiere disponer de un modelo estructural de los sistemas de superación que sirva de referencia al proceso de diseño. Como parte de la investigación, el autor elaboró el que a continuación se presenta, que toma elementos contenidos en propuestas anteriores realizadas por Añorga, J., (16:1989), Motola y Valcárcel (119:1996) y González de la Torre (72:1997).

El sistema de superación está estructurado en 5 subsistemas, cuya interacción garantiza el cumplimiento de los objetivos que tiene planteados. Ellos son:

- Subsistema Proyectivo - Normativo.
- Subsistema Organizativo – Metodológico.
- Subsistema de Recursos Humanos.
- Subsistema de Aseguramiento Administrativo y Técnico – material.
- Subsistema de Control y Evaluación.

El **Subsistema Proyectivo - Normativo** tiene un carácter rector dentro del sistema. Sus componentes: **los objetivos, las políticas y el contenido**, constituyen la guía que define la orientación y alcance de su actividad, y pueden considerarse como sus elementos más estáticos.

Los **objetivos** del sistema: **General y Específicos**, están determinados por las demandas que se plantean al desempeño profesional del directivo para el que se diseña el sistema de superación, derivadas de las exigencias que la sociedad impone a la organización, y que se expresan en el modelo de su profesionalidad; así como por las necesidades individuales y colectivas, determinadas a través del diagnóstico.

Las **políticas**, expresadas en formulaciones que constituyen una guía para la acción de quienes diseñan el sistema de superación y de los que participan de su ejecución, se refieren a todos aquellos aspectos en que se requiere una comunidad de criterio y orientación general para la toma de decisiones en las cuestiones inherentes al diseño del sistema y su funcionamiento.

El **contenido** se refiere al sistema de conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, actitudes, valores, que deben ser determinados para el alcance de los objetivos, a través del proceso de enseñanza - aprendizaje, tomando en cuenta las políticas que regirán el sistema.

Los objetivos y el contenido de la superación se materializan en los objetivos y las acciones de los proyectos individuales para el mejoramiento profesional y humano de los directivos y en los diseños de las acciones colectivas de superación.

Los componentes del **Subsistema Organizativo – Metodológico**: los **niveles de formación**, las **formas organizativas** del proceso de enseñanza - aprendizaje, los **métodos y medios de enseñanza** y las **recomendaciones metodológicas** para el proceso de enseñanza - aprendizaje; garantizan la dinámica del proceso de superación. Actúan como vías o mecanismos de carácter organizativo y/o metodológico que aseguran la interacción entre los recursos humanos intervinientes en el sistema; y entre estos, como subsistema, y los componentes del subsistema de proyectivo - normativo.

Los **niveles de formación: básica y especializada**, tienen un importante papel dentro del subsistema y el sistema de superación en general, por cuanto constituyen la "arquitectura" organizativa en la que se enmarca el desarrollo del proceso de superación. Para cada nivel de formación se definen los objetivos y el contenido específicos, derivados de los objetivos rectores del sistema de superación y tomando en consideración las necesidades individuales y colectivas de los usuarios que transitarán por él.

La **formación básica** "es la base sólida, amplia, que se erige sobre el perfil terminal del egresado y proporciona complementos que no fueron recibidos en su formación, o que el nivel de asimilación resultó insuficiente." (119:Motola, D. y Valcárcel, N.,1996). La formación básica constituye un conjunto de elementos que operan a la manera de instrumentos que posibilitan al profesional la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades especializadas y el desarrollo de las capacidades intelectuales más generales para el estudio individual y la utilización de la información científico - técnica. La **formación especializada**. "Está significada por la necesidad individual del sujeto y su interacción con el medio laboral. (científico - técnica, productiva y cultural)." (119:Motola, D. y Valcárcel, N.,1996). "Tiene a su cargo actualizar los conocimientos según el perfil de trabajo del profesional, preparándolo para afrontar la solución de nuevas tareas..." (17:Añorga,J. y otros, 1995).

Las **formas organizativas** son las académicas y no académicas de la Educación Avanzada y se determinan para cada nivel de formación en correspondencia con los objetivos y el contenido que estos tienen definidos, con las particularidades de los

usuarios y con las condiciones en que se desarrollarán las diferentes acciones del proceso de enseñanza - aprendizaje: en el puesto de trabajo o fuera de este.

Los **métodos y medios de enseñanza** se determinan en concordancia con las formas organizativas, los niveles de formación y las particularidades de los usuarios.

Las **recomendaciones metodológicas para el proceso de enseñanza - aprendizaje** son sugerencias a considerar en la estructuración didáctica - metodológica y la ejecución de las actividades del mismo.

El **Subsistema de Recursos Humanos** está constituido por todos los sujetos que intervienen en el proceso de superación de manera directa e indirecta. Sus componentes son: los **usuarios**, los **conductores**, los **gestores** y la **Comisión Asesora** del sistema de superación.

Los **usuarios** son los sujetos de aprendizaje, a los que está destinado el sistema.

Los **conductores** son todos los sujetos que fungen como dirigentes o facilitadores del proceso de enseñanza - aprendizaje en sus diferentes formas: profesores, entrenadores, metodólogos, directivos, especialistas, etc.

Los **gestores** son los dirigentes de los niveles jerárquicos superiores, de la línea de mando y de la estructura funcional, que están responsabilizados con la planificación y control de la superación de los usuarios del sistema.

La **Comisión Asesora del Sistema de Superación** actúa como órgano colegiado principal para el Trabajo Metodológico del sistema. Planifica, organiza y ejecuta las acciones de control y evaluación; y propone las acciones necesarias para asegurar la ordenación y adecuación del mismo, ante los cambios que se producen en la organización y su entorno.

El **Subsistema de Aseguramiento Administrativo y técnico-material** tiene la misión de garantizar la creación de las condiciones necesarias para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza - aprendizaje y el funcionamiento integral del sistema. Lo constituyen: la **red de centros e instituciones** que sirven de escenario (sede) al desarrollo de las acciones de superación del sistema, los **medios y dispositivos de información científico técnica** y los **recursos materiales y financieros**.

El **Subsistema de Control y Evaluación** tiene la función de asegurar la retroalimentación del sistema, proporcionando la información necesaria para la toma de decisiones, que asegure la constante adaptación del sistema a las condiciones cambiantes de su medio interno y externo. Lo constituyen los **métodos y formas para el control sistemático** y para la **evaluación** del sistema en diferentes

momentos: preactiva (de la consistencia del sistema), interactiva (durante el proceso de su desarrollo) y postactiva (de su impacto); y los **registros y bases de datos** que conforman su soporte informativo.

El **diseño del sistema de superación** constituye la **TERCERA ETAPA** en el proceso de aplicación práctica de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales. Esta etapa comprende **dos fases**: de diseño del sistema de superación y de validación teórica del sistema diseñado (evaluación preactiva).

Fase 1: Su esencia es el diseño de cada uno de los componentes que conforman cada subsistema, empleando para ello los métodos de investigación más convenientes: modelación, enfoque sistémico, etc.; considerando la relación que debe existir entre los mismos y tomando como referencia el modelo estructural antes expuesto. Es este un proceso colegiado en el que participan especialistas, expertos y dirigentes superiores, conocedores de las exigencias que han de tener respuesta a través de la superación de la categoría de directivos de que se trate. Las bases principales (premisas) que aportan los criterios fundamentales para diseñar el sistema de superación son el modelo teórico de la profesionalidad y el estudio del diagnóstico de su estado.

Fase 2: La validación teórica del sistema de superación (evaluación preactiva) se lleva a cabo sobre la documentación elaborada una vez finalizado su diseño. Este tipo de validación ha de considerar la obtención de información acerca de su **validez inmediata**, de **contenido**, de **constructo** y de **contraste** (65:Gento, S., 1998).

- **Validez inmediata:** A partir de las opiniones de los inmediatamente afectados por el sistema diseñado (usuarios, conductores, gestores) referidas a cuestiones como las siguientes: si el sistema de superación consta de todos los componentes que debiera tener; si faltan elementos fundamentales que debieron considerarse en sus componentes; si el sistema de superación cumple requisitos tales como: claridad, objetividad, adecuación a sus objetivos, rigor conceptual; si el sistema de superación resulta comprensible; si ofrece garantías de viabilidad. Las opiniones pueden ser también abiertas y referirse a aportaciones sobre elementos a añadir o suprimir, reformular, etc.
- **Validez de contenido:** Se refiere a la valoración de la consistencia en el sistema diseñado, de los elementos precisos con que debe contar. Algunos de los posibles aspectos que pueden ser considerados en tal sentido, fundamentalmente a partir del criterio de expertos, son: la fundamentación teórico – conceptual del sistema de superación; la contextualización del sistema de superación diseñado, es decir si se

toman en cuenta las características del entorno y de los recursos humanos implicados en su realización; la correspondencia (acomodación) del sistema a las necesidades, intereses, expectativas, motivaciones de los usuarios; la calidad técnica con que se diseñaron los diferentes componentes del sistema de superación: objetivos propuestos, la selección del contenido para lograrlos, de las formas, métodos y medios que se plantean, etc.

- **Validez de constructo:** Se refiere a la correspondencia del sistema diseñado con la concepción teórica sobre la que se fundamenta, su paradigma conceptual. Aquí se trata de precisar si el sistema diseñado resulta congruente con el modelo teórico – metodológico que le sirve de referencia.
- **Validez de contraste:** Se refiere a los resultados (ventajas, desventajas, viabilidad) de la comparación del sistema diseñado con otros de características similares que han sido probados satisfactoriamente en la práctica.

La información relacionada con los anteriores aspectos ha de tener como fuentes fundamentales de consulta a los dirigentes que serán beneficiarios del sistema (usuarios), los gestores del sistema de superación, personas que fungirán como conductores durante su puesta en práctica y expertos, entre otros.

Para la obtención de la información se deben utilizar los métodos, técnicas e instrumentos más convenientes que hagan factible el procesamiento de la misma y permitan llegar a conclusiones sobre la pertinencia y consistencia de la propuesta diseñada tales como: cuestionarios (entrevistas, encuestas), escalas de valoración, etc. Una vez obtenidos, procesados y analizados los datos, y habiéndose arribado a determinadas conclusiones, se realizan los ajustes necesarios al diseño elaborado.

IV. EL ESTABLECIMIENTO DEL SISTEMA DE SUPERACIÓN.

El **establecimiento del sistema de superación** es un proceso que está conformado por las acciones de planificación, organización, ejecución, regulación, control y evaluación sistemática para la materialización práctica del sistema y garantizar su adecuación permanente a las exigencias y demandas del ambiente (macrosistema) en que está insertado el proceso de superación.

El **establecimiento del sistema de superación**, diseñado y validado teóricamente, constituye la **CUARTA ETAPA** en el proceso de aplicación práctica de la concepción

sistémica de la superación de los dirigentes educacionales. Esta etapa comprende **dos fases**: de creación de las condiciones previas y de aplicación.

Fase 1: La **creación de las condiciones previas** implica la realización de las **acciones de planificación y organización** que sirven de garantía para la aplicación efectiva del sistema. Entre las que son de necesaria ejecución están las siguientes:

1. La conformación de los Proyectos Individuales de Mejoramiento Profesional y Humano (PIMPH), que son el soporte principal que da sostén al diseño de la Educación Avanzada en su conjunto. En su elaboración tiene gran trascendencia la implicación personal del usuario y su punto de partida es el análisis, la reflexión individual que permite precisar sus aspiraciones, problemas, funciones, etc., lo que en lo personal, familiar y de trabajo debe alcanzar, considerando las necesidades educativas determinadas a través del diagnóstico. Ello incluye la elaboración del programa personal para la transición por las diferentes etapas o años de los niveles de formación.
2. Preparación de los conductores que intervendrán en el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje con el objetivo principal de lograr que alcancen un conocimiento adecuado del diseño general del sistema de superación, con énfasis en: los objetivos y el contenido del sistema, las políticas que rigen su puesta en marcha, las recomendaciones metodológicas para el desarrollo del proceso pedagógico, la estrategia para la evaluación de los niveles de aprendizaje de los usuarios del sistema, el estudio y análisis de los PIMPH.
3. La creación y preparación de la Comisión Asesora del sistema de superación.
4. La elaboración y divulgación del cronograma para el desarrollo de las acciones colectivas de superación (fuera del puesto de trabajo), en la primera etapa de aplicación del sistema.
5. La elaboración del programa preliminar (con los gestores y conductores implicados) de las acciones de superación con carácter individualizado que se desarrollarán en el puesto de trabajo, en correspondencia con lo determinado en los PIMPH.
6. La localización del material bibliográfico requerido para el desarrollo del proceso pedagógico, a través de las diferentes formas de Educación Avanzada determinadas.
7. La determinación de las instalaciones, y de los medios y dispositivos para la información científico - técnica necesarios al proceso enseñanza - aprendizaje.
8. La coordinación del aseguramiento financiero para la puesta en marcha del sistema.

9. El diseño del sistema que se empleará para el control sistemático del funcionamiento del sistema de superación y la evaluación interactiva (durante el proceso de su desarrollo), que deberá considerar:

- a) La definición de los aspectos que conforman el contenido de la evaluación. Ellos pudieran referirse a: el ajuste del cumplimiento de las acciones del sistema de superación con lo planificado; la satisfacción de los implicados en el sistema (usuarios, gestores, conductores); los resultados parciales en los niveles de desarrollo logrados por los usuarios del sistema; la participación de los usuarios en las actividades: asistencia, puntualidad; la calidad del proceso pedagógico en las acciones para la superación colectiva e individual; las transformaciones que se aprecian en el desempeño profesional de los dirigentes usuarios del sistema de superación; la disponibilidad y utilización de los recursos.
- b) La definición de los métodos, técnicas e instrumentos que serán utilizados para este tipo de evaluación. Se sugiere:
 - El empleo de diferentes formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (65:Gento, S., 1998).
 - El máximo aprovechamiento de técnicas de observación, que permitan la recogida de información sobre situaciones o procesos en el momento en que se producen; y las técnicas interrogativas que posibiliten realizar la evaluación a partir de la información que ofrecen los sujetos implicados en el desarrollo del sistema de superación, en forma oral o escrita.
 - La previsión de los instrumentos a utilizar para la recogida de información, a través de las técnicas seleccionadas.

Fase 2: La **fase de aplicación** tiene como centro el desarrollo del conjunto de actividades que garantizan el cumplimiento de los objetivos del sistema, como consecuencia de la interacción armónica y coherente de sus componentes. Por ello, las acciones fundamentales que corresponde ejecutar a los gestores están referidas al ejercicio de las funciones directivas de regulación (mando), control y evaluación, que deben propiciar los elementos necesarios para la toma oportuna y dinámica de las decisiones que se requieran en lo curricular, organizativo, metodológico y el aseguramiento material. El plan de acciones principales para esta fase comprende:

1. El trabajo metodológico sistemático de la Comisión Asesora del sistema de superación.

2. El asesoramiento metodológico a los conductores del proceso de enseñanza - aprendizaje en sus diferentes formas y escenarios (en y fuera del puesto de trabajo).
3. La evaluación de los niveles de desarrollo (como resultado del aprendizaje) que se va experimentando en los usuarios.
4. La puesta en práctica del sistema de control y evaluación diseñados para la retroalimentación, lo que implica la recogida y el registro sistemático de la información necesaria para el análisis y la toma de decisiones.
5. La adecuación de los proyectos individuales de mejoramiento profesional y humano en correspondencia con las nuevas necesidades educativas que se diagnostican.
6. La adecuación del programa para el desarrollo de las acciones colectivas de superación sobre la base de las nuevas necesidades educativas que se revelan como regularidades en los usuarios del sistema.
7. El balance periódico del proceso de aplicación del sistema de superación.

V. LA EVALUACIÓN POSTACTIVA DEL SISTEMA DE SUPERACIÓN.

La **evaluación postactiva del sistema de superación**, es la que se lleva a cabo una vez transcurrido el período de tiempo para el cual se diseña el sistema de superación y constituye el mecanismo principal para la evaluación de su impacto interno y externo, en el mediano plazo. El análisis – síntesis de los datos recogidos para este tipo específico de evaluación garantiza la información oportuna y pertinente para la actualización del diagnóstico de la profesionalidad de los dirigentes y la toma de decisiones acerca de los cambios que deben producirse a través del diseño o rediseño posterior del sistema de superación. Tiene como objetivos generales:

1. Constatar el grado de influencia interna y externa que ha tenido el sistema de superación, a través de los cambios que se experimentan en los dirigentes que son usuarios del mismo, y los que bajo su influencia se producen en las organizaciones que dirigen, y en los aportes y transformaciones que se producen en su entorno.
2. Valorar si se han conseguido los objetivos previstos al diseñarse el sistema de superación, tanto en cantidad como en calidad y en el tiempo previsto a través de la ponderación de: los éxitos logrados, en términos de objetivos cumplidos; los fracasos, las carencias, en base a los objetivos no conseguidos suficientemente; las deficiencias o malfuncionamientos ocurridos.

3. Determinar el grado de "rentabilidad" con que se han obtenido los resultados el sistema, lo que presupone el establecimiento de la relación existente entre las entradas al sistema y sus salidas.
4. Valorar la idoneidad del proceso de ejecución del sistema de superación, con independencia de los resultados alcanzados y, en lo posible, de los recursos puestos en acción.
5. Proponer las opciones pertinentes para la toma de las decisiones dirigidas a la reafirmación de los aciertos y la corrección de las deficiencias.

La **evaluación postactiva del sistema de superación** es la **QUINTA ETAPA** en el proceso de aplicación práctica de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales y se diseña y organiza por los gestores del sistema de superación con el auxilio de la Comisión Asesora del mismo. Esta etapa comprende **cuatro fases**: de diseño de la evaluación, de organización del proceso evaluativo, de recopilación de la información y de conclusión del proceso evaluativo.

Fase 1: En el **diseño de la evaluación** se desarrollan las **acciones** siguientes:

- La definición de los objetivos específicos del proceso evaluativo.
- La determinación del contenido de la evaluación que ha de referirse, al menos, a los siguientes aspectos:
 - a) Los niveles logrados en la profesionalidad de los dirigentes que fueron beneficiarios de las acciones de superación, en correspondencia con los objetivos planteados, sobre la base del modelo teórico de la profesionalidad y el diagnóstico de sus necesidades educativas.
 - b) Los logros en el desempeño profesional de los dirigentes en las diferentes esferas de actuación profesional.
 - c) Los resultados alcanzados por las organizaciones, derivados de la elevación de los niveles de profesionalidad y desempeño (el impacto interno).
 - d) La influencia en el entorno de las organizaciones (el impacto externo).
 - e) La funcionalidad del sistema de superación: la eficacia del trabajo metodológico y el proceso de enseñanza - aprendizaje.
 - f) La eficiencia en el funcionamiento del sistema de superación.
 - g) La pertinencia del sistema de superación, es decir, el grado de su correspondencia con las exigencias que plantea el cambio educativo a la profesionalidad de los dirigentes para quienes se diseñó y el grado de satisfacción logrado en ellos.

h) El aseguramiento material y financiero para el funcionamiento del sistema de superación.

- La determinación de los métodos y técnicas y la elaboración de los instrumentos para la recogida de información, que pueden ser similares a los empleados para la evaluación preactiva e interactiva.
- La determinación de las fuentes de obtención de la información: usuarios, gestores, conductores, dirigentes de niveles superiores, subordinados de los usuarios del sistema y factores de la comunidad en que están enclavadas las organizaciones; así como las de carácter documental: bases de datos estadísticos, informes de los procesos evaluativos realizados durante la ejecución del sistema (evaluación interactiva), certificados de la evaluación del desempeño, etc.
- La selección de los recursos humanos que intervendrán en el proceso evaluativo.
- La elaboración del cronograma de ejecución.
- La planificación de los recursos materiales y financieros.

Fase 2: En la organización del proceso evaluativo, se realizan las **acciones** siguientes:

- La preparación de los recursos humanos que participarán en el proceso evaluativo.
- El establecimiento de las relaciones de coordinación entre los participantes.
- La formación de los equipos de trabajo.
- El acopio de los recursos materiales necesarios.

Fase 3: La recopilación de la información se realiza a través de la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados.

Fase 4: La conclusión del proceso evaluativo, incluye las **acciones** siguientes:

- El procesamiento de la información.
- El análisis cualitativo de la información procesada.
- La precisión de las consideraciones, inferencias y propuestas de alternativas para la toma de decisiones.
- La elaboración del informe final.

2.2 El modelo teórico de la profesionalidad del director de Secundaria Básica.

En este epígrafe se expone el modelo teórico de la profesionalidad del Director de Secundaria Básica, realizado sobre la base de la propuesta contenida en el modelo teórico metodológico antes expuesto. Este proceso fue el contenido de la **primera etapa** para el establecimiento de la concepción sistémica de la superación de estos directivos.

2.2.1 Premisas para la modelación de la profesionalidad de los directores de Secundaria Básica.

En la enseñanza secundaria básica cubana se emprende hoy un proceso de cambio que tiene como esencia la conversión de la escuela en una institución que logre cumplir cabalmente su misión de asegurar la formación integral, comunista, de las nuevas generaciones.

El Director de Secundaria Básica debe estar en condiciones de dirigir un proceso de cambio que abarca no sólo la estructura organizativa de la escuela; sino también la estructura curricular y del contenido de enseñanza, y tiene como componentes básicos los siguientes:

- La dirección del proceso pedagógico a partir del carácter rector de objetivos formativos generales de nivel y por grados definidos estatalmente, de los que se deriva la precisión, en correspondencia con el diagnóstico en cada institución, de los logros que deben alcanzarse por etapas y en el curso escolar, en la formación integral de los alumnos.
- El énfasis en seis direcciones básicas (componentes) en la formación integral – comunista de los alumnos: la educación patriótico – militar e internacionalista, la educación laboral, la educación jurídica, la educación sexual, la educación estética y la educación ambiental.
- La definición de la Matemática, la Lengua Española y la Historia como asignaturas prioritizadas, con la misión de servir de soporte principal a los objetivos de grado para el alcance de los seis componentes de la educación comunista.
- El planteamiento de los Programas Directores de Matemática, Lengua Materna e Historia, que fijan la responsabilidad de las restantes asignaturas del plan de estudio, como garantía del cumplimiento de los objetivos de grado.
- El énfasis en las relaciones interdisciplinarias, lo que presupone cambios en el contenido del trabajo metodológico y las vías para su realización, la necesidad de

mejorar la actividad del departamento docente como órgano de trabajo colectivo en la estructura organizativa de la escuela, y lograr la especificidad que concierne al trabajo del claustro.

- El cambio en la Secundaria Básica apunta también hacia la transformación de la institución educativa en un espacio más democrático, en el que los educandos adquieran un protagonismo cada vez más creciente, lo que exige una reestructuración del sistema de relaciones y de actividades en la escuela.

El Director de Secundaria Básica en la estructura de dirección educacional.

El Director es la figura de mayor jerarquía dentro de la estructura organizativa de la escuela. Se define como "... el representante del Ministerio de Educación en el centro docente y su función es la de ejercer la autoridad en los aspectos políticos, técnicos y administrativos de la docencia, así como dirigir, conducir, supervisar, controlar y evaluar la actuación del personal docente y administrativo y las actividades del desarrollo del proceso docente educativo y toda la vida escolar del centro." (99:MINED – OIE, 1995). Desde el punto de vista de la nomenclatura establecida para los dirigentes, por el Decreto Ley 196 del Consejo de Estado de la República de Cuba (42:1999), es considerado un cuadro con la categoría de directivo.

El Director de Secundaria Básica se subordina directamente (en la estructura lineal del MINED) al Director Municipal de Educación. Sobre él ejerce también autoridad el dirigente que por delegación de éste último, asume la responsabilidad de la dirección técnica de la enseñanza, que se auxilia de un equipo metodológico. Dentro de su área de responsabilidad ejerce su actividad de dirección, de manera directa, sobre los jefes de departamentos y el personal docente y no docente de la escuela y, a través de los docentes, sobre los alumnos.

Las esferas de actuación del Director de Secundaria Básica.

Las esferas de actuación "... precisan el donde se manifiesta el objeto (el "donde" de la profesión)" (60:Fuentes, H. y otros, 1995). En la actividad del director de Secundaria Básica, se pueden definir como las principales en que se expresa su objeto de dirección, las siguientes:

- La planificación, organización, regulación, control y evaluación del trabajo integral de la escuela.
- La dirección del trabajo político ideológico.
- La dirección del trabajo metodológico, a través de la cual actúa en la dirección del aprendizaje de los alumnos.

- La dirección del trabajo científico – pedagógico.
- La dirección de la superación del personal docente.
- La organización escolar.
- La supervisión escolar.
- La dirección del trabajo con la familia y la comunidad.
- El trabajo con las organizaciones de la escuela, en particular con la Organización de Pioneros.

Las concepciones teóricas acerca de la dirección en la actividad educativa.

Otro aspecto a considerar como premisa para la adopción de un modelo sobre la profesionalidad del Director de Secundaria Básica, son las concepciones teóricas presentes en la práctica de la Dirección Educativa, dentro de la cual tienen un papel predominante en la actualidad las de la Dirección Estratégica y la Dirección por Objetivos, cuyos contenidos son hoy ampliamente conocidos. No puede obviarse la concepción acerca del Liderazgo Transformacional (Bernard Bass) entendiendo este como "... aquel que utiliza el carisma, la consideración individualizada y la estimulación intelectual..." en el proceso de dirección. (57:Fipella, J. y Pes, R., 1988). Habrá que considerar igualmente la concepción acerca de la Apertura Educativa a la Comunidad, basada en la Mercadotecnia Educativa, sustentada en tres ideas (pilares) básicas: *el estudiante es el centro de toda la actividad de la institución educativa, la institución educativa es un sistema abierto, la investigación sociopedagógica como soporte informativo para la planeación estratégica*. La profesionalidad del Director de Secundaria Básica ha de considerar, por consiguiente, su aptitud para la aplicación creadora de estas concepciones teóricas.

Los requisitos exigidos a los cuadros para ocupar cargos de dirección.

De otro lado, para modelar la profesionalidad del Director de Secundaria Básica se requiere considerar los requisitos establecidos para ocupar cualquier cargo por los cuadros del Estado y el Gobierno en Cuba: comportamiento laboral y personal ético, capacidad de dirección y organización, grado de conciencia y responsabilidad ante el trabajo, dominio y conocimiento de la actividad que va a dirigir, nivel profesional o técnico adecuado, resultados satisfactorios en el trabajo, prestigio y reconocimiento social. (42:Consejo de Estado, Decreto Ley 196, 1999).

Se asumió como modelo de la profesionalidad para el Director de Secundaria Básica, el propuesto por el autor, en su Tesis de Maestría (155:Valiente, P., 1997), para los directores de centros docentes en general que fue sometido a la valoración de 21

expertos cuyo nivel de acuerdo, calculado a través de la aplicación del coeficiente de concordancia de Kendall (W) (143:Siegel, S., 1987) resultó altamente significativo (menor que $\alpha=0.01$) lo que probó estadísticamente su consistencia y confirmó su validez.

El modelo teórico de la profesionalidad del director de centro docente expresa expresan y fundamenta las competencias básicas que la conforman y los elementos (cualidades) que las configuran.

2.2.2 El Modelo de la Profesionalidad del Director de Centro Docente.

El modelo de la profesionalidad del director de centro docente representa un sistema en el que están presentes y se interrelacionan las competencias fundamentales que lo hacen idóneo para desempeñar su responsabilidad con eficacia. El funcionamiento armónico de este sistema garantiza, asimismo, la proyección de una imagen integral de la que emanan su prestigio y autoridad.

Las competencias esenciales de la profesionalidad del director de centro docente son:

- La competencia **político-ideológica**,
- La competencia **técnico-profesional** , y
- La competencia **para ejercer el liderazgo**.

La competencia **Político - Ideológica**. La condición de representante de la autoridad estatal confiere al cargo de director una función política y exige de él estar apto para organizar, orientar y conducir el trabajo político - ideológico intrínseco a la vida de la escuela y ser portador de los valores que con su labor educadora debe contribuir a formar en los alumnos y su colectivo laboral.

"En el Socialismo todos los que ocupamos alguna responsabilidad de dirección somos dirigentes políticos y debemos ser eficientes, pero no sólo eficientes, se requiere además ser modestos, austeros, rectos, se requiere ser acreedores del respeto del pueblo. Si no se alcanza, no se es un buen cuadro, no se debe seguir siendo un cuadro de la Revolución".(79:Lage, C., 1997).

El reconocimiento de esta importante arista de la profesionalidad del directivo, y en particular del director de centro docente se aprecia hoy, cada vez más, por los estudiosos e investigadores de la Dirección Educacional y se expresa en los documentos normativos de las políticas educativas, aún en contextos sociopolíticos muy diferentes del nuestro. El profesor José María Ruíz, de la Universidad Complutense

de Madrid en su trabajo "La formación del Directivo visto desde la Universidad" apunta al respecto: "No sólo se confunde la finalidad de la dirección con las funciones y tareas que ha de cumplir, sino que se entiende que la función de los directivos es sólo y exclusivamente el garantizar el cumplimiento de las funciones organizativas, olvidando otras asignaciones como la de representación del sistema social y sociocultural en que se ubica la institución, y la de responsable del cumplimiento del marco legal que le regula." (137:Ruiz Ruiz, J., 1994).

La especificidad de esta competencia tiene que ver con la identificación y el compromiso del directivo con la filosofía y las políticas que sustentan el sistema educativo, en correspondencia con el sistema socioeconómico para el que se forma al individuo y se configura a partir de cualidades de carácter actitudinal, que reflejan convicciones y valores presentes en la personalidad del directivo, y otras que expresan que es poseedor de los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño cabal de su función política. (Ver Anexo 1)

La competencia **Técnico-profesional** tiene como contenido esencial la aptitud técnico-profesional del directivo que le posibilita un conocimiento profundo y cabal acerca del objeto de dirección y las habilidades correspondientes para actuar con ese conocimiento. El elemento fundamental del objeto de dirección son los sujetos actuantes en el complejo sistema de relaciones y procesos que tienen lugar en la escuela y entre esta y su entorno.

"La dirección es un proceso con leyes objetivas, y es necesario conocer técnicamente la actividad que se dirige (...) los principios, las técnicas, los requerimientos concretos de su profesión (...) dominar profundamente cada uno de sus procesos característicos y poder influir en la preparación técnica y profesional de su subordinados" se afirma al respecto en la Estrategia Nacional para la Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y el Gobierno.(37:CECM, 1995).

La configuración de esta competencia básica resulta de la interacción e integración dialéctica de un conjunto de cualidades que expresan la posesión de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y experiencias referidos a los múltiples campos de conocimiento que convergen para el desarrollo de su labor de dirección, y que el director debe mostrar en su desempeño profesional. Definirlas resultó un proceso complejo que requirió de un nivel superior de síntesis en la búsqueda de la regularidad. (Ver Anexo 1)

La competencia para ejercer el Liderazgo. La Ciencia de la Dirección Contemporánea atribuye al liderazgo del dirigente una trascendencia vital. No resulta suficiente que este sea portador de las competencias anteriores, para un desempeño exitoso de sus funciones con los resultados programados. El liderazgo, que es una capacidad que puede llegarse a desarrollar, se define como "un grado relativamente elevado de influencia ejercida por una persona sobre otras en una situación específica (...) es un grado de influencia que es esencialmente personal y va más allá de lo que la estructura organizativa normalmente puede dar de sí." (57:Fipella, J. Y Pes, R., 1988).

La especificidad de esta competencia radica en la aptitud del director para interactuar con los sujetos que son el objeto de su actividad de dirección y conducirlos, con un alto grado de compromiso y motivación, al alcance de los objetivos de la institución. El elemento central del liderazgo reside en la capacidad de comunicación del director de centro docente que se expresa en su estilo de dirección.

El liderazgo que pueda lograr un director de centro docente está íntimamente relacionado con sus cualidades personales, en particular de su ejemplaridad, y su estilo de vida. La personalidad del director deviene en "instrumento" para el ejercicio exitoso de su responsabilidad. "La persona que dirige tiene una personalidad propia, esto implica que todo lo que haga desde su cargo de dirección estará matizado por la misma". (139:Sánchez, P., 1997). (Ver Anexo 1)

2.3 Estudio diagnóstico de la profesionalidad de los directores de secundaria básica.

El estudio diagnóstico del estado de la profesionalidad, desarrollado en el curso 1999 – 2000, fue la **segunda etapa** en el proceso de establecimiento de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica. Tuvo como **objetivos:**

- Determinar el nivel de profesionalidad y desempeño de los Directores de Secundarias Básicas en las condiciones del proceso de cambio que tiene lugar en estos centros.
- Identificar las principales necesidades educativas de estos directivos para la mejora de su profesionalidad y el alcance de resultados superiores en su desempeño profesional.

- Determinar las principales características del proceso de superación de que son objeto los directores de Secundaria Básica en la actualidad.

En la definición del **contenido del diagnóstico** se tuvieron en cuenta los siguientes referentes y criterios:

- El “Modelo ideal de profesionalidad del director de centro docente” (155:Valiente, P., 1997).
- El contenido de las transformaciones puestas en marcha en las Secundarias Básicas durante curso escolar 1999-2000.
- La propuesta para el seguimiento de las acciones en las 242 escuelas secundarias básicas en transformación, contenida en documento del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba .
- La consideración de algunas esferas de actuación en que se desarrolla la labor de dirección del Director de Secundaria Básica.
- La consideración de las funciones generales y de los aspectos socio-psicológicos de mayor incidencia en el proceso de dirección.

Desde el punto de vista metodológico, para la definición del contenido del diagnóstico se consideraron como variables los aspectos de carácter más general, como dimensiones aquellos aspectos contenidos en una variable y que aún tienen un carácter general y como indicadores los aspectos más específicos. Se determinaron 4 variables contentivas de 10 dimensiones y 32 indicadores (Ver Anexo 2):

Variable 1: El conocimiento de la política educativa. Comprendió dos dimensiones referidas a la expresión de este conocimiento con relación a los aspectos más generales de la política educacional del país en la etapa actual y del proceso de cambio que tiene lugar en la Secundaria Básica. Estas dimensiones se concretaron en seis indicadores.

Variable 2: La preparación y el desempeño de los directores en la dirección escolar. Comprendió dos dimensiones referidas a tal preparación y desempeño en el ejercicio de las funciones generales de dirección y en algunas esferas de actuación seleccionadas. En estas dimensiones se consideraron 11 indicadores.

Variable 3: Aspectos socio-psicológicos del proceso de dirección. Se estructuró en tres dimensiones: estilo de dirección, comunicación y motivación, en las que se incluyeron 8 indicadores.

Variable 4: La superación de los directores de Secundaria Básica. Su estudio abarcó tres dimensiones relativas a la planificación y organización, el desarrollo de las

acciones de superación y sus principales limitaciones e impacto, a través de la recopilación de información sobre siete indicadores.

Población y muestra: La población de directores de Secundaria Básica de la provincia de Holguín era durante el curso 1999 – 2000 de 80 personas. Se determinó intencionalmente como muestra a los directores del municipio de Holguín, de los cuales se trabajó con 17 (de un total de 20) que representan el 21.25% de la cifra total provincial. El criterio considerado para esta decisión fue que era este el único municipio de la provincia en que se aplicaban las transformaciones inherentes al proceso de cambio en marcha en este nivel de enseñanza lo que daba respuesta, además, a una solicitud estatal. (Ver Anexo 3)

Métodos y técnicas para la obtención de la información.

- **Encuestas:** Se aplicaron 3 cuestionarios: a directores de Secundaria Básica (17 que representan el 21.25% de la población y el 100% de la muestra), funcionarios del equipo municipal que atiende la enseñanza (a una muestra de 9 que representa el 69.23% de la población) y a profesores de Secundaria Básica (a una muestra de 70 que representa el 9.22% de la población (770 docentes) de las 14 escuelas tomadas para su aplicación (el 70 %)). (Ver Anexos 4, 5 y 6)
- **Entrevista Grupal** con 17 de los directores (100% de la muestra). (Ver Anexo 7)
- **Análisis de documentos:** Se analizó el contenido de los certificados de evaluaciones de cuadros de 9 de los 20 directores de centros del municipio. (Ver Anexo 8)
- **Tests:** Se aplicaron dos tests: estilo de dirección y comunicación. El primero a 16 de los directores (94.11% de la muestra) y el segundo a 12 (75% de la muestra). (Ver Anexos 9 A, 9 B y 10)

Principales consideraciones derivadas del análisis de la información recopilada:

Variable 1. El conocimiento de la política educativa.

- Se revelan insuficiencias significativas en el conocimiento de los principales aspectos de la política educacional del país, en lo concerniente a sus objetivos esenciales y los pilares sobre los que se sustenta. Esta insuficiencia se caracteriza por la falta de claridad y precisión y la confusión en el dominio conceptual de tales aspectos.

- Se aprecia falta de un conocimiento preciso acerca de los objetivos que orientan las transformaciones que están en marcha en la Secundaria Básica. Aunque se evidencia un mayor dominio en el conocimiento de los elementos que conforman el contenido de las mismas, este resulta insuficiente en aspectos esenciales como el referido al papel que corresponde a las asignaturas priorizadas, los programas directores y el trabajo metodológico interdisciplinario para el alcance de los objetivos formativos del nivel y de cada grado.
- Existe una percepción positiva en los directores en cuanto a la importancia y urgencia del proceso de cambio emprendido, y a sus posibilidades de realización y éxito. Sus principales dudas se relacionan con su preparación para dirigir el proceso de cambio y con la idoneidad de dirigentes y docentes.
- Las principales fortalezas presentes en los directores para conducir el cambio están referidas a la identificación, comprensión y motivación con relación a las transformaciones, su preparación política y el compromiso con la Revolución y la responsabilidad asignada y su preparación para integrar el trabajo de las organizaciones de la escuela y las principales limitaciones están relacionadas con su preparación profesional, tanto en lo específico para la dirección de este tipo de proceso, como para desenvolverse en algunas esferas de su actuación profesional (Dirección del Trabajo Metodológico y la dirección del diagnóstico de los diferentes factores que intervienen en la actividad de la escuela, entre ellas) a las que se plantean exigencias más elevadas en el contexto del cambio en marcha. (Ver Anexo 11)

Variable 2: La preparación y el desempeño de los directores en la dirección escolar.

- Aunque se aprecia la presencia en la práctica de la dirección escolar en la Secundaria Básica de elementos de la Dirección por Objetivos, en la proyección de la actividad de dirección no existe un enfoque estratégico, a largo plazo.
- Se revela falta de dominio en el orden teórico conceptual del contenido de las funciones generales de dirección, fundamentalmente de la organización, de lo que no existe una percepción adecuada por los directores.
- Aun cuando difieren los criterios aportados por las diferentes fuentes acerca de los niveles de preparación y desempeño de los directores en el ejercicio de las funciones generales de dirección, del análisis realizado se concluyó que, en orden descendente, puede considerarse la existencia de una situación más favorable en la

función de mando, seguida por las de organización y planificación. La situación más desfavorable se observa en las funciones de control y evaluación.

- En el ejercicio de la función de planificación se aprecia una situación positiva en la práctica sistemática de las acciones relativas a la determinación de los objetivos, de las tareas y de las personas y estructuras que las cumplirán. Existe una tendencia de signo positivo hacia la práctica sistemática en la determinación del diagnóstico del estado del objeto sobre el que se va a actuar, y en la definición de los métodos y medios para alcanzar el propósito planteado. Los aspectos negativos en esta función se refieren a la falta de sistematicidad en la consideración de diversas opciones o alternativas, de la posibilidad real de alcanzar los propósitos en las condiciones existentes y del tiempo de que se dispone, y a partir de ello definir las tareas a desarrollar y en la definición del pronóstico del estado del objeto tras el cumplimiento del objetivo. De ahí que la planificación adolezca de falta de objetividad.
- La distribución del trabajo que corresponde ser desarrollado por los implicados constituye la acción que presenta un mejor comportamiento en su práctica sistemática, como parte de la función de organización. Existe una tendencia hacia lo positivo en las acciones referidas a la delegación de autoridad y asignación de responsabilidades y la orientación y preparación de las personas que van a cumplir las tareas. Tienen un comportamiento negativo en su práctica sistemática: el establecimiento de las redes de relaciones e interdependencias entre las personas y estructuras implicadas (elemento esencial de la función de organización), así como la formación de equipos y/o grupos de trabajo y la precisión de lo que estos deben lograr.
- En el ejercicio de la función de mando tienen un comportamiento positivo o que tiende a ello, las acciones referidas al mantenimiento de la disciplina del colectivo, la adopción de decisiones estructuradas, propiciar la participación de colaboradores en la toma de decisiones y el asesoramiento a los subordinados durante la realización de su trabajo. Se aprecia un comportamiento negativo en las acciones referentes a la aplicación de técnicas procesales para la solución de problemas en la toma de decisiones no estructuradas, así como en la impartición de órdenes.
- En el control existe un comportamiento que revela una tendencia de signo positivo en las acciones referidas a la determinación de acciones y vías para la obtención de la información sobre la marcha de las tareas (visitas, despachos y empleo de

técnicas de recogida de opinión como encuestas y entrevistas son las más empleadas), la aplicación de la observación directa para verificar el cumplimiento de los objetivos y la detección de lo destacable positivo. Se observa un comportamiento negativo en el establecimiento de prioridades del control; así como en la determinación de las desviaciones, el análisis de sus causas y el planteamiento de medidas de corrección para erradicarlas, que constituyen acciones imprescindibles que caracterizan el ejercicio de esta función.

- En la evaluación del desempeño de los docentes, los directores desarrollan acciones referidas a la concreción individual de los objetivos, tareas, responsabilidades y a su evaluación periódica. No se revelan acciones encaminadas a asegurar la correspondencia entre los resultados colectivos del trabajo y los individuales.
- Las esferas de actuación profesional en que se manifiestan mejores niveles de preparación y desempeño son el Trabajo con las Organizaciones de la escuela y la Dirección del Trabajo político – ideológico, favorecidas por la preparación político ideológica de los directores, lo que resulta ser una condición favorable para asegurar el desarrollo exitoso de las transformaciones. A ellas siguen, en orden descendente, la Dirección del Trabajo con la familia y la comunidad, la Dirección del Trabajo Metodológico, la Dirección de la Superación del personal docente y la Dirección del Trabajo científico – pedagógico.
- En la Dirección del Trabajo Metodológico, que constituye una de las esferas principales del trabajo del director, por su incidencia en las restantes y en especial por su efecto determinante sobre la calidad del proceso pedagógico, se observan insuficiencias que parten del dominio teórico de sus elementos fundamentales y se expresan en las limitaciones en el desarrollo de habilidades para conducir el trabajo de los órganos técnicos, en particular del claustrillo, así como el relacionado con los Programas Directores, entre otros problemas.
- En la Dirección del Trabajo con la familia y la comunidad, de la Superación del personal docente y del Trabajo científico pedagógico las insuficiencias fundamentales en la preparación y el desempeño de los directores se expresan en el bajo dominio del contenido teórico – metodológico que las sustenta y en el pobre desarrollo de habilidades para el ejercicio de las funciones de dirección en las mismas. (Ver Anexos 7, 8, y 12)

Variable 3. Aspectos socio-psicológicos de la dirección.

- La mayoría de los directores y profesores encuestados definieron el estilo de dirección de los primeros como democrático, participativo o educador. Los funcionarios municipales lo definieron mayoritariamente como mezclado. Las respuestas ofrecidas en el test aplicado a los directores revelan la existencia de una tendencia hacia los mismos, por cuanto se observa el predominio de estilos mezclados (z-y , y-x) y mayor-menor (z-y , z-x) que se caracterizan por un enfoque humanista del proceso de dirección. Una fracción minoritaria, pero significativa de los profesores encuestados lo identificó como autoritario, autocrático o mezclado.
- Los principales regularidades que caracterizan el estilo de dirección de los directores de Secundaria Básica, que confirman lo antes expuesto son las siguientes:
 - Se escuchan las ideas del colectivo y se propicia su participación a través de la consulta, análisis y valoración de sus criterios, opiniones y sugerencias para la toma de decisiones; aún cuando en ocasiones se imponen las ideas, criterios y decisiones unilaterales y algunos de los directores son “obstinados, caprichosos, difíciles de convencer”.
 - La discusión, explicación y demostración en el análisis con el colectivo de los logros, dificultades, metas y propósitos a alcanzar, de manera sistemática.
 - La participación activa de los directores, junto al colectivo de trabajadores y estudiantes, en las diversas actividades de la escuela.
 - El trato humano y los buenos niveles en la comunicación con el colectivo.
- Los directores demuestran un conocimiento acertado acerca de los principales requerimientos que debe tener la comunicación en el proceso de dirección. Sus fortalezas fundamentales para la comunicación se encuentran en sus cualidades y características personales (autoridad, presencia personal, sinceridad, constancia en el trabajo, ejemplaridad, humanismo, optimismo, etc.); en las buenas relaciones humanas y la vinculación que mantienen con el colectivo de trabajadores y estudiantes; en la forma en que establecen su relación con el colectivo (trato respetuoso, afable, cortés); en el conocimiento de sus subordinados, la comprensión de sus situaciones personales y la flexibilidad para su tratamiento.
- Sus principales limitaciones están relacionadas con el empleo del lenguaje en el proceso comunicativo (fluidez, pobreza de vocabulario, falta de coherencia, concreción y amenidad, modulación inadecuada); el desarrollo de habilidades para la captación y el manejo del estado de opinión en el colectivo y el aprovechamiento

máximo de las oportunidades para la comunicación informal; la atención diferenciada (en su más amplia acepción) y estimulación a los trabajadores; la no creación de un ambiente adecuado en la escuela (incluye las condiciones materiales para el trabajo); la presencia de rasgos de autoritarismo en el estilo de dirección. Se evidencia, aún cuando en muchos se considera como una fortaleza, la necesidad de un mayor desarrollo de la capacidad de escuchar como elemento nuclear de la comunicación.

- El test sobre comunicación aplicado revela que la mayoría de los directores tiene una buena comunicación, que debe ser mejorada en algunos aspectos, tales como el exceso en la comunicación con los demás, así como en el logro del necesario equilibrio entre el rol de emisor y receptor en este proceso.
- La generalidad de los directores tienen un buen grado de motivación para el desempeño de su actividad de dirección, en lo que inciden motivos de contenido espiritual y connotación social tales como la convicción de la importancia y necesidad de su trabajo, lo interesante de este y el proceso de transformaciones en que están inmersos; el reconocimiento social de su labor, las relaciones con sus compañeros de trabajo y los resultados de sus colectivos laborales. Los principales factores que afectan la motivación están relacionados con las condiciones materiales para su trabajo y la cantidad y el rigor del mismo, las características que asume el control por las instancias superiores, las pobres posibilidades que se les ofrecen para su superación y desarrollo profesional, así como la planificación y organización del trabajo de las instancias superiores.
- La capacidad de los directores para lograr la motivación de los subordinados se evalúa como regular y se consideran como fortalezas que poseen en tal sentido la ejemplaridad que les confiere su actitud de consagración al trabajo, así como el conocimiento, comprensión e identificación con la política educacional y la necesidad de las transformaciones en el nivel de enseñanza; y como limitación fundamental las insuficiencias teórico – metodológicas para su desempeño en algunas esferas de su actividad de dirección y en grado menor las insuficiencias en el desarrollo de habilidades comunicativas. (Ver Anexo 13)

Las consideraciones derivadas del análisis de la información relativa a la variable 4 fue expuesta en el Capítulo 1 (epígrafe 1.1).

Las **principales necesidades educativas de los directores de Secundaria Básica** para la elevación de su profesionalidad y desempeño en la dirección escolar, en las condiciones del proceso de cambio en esta enseñanza, están referidas a:

- El dominio conceptual de los aspectos que conforman la política educacional cubana en la etapa actual.
- El dominio de los aspectos conceptuales (organizacionales, curriculares y pedagógicos) de las transformaciones puestas en marcha en la Secundaria Básica.
- La dirección del diagnóstico educacional: en alumnos, docentes, comunidad, familia, la institución educativa y en las diferentes esferas de su actuación profesional directiva.
- El dominio teórico – metodológico acerca del contenido de las funciones generales de dirección, especialmente en las de control y evaluación, y para su ejercicio en la práctica directiva.
- La preparación teórico – metodológica para la dirección del trabajo Metodológico en las condiciones del proceso cambio que se desarrolla en la Secundaria Básica con énfasis en: el contenido y formas del Trabajo Metodológico, su especificidad en los diferentes órganos técnicos y las habilidades para el desempeño de las funciones de dirección en esta esfera particular.
- El contenido y la dirección del Trabajo científico - pedagógico en la escuela.
- La dirección del proceso de mejoramiento profesional y humano del personal docente.
- El contenido y la dirección del Trabajo con la familia y la comunidad.
- El contenido y la dirección del Trabajo político - ideológico.
- La preparación para la dirección científica de la escuela a partir de las concepciones teóricas más avanzadas, especialmente de la Dirección Estratégica y la Dirección por Objetivos.
- La preparación teórica y metodológica para el tratamiento correcto al factor humano en el proceso de la dirección educacional, en particular en los aspectos concernientes a la comunicación, la motivación y el estilo de dirección.
- La preparación para la dirección profesional de los procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución escolar.

El estudio diagnóstico llevado a cabo con los directores de Secundaria Básica, del que se han expuesto las consideraciones principales, confirma muchas necesidades educativas reveladas en los realizados en años anteriores (134:Valiente, P., 1997) y

reafirma la necesidad de una concepción sistémica para la superación de estos directivos, que tome en cuenta tales necesidades.

Conclusiones del Capítulo:

El modelo para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales constituye un referente de gran valor teórico - metodológico para la dirección del proceso de superación de este segmento específico de los recursos humanos, al asegurar el cumplimiento de las regularidades que han de manifestarse en este proceso, al ser abordado desde una visión sistémica más abarcadora, integral y desarrolladora que parte de la modelación y el diagnóstico de la profesionalidad del directivo, tiene como centro el diseño y establecimiento del sistema de superación y cierra con su evaluación postactiva, como vía esencial de la retroalimentación de su efectividad y de la generación de información relevante para el inicio de un nuevo ciclo del proceso.

El empleo del modelo como recurso metodológico para el establecimiento de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica permitió establecer el modelo teórico de su profesionalidad conformado por tres competencias básicas: la político – ideológica, la técnico – profesional y la competencia para ejercer el liderazgo; así como diseñar y ejecutar el estudio diagnóstico de su estado, lo que permitió identificar las principales necesidades educativas de estos directivos. Disponer de estos resultados creó las **bases** para el diseño del sistema de superación que se expone en el Capítulo 3.

CAPITULO 3

EL NÚCLEO DE LA CONCEPCIÓN SISTÉMICA: EL SISTEMA DE SUPERACIÓN PARA LOS DIRECTORES DE SECUNDARIA BÁSICA.

En este capítulo se presentan los resultados de la **tercera y cuarta etapas** en el establecimiento de la concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica: el diseño y evaluación preactiva del sistema de superación, principal aporte práctico de la investigación, y los resultados del proceso de su aplicación parcial.

3.1 El Sistema de Superación para los Directores de Secundaria Básica.

El sistema de superación para los directores de Secundaria Básica tiene su fundamento en los postulados más generales (principios, regularidades, teorías) de la Educación Avanzada; las concepciones teóricas acerca de la Administración de Recursos Humanos y la formación y el desarrollo de los dirigentes, la Teoría General de Sistemas, los postulados de la política del Estado Cubano acerca de la preparación y superación de los cuadros del Estado y del Gobierno, el modelo teórico de la profesionalidad del director de centro docente como patrón referencial de los rasgos del directivo educacional a este nivel y el análisis de las principales limitaciones y deficiencias presentes hoy en la dirección y ejecución de la superación y del inventario de necesidades educativas de estos directivos.

Está estructurado en correspondencia con la propuesta contenida en el modelo teórico – metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales, expuesta en el Capítulo 2, y se diseña para un periodo de cinco años, en el contexto del proceso de cambio que tiene lugar en este nivel del sistema educativo cubano en la actualidad.

3.1.1 SUBSISTEMA PROYECTIVO - NORMATIVO.

Objetivos del sistema de superación.

El sistema de superación para los directores de Secundaria Básica tiene como **objetivo general:** *Lograr la adquisición, desarrollo y/o consolidación de las competencias básicas que conforman la profesionalidad y el mejoramiento profesional y humano de los directores de secundaria básica, a través de un proceso de superación concebido con enfoque sistémico, diferenciado y*

específico, cuyo contenido emana de las necesidades y problemas educativos y de superación de estos directivos así como de las exigencias que la sociedad contemporánea plantea a este tipo de escuela y direccionan el proceso de cambio en curso.

El cumplimiento de este objetivo general tendrá su concreción en los **objetivos específicos generales**, que expresan los resultados del proceso de cambio personal a producirse en el comportamiento y los modos de actuación y en el enriquecimiento cualitativo de la cultura para la dirección de estos directivos. De ahí que, como consecuencia de la puesta en práctica del sistema de superación, los mismos estarán en condiciones de:

1. Demostrar en la práctica directiva el desarrollo máximo de las potencialidades para el ejercicio de la función política inherente al cargo de director de centro docente, por medio de la asimilación del contenido de las acciones dirigidas a la preparación político - ideológica, el dominio de la Historia de Cuba, la ejemplaridad como cuadro, y el desarrollo y /o consolidación de habilidades profesionales para la conducción del trabajo ideopolítico.
2. Explicar y argumentar la política educacional cubana y el proceso de cambio que hoy tiene lugar en la secundaria básica, dominar sus objetivos fundamentales y el contenido que los conforman, y revelar una plena identificación ante ellos.
3. Ejercer con efectividad las funciones generales del ciclo directivo, a partir del dominio teórico de su contenido y el desarrollo y/o consolidación de las habilidades correspondientes.
4. Dirigir la escuela con un enfoque estratégico (sistémico, prospectivo, participativo, a largo plazo), sobre la base del desarrollo de un pensamiento estratégico y el dominio teórico - metodológico de las concepciones de la Dirección Estratégica y la Dirección por Objetivos en su adecuación al contexto de la actividad educacional.
5. Ejecutar el proceso de dirección teniendo como premisa la consideración del tratamiento al factor humano como un aspecto determinante, a partir del desarrollo y/o consolidación de la capacidad de comunicación, de la capacidad para motivar a los subordinados, promover su superación permanente y evaluar correctamente su desempeño; de la preparación para la conducción de la política de cuadros, de las habilidades profesionales para lograr la cohesión y el desarrollo grupal; y como consecuencia de ello, de las cualidades que caracterizan al líder educacional.

6. Dirigir y ejecutar el diagnóstico educacional de los diferentes factores que intervienen en la actividad educativa y en las diversas esferas de su actuación profesional directiva, sobre la base del dominio teórico - conceptual acerca de esta categoría pedagógica y el desarrollo de las habilidades profesionales asociadas.
7. Dirigir con efectividad el proceso de entrega pedagógica lo que presupone establecimiento de las relaciones necesarias con los centros tributarios de la educación primaria y las instituciones docentes de los niveles subsiguientes.
8. Desarrollar con efectividad la labor de dirección en las esferas principales de su actuación profesional directiva: el Trabajo Político - Ideológico, el Trabajo Metodológico, el Trabajo Científico - Pedagógico, la superación del personal docente, el trabajo de formación vocacional y orientación profesional, el trabajo con las organizaciones de la escuela (en especial con la Organización de Pioneros), el trabajo con la familia y la comunidad y el trabajo de proyección cultural de la escuela; en las condiciones derivadas del proceso de cambio en marcha en la secundaria básica, sobre la base del dominio teórico y el desarrollo de las habilidades de dirección que conciernen al contenido específico de cada esfera.
9. Demostrar en la Dirección del Trabajo Metodológico y del proceso de Enseñanza – Aprendizaje, el dominio de los contenidos básicos de las asignaturas que conforman el currículo de la Secundaria Básica, de los Programas Directores, y de los nudos interdisciplinarios de las diferentes áreas de conocimiento en que está estructurado.
10. Demostrar la adquisición y desarrollo de una cultura informática básica mediante la asimilación y aplicación de las técnicas de computación y las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI) como herramientas de trabajo en la actividad de dirección escolar.
11. Dirigir y desarrollar con efectividad el control de los recursos materiales, humanos y financieros de la institución escolar y el trabajo para la formación y consolidación de una cultura económica en estudiantes y trabajadores, a partir de la preparación básica adquirida sobre la contabilidad y el control interno en la dirección de la escuela.
12. Dirigir con efectividad el trabajo de preparación para la defensa en la escuela, lo que implica el dominio del contenido de este sistema y el desarrollo y/o consolidación de las habilidades profesionales directivas que conciernen a esta esfera de su actuación.

De los objetivos específicos generales del sistema de superación, antes expuestos, se derivan los objetivos específicos de los niveles de formación: básica y especializada, que se concretarán en los objetivos personales de superación y desarrollo de cada director, que se adecuan sobre la base del diagnóstico de sus necesidades educativas individuales.

Contenido del sistema de superación.

El contenido de la superación de los directores de secundaria básica, en correspondencia con los objetivos definidos para el sistema, abarca tres direcciones de carácter general, congruentes con las competencias básicas planteadas en el modelo teórico de la profesionalidad del director de centro docente y los cinco componentes principales definidos para la preparación y superación de los cuadros del Gobierno y el Estado por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. (37:CECM, 1995). Esas tres direcciones son:

- **La preparación político - ideológica**, en la que se incluye la preparación para la defensa.
- **La preparación técnico - profesional** que abarca aspectos específicos del contenido de la profesión pedagógica, del trabajo de dirección, la preparación económica y en informática.
- **La preparación para alcanzar y desarrollar el liderazgo** y el mejoramiento, desarrollo y consolidación de las cualidades personales que propicien la dirección estratégica de la secundaria básica.

La preparación político – ideológica: El contenido de esta dirección se refiere en lo fundamental a:

1. La actualización permanente sobre aspectos relativos a la problemática socio económica y política territorial, nacional e internacional y la posible repercusión de los últimos en Cuba.
2. El contenido temático del sistema para la preparación política del MINED.
3. El estudio de la política educacional cubana. Las características del Sistema Nacional de Educación de Cuba y su estudio comparado con otros sistemas educativos de la región latinoamericana.
4. El estudio de los principales aspectos teórico - conceptuales (pedagógicos, organizacionales y curriculares) del proceso de cambio que tiene lugar en la secundaria básica.

5. El estudio de la Historia de Cuba y de las raíces pedagógicas y culturales de la nacionalidad cubana.
6. El estudio de los principales problemas y tendencias de la Gestión Educativa y la Pedagogía contemporáneas.
7. El estudio del entorno educacional.
8. La actualización en aspectos de la Filosofía Marxista – Leninista, con énfasis en su Teoría del Conocimiento.
9. El contenido temático del sistema de preparación para la defensa en la escuela.

La preparación técnico – profesional: El sistema de conocimientos y habilidades que comprende esta dirección del contenido del sistema de superación, se refiere a:

- 10.El proceso directivo en la institución escolar. Las funciones de dirección. Organización y Supervisión Escolar. La evaluación del desempeño profesional del docente y de la calidad educacional en la institución escolar.
- 11.Dirección y planificación estratégica y Dirección por objetivos en la Secundaria Básica.
- 12.El contenido y la dirección del trabajo político - ideológico y de la educación en valores en la escuela.
- 13.El contenido y la dirección del trabajo metodológico en la escuela. Sus especificidades en los diferentes órganos técnicos y de dirección de la escuela.
- 14.La investigación científica y la producción de conocimientos. El contenido y la dirección del trabajo científico - pedagógico en la escuela.
- 15.La dirección de la superación del personal docente en la escuela: el Proyecto Individual de Mejoramiento Profesional y Humano y los Sistemas de Superación. La formación y el desarrollo de cuadros.
- 16.El contenido y la dirección del trabajo con la familia y la comunidad. La dirección del trabajo de proyección cultural de la escuela. Prevención y Trabajo Social.
- 17.La Dirección del Trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional.
- 18.El trabajo con las organizaciones de la escuela. El trabajo pioneril.
- 19.El diagnóstico educacional y la entrega pedagógica. Su dirección en la Secundaria Básica.
- 20.Contenidos básicos de las asignaturas del currículo, los nudos interdisciplinarios en las áreas de conocimientos y los Programas Directores de la Secundaria Básica.
- 21.Aspectos teóricos de la Pedagogía, la Didáctica y el Diseño Curricular en la Secundaria Básica.

- 22. Psicología General y del Adolescente.
- 23. Aspectos teóricos y metodológicos en la dirección del aprendizaje escolar.
- 24. La computación y las NTI como herramientas para la gestión escolar.
- 25. Elementos de contabilidad y control interno en la Secundaria Básica.
- 26. El uso de la Información Científico – Técnica

La preparación para el liderazgo: El sistema de conocimientos, habilidades y valores que comprende el contenido de esta dirección, se centran en lo relativo al problema del factor humano en el proceso de dirección, como vía para favorecer el cambio en el comportamiento profesional y humano de los directores. Se considera, por tanto, el tratamiento de aspectos tales como:

- 27. El liderazgo educacional.
- 28. Dirección participativa.
- 29. La comunicación en la dirección escolar.
- 30. La práctica integral de la lengua española.
- 31. La motivación laboral.
- 32. El trabajo con grupos.
- 33. El estilo de dirección.

Principales criterios que conforman la política para la concepción y puesta en practica del sistema de superación.

El cumplimiento de los objetivos del sistema de superación de los directores de Secundaria Básica y el contenido de enseñanza que materializa su concreción, junto a las características especiales que encarna el proceso de enseñanza – aprendizaje de estos directivos, plantean la necesidad de precisar un conjunto de criterios que conforman el contenido de la **política** que sirve de guía y orientación general para la toma de decisiones en las cuestiones relativas a su diseño y puesta en práctica.

- 1. El Sistema de Superación de los Directores de Secundaria Básica no es un fin en si mismo, sino el medio para asegurar el alcance de las competencias exigidas a la profesionalidad de estos directivos.
- 2. El sistema de superación tiene un carácter sistemático, intensivo y dialéctico lo que significa su desarrollo continuo, permanente y constante, en correspondencia con las cambiantes necesidades educativas de los directores.
- 3. El diseño y funcionamiento del sistema se sustenta en el diagnóstico sistemático de los problemas educativos de estos directivos, como punto de partida para la precisión de los Proyectos de Mejoramiento Profesional y Humano (PMPH) y la

determinación de las acciones colectivas de superación sobre la base de las regularidades derivadas de su análisis.

4. La superación de los directores de Secundaria Básica es un proceso que tiene un carácter diferenciado, que se diseña, organiza y desarrolla con cada director en particular, lo que implica la necesidad de la personalización de la superación.
5. El centro y soporte principal del sistema de superación, su columna vertebral, es el Proyecto Individual de Mejoramiento Profesional y Humano (PMPH) del director, determinado por las características de su personalidad, intereses, motivación, preparación científica, nivel político y cultural, así como por los resultados de su trabajo y evaluación como directivo y docente, y a partir de las exigencias sociales a su desempeño.
6. La vía principal de la superación es la autosuperación (en su calidad de forma y tecnología de la Educación Avanzada) entendida como la "preparación general que se realiza por sí mismo, partiendo de una determinada formación, sin tutor o guía, para acometer las nuevas tareas"(119:Motola, D., 1996).
7. El proceso de superación de los directores se sustenta en el balance armónico entre las formas y tecnologías de la Educación Avanzada que tienen un carácter colectivo, con las individualizadas que se desarrollan en las condiciones de permanencia del directivo en su puesto de trabajo, con énfasis en las que garantizan la interacción de los conductores de la superación y sus beneficiarios principales (los directores) en el propio escenario y durante la ejecución de sus funciones directivas. Las formas colectivas e individualizadas interactúan dialécticamente y aseguran mutuamente la continuidad de sus efectos en la transformación personal que ha de operarse en el directivo.
8. La experiencia, preparación pedagógica y científica y la actualización de los conductores del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como su conocimiento profundo del sistema en que los directores desenvuelven su gestión, son condiciones indispensables para la buena marcha del sistema.
9. El éxito del sistema tiene también su base en el desarrollo de las actividades de superación con un enfoque metodológico que tome en cuenta las características de los sujetos implicados y su finalidad como medio para la producción de un proceso de cambio personal en el comportamiento y en sus modos de actuación profesional, así como en el mejoramiento de sus cualidades como ciudadanos y el enriquecimiento de sus valores.

- 10.El funcionamiento eficaz del sistema depende en gran medida del balance del contenido teórico - práctico en el desarrollo de las actividades que lo conforman, lo que presupone evitar la tendencia al predominio de un enfoque "teoricista" o "demasiado pragmático" en el proceso pedagógico.
- 11.El contenido de la superación de los directores tiene un carácter multidisciplinario e interdisciplinario, al abarcar las múltiples esferas de actuación del director en su actividad profesional directiva.
- 12.El desarrollo de las acciones del sistema constituye una responsabilidad conjunta de todas las instancias de la estructura educacional que inciden en la actividad del director, bajo la dirección integrada del jefe de la enseñanza municipal y el Instituto Superior Pedagógico. Ello apunta hacia la necesidad de la organización y desarrollo de acciones propias del trabajo metodológico para garantizar la integración y coherencia en el funcionamiento armónico del sistema y la preparación adecuada de los equipos metodológicos municipales.
- 13.La evaluación del efecto del sistema de superación tiene como criterio fundamental el cambio producido en el desempeño profesional de los directores y su materialización en los resultados de la institución educativa.

3.1.2 SUBSISTEMA ORGANIZATIVO - METODOLÓGICO.

Nivel de Formación Básica: Tiene una duración de uno a tres años. El tiempo del tránsito por el mismo varía, para cada directivo, en correspondencia con su experiencia y el nivel de profesionalidad demostrado en su desempeño profesional, reflejado a través de su evaluación y otras fuentes del diagnóstico.

Objetivos específicos de la Formación Básica.

Al concluir la formación básica, los directores estarán en condiciones de:

1. Planificar las acciones del sistema de trabajo ideopolítico de la escuela, como parte del proceso de elaboración e implementación de la estrategia escolar; organizar, regular y controlar su realización y evaluar sus resultados, con el máximo de efectividad.
2. Explicar y argumentar los principales acontecimientos socioeconómicos y políticos de alcance territorial, nacional e internacional presentes en el contexto actual.
3. Explicar y valorar los principales acontecimientos y regularidades del proceso histórico cubano y, a partir de ello, fundamentar y argumentar el momento actual

de dicho proceso, la importancia y el valor de la unidad, y las causas y la naturaleza del diferendo Estados Unidos - Cuba.

4. Demostrar en su desempeño profesional el dominio y adopción de los aspectos esenciales de la Filosofía Marxista leninista, como metodología científica en el análisis, interpretación y solución de los problemas de la dirección escolar.
5. Explicar y argumentar los aspectos fundamentales de la política educacional cubana, en la actual etapa del cambio educativo.
6. Explicar y fundamentar los objetivos y el contenido del proceso de cambio en la Secundaria Básica en sus aspectos pedagógicos, organizacionales y curriculares, y planificar, organizar, regular y controlar las acciones necesarias para su implementación.
7. Explicar el contenido de las funciones generales del ciclo directivo, considerando las acciones fundamentales que conciernen a las mismas en el contexto de la dirección escolar, y aplicarlas con efectividad en la dirección de la actividad general de la escuela.
8. Saber determinar problemas y decidir las vías de su solución en correspondencia con su naturaleza.
9. Evaluar con objetividad, concreción y corrección el desempeño pedagógico profesional de los docentes.
10. Demostrar en la dirección del proceso de elaboración e implementación de la estrategia escolar, a partir de la adopción de un modelo teórico – metodológico, la presencia de los elementos básicos que revelan la formación gradual de un pensamiento estratégico.
11. Explicar y fundamentar el papel determinante de la atención al factor humano en el proceso de dirección escolar y los requerimientos básicos que de ello se derivan para la actuación del director, y demostrar un nivel de desarrollo ascendente de las cualidades para su tratamiento adecuado, revelado en la calidad de la comunicación con sus subordinados, el grado de motivación y cohesión grupal y la presencia de un estilo de dirección que tienda a ser participativo.
12. Demostrar en la Dirección del Trabajo Metodológico y del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje, el dominio de los contenidos básicos de las asignaturas que conforman el currículo de la Secundaria Básica y de los nudos interdisciplinarios de las diferentes áreas de conocimientos.

13. Dirigir con efectividad el diagnóstico socio pedagógico y político integral de alumnos y docentes, de la familia y la comunidad en que está enclavada la institución educativa, y demostrar el dominio de sus principales aspectos teórico – conceptuales como categoría pedagógica.
14. Dirigir con efectividad el proceso de entrega pedagógica sobre la base del establecimiento de las relaciones necesarias con los centros educacionales del nivel precedente y los subsiguientes.
15. Planificar con enfoque de sistema el trabajo metodológico de la escuela, como parte del proceso de elaboración e implementación de la estrategia escolar, partiendo para ello del diagnóstico de las necesidades educativas de los docentes y los niveles alcanzados en el desarrollo del proceso docente educativo; organizar, regular y controlar su realización y evaluar sus resultados, con el máximo de efectividad.
16. Seleccionar y desarrollar diferentes formas del trabajo docente - metodológico, con los requerimientos establecidos en correspondencia con la naturaleza de los problemas a resolver, y conducir el trabajo metodológico de los claustrillos de grado para el logro de los objetivos formativos, a partir de los programas directores y el trabajo interdisciplinario.
17. Dirigir la superación del personal docente sobre la base del diseño, control y evaluación adecuado de los Proyectos Individuales de Mejoramiento Profesional y Humano, fundamentados en el diagnóstico de las necesidades educativas y las exigencias que se plantean a su profesionalidad y desempeño profesional en las condiciones del cambio educativo actual.
18. Dirigir el Trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional de los escolares, en el contexto del proceso de elaboración e implementación de la estrategia escolar.
19. Planificar partiendo del diagnóstico, en el contexto de la elaboración e implementación de la estrategia escolar, el trabajo con la familia y la comunidad y de proyección cultural de la escuela; organizar, regular y controlar su realización y evaluar sus resultados, con el máximo de efectividad.
20. Coordinar e integrar el trabajo con las organizaciones de la escuela, en el contexto de la elaboración e implementación de la estrategia escolar, con el respeto del rol que a cada una corresponde dentro de la comunidad educativa y demostrar el desarrollo de las habilidades fundamentales para la dirección conjunta del trabajo pioneril con la estructura de la organización.

21. Demostrar la preparación básica alcanzada en el dominio de las técnicas de computación, a través del empleo de procesadores de texto, bases de datos y tabuladores en su labor de dirección, y en el uso de la Información Científico – Técnica.
22. Dirigir y desarrollar con efectividad el control de los recursos materiales, humanos y financieros de la institución escolar y el trabajo para la formación y consolidación de la cultura y conciencia económica de estudiantes y trabajadores.
23. Explicar y fundamentar el contenido del sistema de preparación para la defensa en la escuela y dirigir la instrumentación de sus acciones, en el contexto de la elaboración e implementación de la estrategia escolar.

Contenido y formas de Educación Avanzada en la formación básica.

El contenido de este nivel de formación, derivado de los objetivos específicos definidos para el mismo y del contenido general del sistema, comprende los siguientes aspectos temáticos:

1. El contenido y la dirección del trabajo político - ideológico en la escuela.
2. La actualización sobre los principales acontecimientos socioeconómicos y políticos territoriales, nacionales e internacionales. El contenido temático del Sistema para la Preparación Política del MINED.
3. El proceso histórico cubano: principales acontecimientos y regularidades.
4. Filosofía Marxista Leninista.
5. Aspectos fundamentales de la política educacional cubana.
6. El proceso de cambio en la secundaria básica: sus objetivos y contenido. Las cualidades que ha de reunir el director para su conducción.
7. El proceso directivo en la escuela secundaria básica: las funciones generales de dirección. Habilidades y acciones fundamentales asociadas a las mismas.
8. Determinación de problemas. El proceso de solución de problemas asociado a la toma de decisiones. Técnicas.
9. La evaluación del desempeño profesional del docente.
10. Elaboración e implementación de la estrategia escolar. El estudio del entorno educacional.
11. El factor humano en el proceso de dirección. Dirección participativa, estilo de dirección, comunicación, motivación, desarrollo y cohesión grupal. Habilidades y capacidades a desarrollar para el tratamiento efectivo al factor humano en el proceso de dirección escolar.

- 12.Contenidos básicos de las asignaturas del currículo, los nudos interdisciplinarios en las áreas de conocimientos y los Programas Directores de la Secundaria Básica.
- 13.El diagnóstico como categoría pedagógica. Habilidades para la dirección y ejecución del diagnóstico de los diferentes factores de la actividad escolar: alumnos, docentes, familia, comunidad, institución educativa.
- 14.El proceso de la entrega pedagógica.
- 15.El contenido y la Dirección del Trabajo Metodológico de la escuela con un enfoque de sistema.
- 16.La Dirección de la Superación del Personal Docente.
- 17.La Dirección del Trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional.
- 18.El contenido y la Dirección del Trabajo con la Familia y la Comunidad y del Trabajo de Proyección Cultural de la escuela.
- 19.El contenido del trabajo del director con las organizaciones de la escuela. El trabajo pioneril.
- 20.El Sistema de Preparación para la Defensa en la escuela: su contenido y dirección.
- 21.Preparación básica en computación: trabajo con procesadores de texto, bases de datos y tabuladores en la labor de dirección escolar.
- 22.El uso de la Información Científico Técnica.
- 23.Elementos de contabilidad y control interno de la escuela. Acciones para el desarrollo y consolidación de una cultura y conciencia económica en estudiantes y trabajadores.

Las formas colectivas de Educación Avanzada que se emplearán durante la formación básica, con un fondo de tiempo de 20 horas mensuales, son los cursos de postgrado, los talleres, los seminarios y los debates.

Se establecen **seis cursos**, con carácter obligatorio, en los que los directores participarán en cualquiera de los años de su tránsito por este nivel de formación, en correspondencia con la planificación personal prevista en el PIMPH.

1. Curso de Dirección Científica Educacional.(32 horas). Diseñado por el autor.
(Ver Anexo 14).

2. Curso Introductorio de Informática para Dirigentes Educativos. (24 horas). Diseñado por el Ministerio de Educación para dirigentes educativos y profesores, para ser desarrollado en el período 1998 - 2000. Lo cursarán aquellos directores que no lo han recibido, preferiblemente durante el Año 1 previsto para la formación básica.

3. Curso de Elementos de Contabilidad y Control Interno. (40 horas). Diseñado por el Ministerio de Educación para directores de centros docentes que no son unidades presupuestadas, para ser desarrollado en el período 1999 - 2000. Lo cursarán aquellos directores que no lo han recibido, preferiblemente durante el Año 1 previsto para este nivel de formación.

4. Curso de Historia de Cuba. (100 horas). Diseñado por el Departamento de Marxismo Historia, Facultad de Humanidades, del ISP "José de la Luz y Caballero" para dirigentes educacionales y profesores, para ser desarrollado en el período 1999 - 2000. Lo cursarán aquellos directores que no lo han recibido, preferiblemente durante el Año 1 previsto para la formación básica.

5. Curso. Las Relaciones Interdisciplinarias en las Áreas de Conocimientos de la Secundaria Básica. (24 horas). Diseñado por el autor y el Master Francisco López Medina (ISP Holguín). (Ver Anexo 15)

6. Curso de Filosofía Marxista – leninista. (60 horas). Diseñado por el Ministerio de Educación para dirigentes educacionales y profesores, para ser desarrollado en el período 1998 - 2000. Lo cursarán aquellos directores que no lo han recibido, preferiblemente durante el Año 1 previsto en este nivel de formación.

Se concibe el desarrollo de **doce talleres** para el análisis teórico - conceptual y metodológico de las temáticas siguientes:

- **Taller 1:** El contenido y la dirección del trabajo ideopolítico en la escuela. (6 horas)
- **Taller 2:** La evaluación del desempeño del personal docente. (6 horas)
- **Taller 3:** El diagnóstico como categoría pedagógica. Habilidades para la dirección y ejecución del diagnóstico de los diferentes factores que intervienen en la actividad escolar. (8 horas)
- **Taller 4:** El contenido y la dirección del trabajo metodológico de la escuela con un enfoque de sistema. (8 horas)
- **Taller 5:** El contenido y la dirección del trabajo con la familia y la comunidad. (6 horas)
- **Taller 6:** El contenido del trabajo del director con las organizaciones de la escuela. El trabajo pioneril. (6 horas)
- **Taller 7:** El sistema de preparación para la defensa en la escuela: su contenido y dirección. (6 horas)
- **Taller 8:** El trabajo del Director en la conducción de los órganos técnicos del Trabajo Metodológico de la escuela: el Consejo Técnico y el Claustro. (8 horas)

- **Taller 9:** El trabajo del Director en la conducción del proceso de entrega pedagógica. (4 horas)
- **Taller 10:** El trabajo del Director en la Dirección del Trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional hacia las especialidades de las ramas priorizadas.(4 horas)
- **Taller 11:** La Dirección de la Superación del personal docente. (6 horas)
- **Taller 12:** La Dirección del trabajo de proyección cultural de la escuela. (6 horas).

Los talleres antes enunciados se desarrollarán durante los tres años de la formación básica y sus objetivos, contenido y los métodos para su realización se adecuarán a los resultados del diagnóstico sistemático de los niveles logrados por los directores en estas áreas de su desempeño profesional directivo. La participación en los **talleres 1, 2, 3, 4** será obligatoria durante todos los años del tránsito por este nivel; tendrá igual carácter en los **talleres 5, 6, 7, 9 y 11** en uno de los años de la transición y será opcional en los restantes años, en correspondencia con las necesidades de cada director y la planificación derivada de ello en su PIMPH. En los **talleres 8, 10 y 12** la participación, cada año, dependerá de lo planificado en su PIMPH.

Se prevé la realización de **siete seminarios** obligatorios para la actualización y profundización de los directivos acerca de las siguientes temáticas:

- **Seminario 1:** Aspectos fundamentales de la política educacional cubana. (6 horas).
- **Seminario 2:** El proceso de cambio en la Secundaria Básica: sus objetivos y contenido. La dirección del cambio. La labor del director. (6 horas)
- **Seminario 3:** El programa Director de Matemática. (4 horas)
- **Seminario 4:** El programa Director de Lengua Materna. (4 horas)
- **Seminario 5:** El programa Director de Historia . (4 horas)
- **Seminario 6:** Contenidos básicos y aspectos didácticos del programa de Matemática de la Secundaria Básica. (16 horas)
- **Seminario 7:** Contenidos básicos y aspectos didácticos del programa de Español de la Secundaria Básica. (16 horas)

Los seminarios se desarrollarán durante los tres años de la formación básica, lo que posibilita el análisis actualizado de los nuevos elementos relativos a estos temas. El contenido específico de cada versión de los seminarios tendrá también como fuente los resultados del diagnóstico del desempeño de los directores. Será obligatoria la participación en los **seminarios 1 y 2** durante todos los años de transición por la formación básica.

Los **debates** se emplearán como forma colectiva en la superación de los directores para el análisis y discusión sobre los principales acontecimientos socioeconómicos y políticos de alcance territorial, nacional e internacional, el estudio de las temáticas establecidas por el Ministerio de Educación como parte del sistema para la preparación político - ideológica del personal docente y otros materiales (discursos e intervenciones de dirigentes de la Revolución, etc.). Tendrán también entre sus objetivos el análisis metodológico de propuestas para la introducción del contenido objeto de estudio en el desarrollo de la actividad ideopolítica de la escuela. Su desarrollo se concibe durante los tres años de la formación básica, con un fondo de tiempo mensual de 4 horas. La participación de los directores en ellos tiene carácter obligatorio.

Las formas colectivas antes expuestas se combinan con **formas de Educación Avanzada de carácter individualizado**, en el puesto de trabajo del director, lo que garantiza:

- La atención a necesidades educativas de carácter individual, no consideradas en el programa de acciones colectivas de superación.
- La continuidad en el tratamiento individual, diferenciado, del contenido objeto de estudio en las actividades de carácter colectivo, especialmente en lo referido al desarrollo de las habilidades.
- La evaluación sistemática del cambio que se va produciendo en el desempeño profesional directivo, como resultado del proceso de aprendizaje.
- La detección de nuevas necesidades educativas individuales.

Las formas de Educación Avanzada en el puesto de trabajo sirven de complemento y antecedente a las formas colectivas. Las principales a emplearse durante la formación básica son:

- **La autosuperación:** A la que corresponde un lugar jerárquico especial dentro del conjunto de formas de Educación Avanzada que se emplean como parte del proceso de superación, dado su carácter individual, práctico, sistemático, diferenciado y las posibilidades de su interrelación con las restantes. (119:Motola, D., 1996)

La planificación de esta forma de Educación Avanzada se concretará en Programas de Autosuperación, en los que se precisará:

- Temática de estudio
- Objetivos a lograr
- Contenidos que deberán ser estudiados
- Bibliografía básica y complementaria a emplear

- Tiempo para desarrollar el estudio de la temática
- Forma (s) de evaluación del cumplimiento de los objetivos

Se sugiere la elaboración de Programas de Autosuperación específicos referidos a:

1. Contenidos básicos y aspectos didácticos de las asignaturas del currículo de la secundaria básica, que se diseñarán en correspondencia con las necesidades específicas derivadas de la formación inicial de pregrado del directivo.
2. El uso de la Información Científico – técnica.
3. La práctica integral de la Lengua Materna.

Podrán elaborarse otros Programas de Autosuperación para el tratamiento de temáticas no consideradas en el diseño de contenido del sistema de superación, y que se relacionan con necesidades individuales de los directivos. En igual forma, en el PIMPH, podrá decidirse esta opción para el proceso de aprendizaje en otras temáticas definidas para ser abordadas a través otras formas de carácter colectivo o como refuerzo de las mismas.

- **El entrenamiento metodológico conjunto:** Que se concibe para el seguimiento y continuidad al proceso de aprendizaje de los directivos en las temáticas objeto de estudio a través de las acciones de carácter colectivo, así como en el tratamiento de otras necesidades individuales.
- **La consultoría:** En el tratamiento a necesidades educativas de carácter individual no atendidas como parte del programa de acciones colectivas.

Nivel de Formación Especializada: En esta versión del sistema de superación, tiene una duración de entre dos y cinco años. El acceso al mismo está determinado por el cumplimiento de los objetivos específicos de la formación básica, aunque puede anticiparse en determinados casos, sin estar concluida la misma, y conducirse armónicamente ambas en forma paralela. También puede producirse el ingreso directo cuando las necesidades educativas del director, determinadas por medio del diagnóstico, se corresponden con los objetivos de este nivel de formación.

Objetivos específicos de la Formación Especializada.

Los objetivos específicos de la formación especializada se encaminan a la consolidación de los niveles de desarrollo profesional alcanzados en la formación básica y al alcance de estadios superiores en el dominio de las competencias que conforman la profesionalidad del director de Secundaria Básica, que tienen su concreción en los objetivos generales del sistema de superación. Al concluir la formación especializada, los directores han de estar en condiciones de:

1. Obtener el Diplomado y/o la Especialidad de Postgrado en Dirección Escolar de la Secundaria Básica.
2. Explicar y argumentar los principales acontecimientos socio – económicos y políticos de alcance territorial, nacional e internacional presentes en el contexto actual, en particular de los referidos al estado del diferendo Estados Unidos – Cuba.
3. Explicar y argumentar los aspectos fundamentales de la política educacional cubana y las características del Sistema Nacional de Educación en la actual etapa de cambio educativo.
4. Desarrollar con mayor eficacia el proceso de dirección escolar a partir del dominio teórico y la aplicación de métodos y técnicas más efectivos para la organización y supervisión escolar.
5. Diseñar y dirigir procesos de autoevaluación institucional en sus centros docentes; interpretar y emplear en la toma de decisiones los resultados derivados de estos procesos y de las acciones de evaluación externa a la calidad educacional de que estos sean objeto.
6. Evaluar integralmente la efectividad del proceso de cambio implementado en la Secundaria Básica.
7. Demostrar prácticamente, en su desempeño profesional como docente y directivo, el dominio de los aspectos teóricos y metodológicos de la Pedagogía y la Didáctica de la Escuela Media.
8. Explicar las raíces pedagógicas y culturales presentes en el proceso de surgimiento y desarrollo de la nacionalidad cubana, como fundamentos de nuestras concepciones pedagógicas contemporáneas.
9. Explicar los principales problemas y tendencias en la Gestión Educativa y la Pedagogía contemporáneas y analizar las políticas y acciones de nuestra realidad educativa en ese contexto.
10. Dirigir procesos de diseño y evaluación curricular en su escuela.
11. Dirigir los diferentes procesos de la institución escolar sobre la base de un profundo dominio, y la consideración permanente, de las particularidades psicológicas de la adolescencia.
12. Explicar la concepción histórico cultural como fundamento teórico principal del paradigma de aprendizaje escolar cubano y sus implicaciones en el diagnóstico educacional.

13. Dirigir y desarrollar el diagnóstico integral de la escuela, a partir de la integración de las acciones dirigidas al diagnóstico de los diferentes factores que intervienen en la actividad educativa.
14. Dirigir estratégicamente la escuela, con creatividad e independencia, sobre la base de la preparación teórico - metodológica adquirida y la experiencia práctica acumulada como consecuencia del desarrollo y/o consolidación de un pensamiento estratégico.
15. Explicar y fundamentar el contenido de su actividad de dirección en las principales esferas de su actuación profesional, y demostrar en su desempeño el desarrollo ascendente y/o la consolidación en la apropiación de modelos de actuación profesional coherentes y eficaces para la realización de la labor directiva en las mismas.
16. Diseñar y desarrollar actividades de carácter investigativo para la solución de problemas referidos a la dirección escolar y la producción de nuevos conocimientos.
17. Planificar con enfoque de sistema el trabajo científico pedagógico de la escuela partiendo de la determinación del banco de problemas de investigación educativa; organizar, regular y controlar su realización y evaluar su efecto en la actividad escolar.
18. Planificar, organizar, regular, controlar y evaluar la superación y el desarrollo profesional de los recursos laborales de su escuela con una concepción sistémica.
19. Demostrar un estadio de desarrollo que revele la consolidación de las cualidades necesarias para la atención y el tratamiento adecuado al factor humano en la dirección escolar, lo que podrá evaluarse a partir de la apreciación, en los modos de actuación del directivo, del alcance o acercamiento a la cualidades que caracterizan al líder educacional.

El cumplimiento de estos objetivos no presupone la posesión definitiva de las cualidades que configuran las competencias del modelo de profesionalidad que le sirve de sustento, dado el carácter dialéctico de este, determinado por las exigencias cada vez más crecientes a la actividad del director, derivadas de las nuevas y más complejas demandas sociales a las instituciones de este nivel de enseñanza. También debe asumirse el papel que corresponde a la formación especializada como arquitectura organizativa en el proceso de formación continua de los directivos en ejercicio, lo que define su carácter permanente. Por consiguiente, esta propuesta de objetivos para la formación especializada tiene un carácter temporal, y la sucederán otras nuevas como

parte del perfeccionamiento a que deberá ser sometida en el futuro esta concepción sistémica de la superación y su núcleo, el sistema de superación, en las nuevas versiones que se diseñen o rediseñen.

Contenido y formas de Educación Avanzada en la formación especializada.

El contenido de este nivel de formación, derivado de los objetivos específicos definidos para el mismo y del contenido general del sistema, comprende los siguientes conjuntos temáticos:

1. La actualización sobre los principales acontecimientos socioeconómicos y políticos territoriales, nacionales e internacionales.
2. Actualización acerca del diferendo Estados Unidos - Cuba.
3. Aspectos fundamentales de la política educacional cubana y de las características del Sistema Nacional de Educación de Cuba.
4. El proceso de cambio en la secundaria básica: la evaluación integral de su efectividad.
5. El proceso directivo en la Secundaria Básica: Organización Escolar y Supervisión Educativa. La Evaluación de la Calidad Educacional en las instituciones escolares.
6. Aspectos teóricos de la Pedagogía, la Didáctica y el Diseño Curricular de la Secundaria Básica.
7. Raíces pedagógicas y culturales en la nacionalidad cubana.
8. Problemas y tendencias de la Gestión Educativa y la Pedagogía contemporáneas.
9. Psicología General y del Adolescente.
10. Fundamentación teórica del paradigma de aprendizaje escolar cubano: sus implicaciones en el diagnóstico educacional.
11. El diagnóstico integral de la escuela.
12. Metodología de la investigación educativa.
13. Modelos para la dirección profesional de la escuela en diferentes esferas de actuación: dirección del trabajo político - ideológico, dirección del trabajo metodológico, dirección del trabajo científico - pedagógico, dirección del trabajo con la familia y la comunidad y el trabajo con las organizaciones de la escuela.
14. El mejoramiento de los recursos laborales de las instituciones escolares.
15. La Dirección Estratégica de la escuela.
16. El liderazgo educacional: cualidades del líder educacional, cómo alcanzarlas.

Durante la formación especializada se mantiene la unidad e interacción entre las formas de Educación Avanzada que tienen un carácter colectivo y aquellas que, por

tener como escenario el puesto de trabajo del directivo, garantizan mejor el tratamiento individualizado, las que deben contribuir a la preparación y acreditación de los directores para el ejercicio de su labor directiva con un enfoque profesional especializado.

El sistema de superación considera en este nivel, dos **formas colectivas** que se erigen en el centro de las acciones de superación fuera del puesto de trabajo: el **Diplomado en Dirección Escolar de la Secundaria Básica** y la **Especialidad de Postgrado en Dirección Escolar de la Secundaria Básica**.

El **Diplomado en Dirección Escolar de la Secundaria Básica** tiene carácter obligatorio y permite la integración, sistematización y profundización de los contenidos abordados en la formación básica, así como el alcance de un mayor nivel de preparación de los directores para desarrollar su labor desde una perspectiva más integradora, al “proporcionar la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades en un área particular...” (93:MES, 1996), en este caso la dirección de la escuela secundaria básica.

El acceso a la **Especialidad de Postgrado en Dirección Escolar de la Secundaria Básica** podrá tener o no como antecedente la participación en el diplomado, y no es de carácter obligatorio. Los objetivos de esta forma académica de Educación Avanzada se encaminan hacia la preparación del director como un “profesional con un alto nivel teórico – práctico que esté en condiciones de responder de forma inmediata a las necesidades de aplicación de nuevas técnicas, tecnologías, métodos y procedimientos de avanzada” (22:Añorga, J., y col., 1996) en la dirección de la institución educativa, en correspondencia con los avances de las Ciencias de la Educación. En el diseño de la Especialidad de Postgrado el centro serán las actividades vinculadas al desempeño o práctica laboral, con un fondo de tiempo del 35 al 40 % del total de horas; la investigación científica tendrá asignado del 15 al 20 %.

Los diseños curriculares del diplomado y la especialidad en Dirección Escolar de la Secundaria Básica se conciben de manera articulada y sus objetivos específicos se encaminan hacia dos direcciones en la elevación del nivel profesional: la actualización psicopedagógica y la dirección escolar, que son la base de la estructura modular con que se organice el contenido (Ver en Anexo 16 una propuesta al respecto). La tarea de elaboración de los diseños se llevará a cabo por un grupo gestor multidisciplinario de expertos.

La articulación del componente académico de ambos diseños permite que, en concordancia con las perspectivas de desarrollo profesional previstas en el PIMPH, el directivo pueda acceder directamente a la Especialidad, o de transitar inicialmente por el Diplomado, lograr las convalidaciones correspondientes al producirse su ingreso a esta.

Además de la especialidad de postgrado, insertada dentro de las formas académicas de Educación Avanzada, la flexibilidad del sistema de superación para este nivel de formación ofrece la posibilidad del acceso del director a **Programas de Maestrías**, cuyo diseño favorezca la especialización profesional para la labor de dirección escolar, o al **Doctorado en Ciencias Pedagógicas**.

Otras formas (no académicas) colectivas de Educación Avanzada que se emplearán durante la formación especializada para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje son los **talleres**, los **seminarios** y los **debates**.

Se establece el desarrollo de **dos talleres** anuales, de carácter obligatorio, para la actualización, el análisis y el intercambio acerca de las siguientes temáticas:

- **Taller 1**: Aspectos fundamentales de la política educacional cubana. (6 horas)
- **Taller 2**: Experiencias y resultados en la evaluación integral de la efectividad del proceso de cambio en la Secundaria Básica. (8 horas)

Se prevé el desarrollo de **dos seminarios** anuales de ocho horas, con carácter obligatorio, para la actualización y profundización por los directivos acerca del **diferendo Estados Unidos - Cuba y sus principales consecuencias**.

Los **debates**, con un fondo de tiempo mensual de 4 horas, se emplearán con los mismos objetivos que en la formación básica.

En este nivel de formación se mantienen como formas de Educación Avanzada para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de los directivos en su puesto de trabajo, con un carácter más individualizado, la **autosuperación**, el **entrenamiento metodológico conjunto** (EMC) y la **consultoría**. Se establecerán **Programas de Autosuperación** para el tratamiento de necesidades educativas de carácter individual que no son abordadas a través de las formas colectivas.

En el **Gráfico 3.1** se representa la dinámica del tránsito del director por ambos niveles de formación del sistema de superación.

Recomendaciones metodológicas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Métodos y medios de enseñanza.

La finalidad del proceso de enseñanza - aprendizaje con directivos y las características especiales de estos como sujetos de aprendizaje determinan un conjunto de exigencias y requerimientos didácticos que este proceso debe reunir, y son de imprescindible cumplimiento durante el desarrollo de las diferentes formas organizativas en los dos niveles de formación del sistema. Por consiguiente, las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje con los directores de Secundaria Básica deben concebirse teniendo en cuenta las **recomendaciones metodológicas** siguientes:

1. La consideración de la existencia de un caudal de conocimientos y experiencia acumulados (acertados o no) por los sujetos de aprendizaje, como consecuencia de su actividad práctica, y su incorporación de forma activa, en función de resolver problemas.
2. La asunción del grupo y a cada director que participa en las acciones de superación como un sistema en el que se va a producir un proceso de cambio.
3. La consideración de las características del medio laboral en el que actúan los directivos, el que ha de ser también objeto de un proceso de cambio como consecuencia del efecto de su superación.
4. La planificación de las tareas docentes a desarrollar en armonía con las acciones de autosuperación de los directores.
5. El empleo y aprovechamiento máximo de las posibilidades que brinda el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el puesto de trabajo, que hacen más significativo a este proceso, al producirse una confrontación experimental directa con los problemas prácticos.
6. Su estructuración con un marcado carácter diferenciado, que tome en cuenta las necesidades educativas individuales, de todo tipo y origen, de los sujetos de aprendizaje, determinadas a través del diagnóstico.
7. La adopción de un enfoque eminentemente práctico, lo que implica la estructuración de la tareas y actividades de aprendizaje considerando el análisis y la búsqueda de solución a problemas del tipo de los que deben enfrentar los directores en su actividad diaria.
8. La organización de las actividades colectivas sobre la base una fuerte e intensiva actividad grupal, para la promoción del intercambio de experiencias en la solución de los problemas laborales.

9. La consideración de las vías para la retroalimentación como un elemento consustancial al mismo, tanto de los resultados del grupo, como del comportamiento individual, de manera que los dirigentes en aprendizaje puedan conocer sus puntos fuertes y débiles, como condición primaria para el cambio en lo individual.
10. El empleo de métodos y la creación de un clima de confianza (entre el conductor del proceso y los participantes) que propicien el fomento de la independencia de los participantes en la superación.
11. El empleo de métodos de enseñanza que resulten adecuados con la naturaleza del cambio que se pretende lograr y aseguren la efectividad del aprendizaje a partir de la reflexión y el análisis, que permita a los participantes elaborar sus propias conclusiones.
12. La asunción por el docente de un papel de mediador que organiza el proceso, propicia la participación y el intercambio de experiencias y encauza la actividad hacia búsqueda de las soluciones.
13. La concepción de la evaluación del aprendizaje enfocada hacia la constatación del cambio personal producido en los directivos y el impacto de ello en su medio laboral.

El cumplimiento de tales recomendaciones puede alcanzarse a través del empleo de enfoques, métodos y medios de enseñanza adecuados a la singularidad del proceso de enseñanza - aprendizaje con dirigentes. (Ver Capítulo 1 Epígrafe 1.2.2).

3.1.3 SUBSISTEMA DE RECURSOS HUMANOS.

Los componentes de este subsistema son todos los sujetos que intervienen de forma directa o indirecta en el desarrollo de las acciones del sistema. Ellos son:

- Los usuarios: los directores de Secundaria Básica que son los sujetos de aprendizaje.
- Los conductores: los dirigentes o facilitadores del proceso de enseñanza - aprendizaje en sus diferentes formas: metodólogos, dirigentes, especialistas y funcionarios de la enseñanza en la estructura provincial y municipal, profesores del ISP, entrenadores municipales de cuadros, especialistas de otros organismos.
- Los gestores: los dirigentes de los niveles jerárquicos superiores, responsabilizados con promover, planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar el proceso de superación y desarrollo de los directores de Secundaria Básica: el Director Municipal de Educación, el Subdirector Provincial que atiende la enseñanza

secundaria básica, el Subdirector Municipal con igual responsabilidad, el dirigente de la estructura del ISP que tiene a su cargo la enseñanza secundaria básica.

- La Comisión Asesora del sistema de superación: órgano de trabajo colegiado para la dirección del Trabajo Metodológico del sistema, que debe cumplir, entre otras, las siguientes funciones:
 - a) La planificación, organización, control y evaluación de las acciones del sistema.
 - b) Proponer las acciones necesarias para asegurar la adecuación y ordenación del sistema ante los cambios que sean necesarios producir en el mismo, derivados de las nuevas necesidades educativas que emanen de la continuidad del proceso de transformaciones, así como del diagnóstico sistemático de los niveles de preparación y desempeño de los directores.

Integran la Comisión Asesora del Sistema de Superación:

- El Jefe de enseñanza y un metodólogo provincial de Secundaria Básica.
- El Jefe de enseñanza y tres metodólogos municipales de Secundaria Básica.
- El dirigente de la estructura del ISP que atiende la enseñanza.
- El jefe del equipo multidisciplinario de Secundaria Básica del ISP.
- El Jefe de tema de la investigación (Dpto de DCE del ISP).
- El asesor o entrenador de cuadros municipal encargado de la enseñanza.
- Dos directores de Secundaria Básica de experiencia.

3.1.4. SUBSISTEMA DE ASEGURAMIENTO ADMINISTRATIVO Y TÉCNICO - MATERIAL.

De este subsistema forman parte los recursos de carácter material, técnico y financiero que aseguran la realización de las acciones del sistema de superación, los que han de ser objeto de cuidadosa planificación, coordinación y convenio. Ellos son:

- Las instalaciones de las instituciones educativas que sirven de escenario (sede) al desarrollo de las acciones de superación del sistema. Las de mayor importancia son: el ISP " José de la Luz y Caballero", las 20 Secundarias Básicas del municipio de Holguín y el edificio del Sectorial Municipal de Educación de Holguín.
- Los medios y dispositivos de Información científico - técnica, para el aseguramiento bibliográfico e informativo de los participantes de las instituciones implicadas, en particular la Biblioteca "Miguel de Cervantes y Saavedra" del ISP. Aquí se incluyen otros centros de información enclavados en el municipio no pertenecientes al MINED: Biblioteca Provincial "Alex Urquiola", Biblioteca "Benito Juárez" de la Universidad de Holguín, etc.

- Los medios materiales necesarios al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje con los directores.
- Los recursos financieros que se requieran.

3.1.5 SUBSISTEMA DE CONTROL Y EVALUACIÓN.

El **control** del sistema de superación se realiza de manera sistemática durante el proceso de su aplicación práctica y la **evaluación** tiene lugar en tres momentos: antes (preactiva), durante (interactiva) y después (postactiva) de la aplicación del sistema de superación.

a) La evaluación preactiva del sistema parte de la recopilación de información acerca de los siguientes aspectos:

- Estructura del sistema de superación: Si consta con todos los componentes que debiera tener, si faltan componentes o elementos dentro de los previstos que debieron ser considerados, elementos a añadir o suprimir, etc.
- Cualidades del sistema de superación: Claridad, objetividad, adecuación a sus objetivos, rigor conceptual, viabilidad, facilidad de ser comprendido.
- Fundamentación teórico - conceptual.
- Contextualización del sistema de superación: Si considera las características del contexto educativo y de los recursos humanos implicados, en especial de los directores, y toma en cuenta sus necesidades, intereses, expectativas, motivaciones, etc.
- Calidad técnica del diseño del sistema: Claridad, precisión y pertinencia de los objetivos propuestos, selección del contenido para el logro de los objetivos, claridad y precisión de los criterios que conforman la política que sirve de guía para su aplicación, claridad y precisión de las recomendaciones didácticas, etc.
- Correspondencia con el modelo teórico - metodológico que le sirve de referencia.
- Comparación con otros sistemas de superación.

La obtención de la información se realiza a través de encuestas a directores de Secundaria Básica. (muestra del 50 % de los usuarios del sistema) , gestores y conductores, el criterio de expertos y una entrevista grupal a los directores que serán usuarios del sistema.

b) El control y la evaluación interactiva del sistema de superación comprenden la realización de un conjunto de acciones durante todo el período de aplicación del sistema. Tienen un carácter formativo, procesual y sistemático y parten de la recopilación de información sobre los siguientes aspectos:

- Cumplimiento de las acciones del sistema de acuerdo con lo planificado (Tanto las de carácter colectivo como las de carácter individual derivadas de los PIMPH).
- Participación de los directores en las actividades del sistema: asistencia, puntualidad.
- Calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en las actividades de superación de carácter individual y colectivo.
- Niveles de desarrollo logrados por los directores: resultados alcanzados en el aprendizaje, cambios que se aprecian en el comportamiento y los modos de actuación durante su desempeño profesional, desarrollo y consolidación de valores, etc.
- Grado de satisfacción de los implicados en el sistema (usuarios, gestores y conductores) con su aplicación y resultados.
- Cambios perceptibles en los resultados de las instituciones educativas asociados al efecto de las acciones de superación en la profesionalidad de los directivos.
- Capacidad de adaptación del sistema para responder a las nuevas necesidades educativas derivadas de la marcha del proceso de cambio educativo en la Secundaria Básica.
- Disponibilidad y empleo de los recursos materiales y financieros.

Los principales métodos y técnicas a emplear para obtener información con vistas al control y la evaluación interactiva del sistema son:

- Observación del proceso de enseñanza aprendizaje en actividades de superación de carácter individual y colectivo.
- Registro sistemático de la participación de los directores en las actividades del sistema.
- Análisis del contenido de documentos que puedan aportar información sobre los indicadores considerados (certificados de evaluación del desempeño, registros del EMC, informes valorativos de la actividad de las instituciones educativas, informes de inspecciones, etc.)
- La evaluación sistemática y final para la evaluación del aprendizaje durante todas las actividades de superación individual y colectiva.
- Aplicación sistemática, en cada actividad de superación, de técnicas interrogativas (encuestas, entrevistas, PNI) para obtener información sobre su desarrollo.

- Aplicación periódica de técnicas interrogativas para conocer el grado de satisfacción de los implicados en el sistema y la capacidad de adaptación permanente de este a los cambios de su entorno.
- Aplicación periódica de técnicas interrogativas a subordinados y superiores para obtener criterios sobre el efecto de las acciones del sistema que se aprecia en los directores.
- El balance periódico (trimestral y anual) del proceso de aplicación del sistema de superación y sus resultados por la Comisión Asesora del sistema de superación.

c) La evaluación postactiva es la que se lleva a cabo una vez transcurrido el período de cinco años de vigencia del sistema de superación y se diseña y organiza por sus gestores con el auxilio de la Comisión Asesora, a partir de la recopilación de información sobre los aspectos planteados en el modelo teórico – metodológico para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales expuesta en el epígrafe 2.1, Capítulo 2.

Los métodos y técnicas para la recogida de información son similares a los empleados para la evaluación preactiva e interactiva y las fuentes de obtención de la información son los usuarios (directores), gestores, conductores, dirigentes de niveles superiores, subordinados de los usuarios del sistema y factores de la comunidad en que están enclavadas las escuelas, así como otras de carácter documental: bases de datos estadísticos, informes de los procesos evaluativos realizados durante la ejecución del sistema (evaluación interactiva), certificados de la evaluación del desempeño, etc.

Dada la complejidad que entraña la evaluación postactiva del sistema de superación se requiere de un meticuloso proceso en su diseño y organización, así como en la recopilación, procesamiento y análisis - síntesis de la información, para lo cual habrán de acometerse las acciones propuestas para cada fase de esta etapa (quinta) del modelo teórico – metodológico para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales, propuestas por el autor. (Ver Capítulo 2, Epígrafe 2.1).

3.2. Evaluación preactiva del Sistema de Superación.

La recepción de criterios para la validación teórica del sistema de superación, antes de su puesta en práctica parcial, se realizó a través de la aplicación de una encuesta a directores de centros y metodólogos municipales, y la consulta a un grupo de expertos. En este proceso se consideraron como aspectos del contenido de la evaluación los expresados en el epígrafe 3.1.5, inciso a.

Encuesta para la validación preactiva a directores y metodólogos municipales.

(Ver Anexo 17)

- Se aplicó al 90% (18 de 20) de los directores del municipio, usuarios del sistema de superación y a 3 metodólogos de este nivel (el 23%).
- El 100% de los encuestados consideró adecuada la estructura del sistema de superación diseñado y que los objetivos expresan con claridad y precisión lo que quiere lograrse, se ajustan a las exigencias del proceso de cambio y conforman un verdadero sistema. Reconocieron que los objetivos específicos generales aseguran el cumplimiento del objetivo general. La mayoría (el 90,47%) señaló que el sistema de objetivos es factible de lograr con un esfuerzo racional y que los objetivos específicos de los niveles de formación están correctamente derivados de los objetivos específicos generales (el 95,23%).
- Todos los encuestados reconocieron que son adecuadas las tres direcciones generales del contenido, que está bien seleccionado, garantiza el cumplimiento de los objetivos y responde a las necesidades de los directores. Sin embargo, el 23.8% (5 encuestados) expresaron su duda en cuanto a la factibilidad de su asimilación en el tiempo previsto para cada nivel de formación.
- El 100% y el 95,23% de los encuestados considera adecuadas las formas organizativas previstas en la formación básica y la formación especializada respectivamente, y el 85,7% y 80,9% las consideró suficientes en cada nivel de formación.
- Los encuestados consideraron al sistema de superación como objetivo (100%), factible (90,4%), pertinente con las características de nuestro contexto (90,4%) y las exigencias del cambio educativo (90,4%) y que tiene en cuenta las expectativas de estos directivos (85,7%). Todos expresaron una opinión favorable acerca del mismo: el 33,3 % (7) lo calificó como **necesario**, y el 33,3% (7) como **bueno o muy bueno**. Los restantes emplearon términos como **eficiente, aceptable, factible, objetivo, correcto, muy creativo**.
- Las principales inquietudes acerca de la implementación del sistema (expresadas a través del 75% de las sugerencias realizadas: 9 de 12) se refieren a aspectos organizativos relativos a la integración de los factores y a su inserción adecuada dentro del sistema organizativo de trabajo del municipio.

Consulta a Expertos.

A la valoración de los expertos fueron sometidos 4 componentes de dos de los subsistemas del Sistema de Superación. Del Subsistema **Proyectivo – Normativo**: los objetivos específicos generales, los aspectos temáticos del contenido general del mismo y los criterios que conforman la política que ha de regir el diseño y el funcionamiento del sistema. Del subsistema **Organizativo – Metodológico** fueron puestas a su consideración las recomendaciones metodológicas a tomar en cuenta para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje con los directivos. Estos componentes fueron determinados por su trascendencia jerárquica dentro de la estructura general del sistema. Los expertos tuvieron a su disposición una caracterización resumen del diseño general del sistema de superación que les proporcionó una visión integral del mismo.

Las opiniones de los expertos sobre cada uno de los aspectos de los componentes seleccionados se expresó a través de 5 categorías valorativas:

5: Muy Relevante (MR)

4: Bastante Relevante (BR)

3: Relevante (R)

2: Poco Relevante (PR)

1: No Relevante (NR)

El cuestionario para la consulta fue enviado a 35 posibles expertos, de los cuales respondieron 32 y fueron seleccionados **29**, que alcanzaron un coeficiente de competencia (k) superior a 0.7 puntos de 1 posible. Algunas de las características de los expertos seleccionados pueden verse en el Anexo 18.

El procesamiento estadístico de los datos, con el empleo del procedimiento estadístico correspondiente al Método Delphi. y el análisis de las propuestas (sugerencias, recomendaciones, etc.) realizadas por los expertos, permitió apreciar el consenso de estos con relación a los componentes del Sistema de Superación sometidos a su valoración.

Los puntos de corte para las diferentes categorías (C1 a C5), en la valoración realizada por los expertos acerca de los componentes del sistema de superación sometidos a su valoración aparecen en el Anexo 19 y se resumen en la tabla que aparece a continuación:

Puntos de corte para los diferentes componentes sometidos a la valoración de expertos				
No.	Objetivos específicos generales	Aspectos del contenido general	Criterios que conforman la política	Recomendaciones Metodológicas
1º.	0,39	0,33	0,47	0,39
2º.	1,45	1,43	1,39	1,46
3º.	2,66	2,39	3,05	3,21
4º.	3,49	3,49	3,49	3,49

La ubicación de **N – Prom.** entre los puntos de corte, en cada uno de los componentes sometidos a la valoración de los expertos, fue como se expresa en la tabla:

Categorías	Ubicación de N – Prom. (Entre los puntos de corte)			
	Objetivos específicos generales	Aspectos del contenido general	Criterios que conforman la política	Recomendaciones Metodológicas
MR (C 1)	< 0,39	< 0,33	< 0,47	< 0,39
BR (C 2)	Entre 0,39 y 1,45	Entre 0,33 y 1,43	Entre 0,47 y 1,39	Entre 0,39 y 1,46
R (C 3)	Entre 1,45 y 2,66	Entre 1,43 y 2,39	Entre 1,39 y 3,05	Entre 1,46 y 3,21
PR (C 4)	Entre 2,66 y 3,49	Entre 2,39 y 3,49	Entre 3,05 y 3,49	Entre 3,21 y 3,49
NR (C 5)	> 3,49	> 3,49	> 3,49	> 3,49

El grado de concordancia de los expertos, expresado en el valor **N – Prom.** (Ver Anexo 19), en cada uno de los componentes del sistema propuestos a su valoración, se ubicó por categorías como se expone en la tabla:

Categorías	Ubicación de los componentes sometidos a la valoración de expertos			
	Objetivos específicos generales	Aspectos del contenido general	Criterios que conforman la política	Recomendaciones Metodológicas
MR (C 1)	1,2,3,4,5,6,8,9,11,12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22,27,28,29,31,32,33	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,13	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
BR (C 2)	7,10	21, 23,24,25,26,30	6,12	2
R (C 3)	No se ubican	No se ubican	No se ubican	No se ubican
PR (C 4)	No se ubican	No se ubican	No se ubican	No se ubican
NR (C 5)	No se ubican	No se ubican	No se ubican	No se ubican

Sobre los **objetivos específicos generales**:

Como se aprecia, 10 de los 12 objetivos fueron valorados por los expertos como Muy Relevantes y 2 como Bastante Relevantes, lo que expresa un consenso significativamente favorable de estos ante la propuesta que se les presentó. Los expertos expresaron, asimismo, 13 opiniones contentivas de sugerencias, interrogantes

y otras propuestas acerca de algunos de los objetivos. Luego del análisis de las mismas, se determinó mantener la cifra de 12 objetivos propuesta y efectuar modificaciones en la redacción de 4 de ellos, que consistieron en:

- Eliminar del objetivo 3 la acotación: *"con énfasis en las funciones de control y evaluación"*,
- Adicionar en el objetivo 5 lo referido a *la preparación del director para la conducción de la política de cuadros*,
- En el objetivo 8: relacionar entre las esferas de actuación del director *la dirección del trabajo de proyección cultural*, eliminar la acotación *"hacia las especialidades de las ramas priorizadas"* en la dirección del Trabajo de Formación Vocacional y Orientación Profesional, y hacer énfasis en *el trabajo del director con la Organización de Pioneros*,
- Incorporar en el objetivo 9: *el dominio de los Programas Directores*.

En la presentación del diseño del sistema de superación (Epígrafe 3.1) estos objetivos aparecen redactados tomando en cuenta tales modificaciones.

Sobre los **aspectos del contenido general** del sistema de superación:

La valoración de 27 de los 33 aspectos del contenido como Muy Relevantes y los 6 restantes como Bastante Relevantes expresa un consenso favorable muy elevado de los expertos ante la propuesta presentada. A partir del análisis de las sugerencias, recomendaciones y otros criterios y opiniones ofrecidos por los expertos (16 en total), se decidió modificar la redacción y/o el alcance de 6 de los aspectos del contenido general del sistema sometidos a valoración. Las modificaciones fueron:

- En el aspecto 10, incorporar: *Organización y Supervisión Escolar*,
- Adicionar en el aspecto 12: *el contenido y la dirección de la educación en valores en la escuela*,
- Adicionar en el aspecto 13: *las especificidades del contenido y la dirección del trabajo metodológico en las diferentes órganos técnicos y de dirección de la escuela*,
- En el aspecto 15, agregar: *la formación y el desarrollo de los cuadros*,
- Eliminar en el aspecto 17, la acotación: *"hacia las especialidades de las ramas priorizadas"*,
- Incorporar en el aspecto 23, el término *metodológico*.

En la presentación del diseño del sistema de superación (Epígrafe 3.1) estos aspectos del contenido aparecen redactados tomando en cuenta esas modificaciones.

Sobre los criterios que conforman la política que rige el sistema de superación:

La concordancia de los expertos en la valoración de la totalidad de los criterios como Muy Relevantes (11 de 13) y Bastante Relevantes (2 de 13), expresa la validez de la propuesta presentada. De las tres recomendaciones ofrecidas por estos, se estimó procedente asumir la referida a adicionar en el criterio 5 la acotación: “ y a partir de las exigencias sociales a su desempeño”.

Sobre las recomendaciones metodológicas para el proceso de enseñanza - aprendizaje:

La concordancia de los expertos en la valoración de la totalidad de las recomendaciones como Muy Relevantes (11 de 12) y Bastante Relevante (1 de 12), expresa la validez de la propuesta presentada. A partir de los criterios, sugerencias y recomendaciones (10) aportados por estos, se determinó realizar modificaciones en la redacción de 2 de las recomendaciones:

- En la no. 1: hacer notar que *los conocimientos y experiencias personales de los directivos participantes en la superación pueden ser acertados y también desacertados,*
- En la no. 3: precisar que *el medio laboral en que actúan los directivos también ha de ser objeto del cambio como consecuencia del efecto de la superación sobre ellos.*

Se consideró necesario, además, adicionar la 13ª. Recomendación con el siguiente texto:

- *La concepción de la evaluación del aprendizaje enfocada hacia la constatación del cambio personal producido en los directivos y el impacto de ello en su medio laboral.*

Consideraciones generales:

Del análisis anterior, derivado de los criterios obtenidos de usuarios y gestores del sistema y un grupo de expertos, pueden extraerse las siguientes consideraciones generales:

- La estructura del sistema de superación diseñado resulta adecuada y se corresponde con el modelo teórico metodológico que le sirve de referencia. Los componentes que la integran y la interrelación funcional que se produce entre ellos asegura el cumplimiento de su objetivo general.
- Los componentes de mayor jerarquía del sistema de superación (el sistema de objetivos, el contenido, los criterios que conforman la política que le sirve de guía y

las recomendaciones metodológicas para el proceso de enseñanza – aprendizaje) son precisos, claros, pertinentes y significativamente relevantes.

- El sistema de superación, en su conjunto, es objetivo, fácil de ser comprendido y factible de ser aplicado. Se ajusta al contexto educativo y toma en cuenta las necesidades, intereses, expectativas y características de sus usuarios, los directores de Secundaria Básica, por lo que resulta pertinente.
- La implementación del sistema requiere, entre otras, del cumplimiento de dos condiciones: la integración de todos los factores implicados en calidad de gestores y su inserción coherente dentro del sistema organizativo de trabajo de la instancia municipal.

3.3. Aplicación parcial del sistema de superación para los directores de Secundaria Básica. Sus resultados.

El proceso de aplicación parcial del sistema de superación se realizó durante el curso escolar 2000 - 2001 en el municipio de Holguín, a través del cumplimiento de las dos fases y acciones establecidas en la etapa 4 del modelo teórico – metodológico para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales presentado en el epígrafe 2.1. Participaron como usuarios del mismo 19 de los 20 directores de los centros de la enseñanza en este territorio.

En la etapa final del curso 1999 - 2000 se crearon las condiciones previas (Fase 1) para iniciar la aplicación parcial del sistema. Las principales acciones desarrolladas fueron:

- a) La coordinación con los máximos dirigentes educacionales de la provincia y el municipio de Holguín y el Rector del ISP "José de la Luz y Caballero".
- b) La conformación de los Proyectos Individuales de Mejoramiento Profesional y Humano (PIMPH) de los directores - usuarios del sistema, lo que implicó la actualización del diagnóstico. (Ver Anexo 20)
- c) La creación y preparación de la Comisión Asesora del sistema de superación.
- d) La preparación de los conductores de las actividades del sistema (Ver Anexo 21. Programa para la preparación).
- e) La elaboración y divulgación del programa de las acciones de superación colectivas. (Ver Anexo 22)
- f) La coordinación preliminar de las acciones de superación de carácter individualizado (en el puesto de trabajo) a desarrollar con los directores en correspondencia con lo definido en los PIMPH.

- g) La coordinación del aseguramiento material para el desarrollo de las actividades.
- h) El diseño para el control y la evaluación interactiva durante la aplicación parcial del sistema.

Durante la Fase 2, "De aplicación del Sistema de Superación", se dio cumplimiento a las acciones propuestas en el modelo teórico – metodológico, se puso en práctica el diseño previsto para su control y evaluación interactiva y se obtuvo información sobre los aspectos planteados en el epígrafe 3.1.5 (inciso b).

Los principales métodos y técnicas para controlar y evaluar el proceso de aplicación parcial del sistema fueron: el registro de la asistencia y puntualidad a las actividades colectivas programadas, el registro del cumplimiento de las actividades colectivas planificadas, la observación de 7 actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje con los directores, la aplicación de encuestas a 18 de los 19 directores - usuarios del sistema (el 94,7% de los participantes) y a 12 de los conductores para la obtención de criterios acerca del proceso de su aplicación parcial, la realización de entrevistas grupales con los 19 directores - usuarios del sistema y los integrantes de la Comisión Asesora del sistema de superación para obtener criterios de consenso sobre los principales aspectos positivos y negativos del proceso de su aplicación parcial. (Ver Anexos 23, 24, 25, 26, 27 y 28)

Sobre la base del análisis – síntesis de la información obtenida por los métodos y técnicas antes señaladas se llegó a las valoraciones y consideraciones siguientes sobre el comportamiento de los indicadores evaluativos tomados en cuenta.

Cumplimiento de las actividades colectivas programadas.

El programa de acciones colectivas previsto inicialmente para el curso 2000 - 2001 fue modificado al concluir el primer semestre de este, y quedó como aparece en el Anexo 22, para asegurar su adecuación a las exigencias planteadas por el MINED en el documento **Contenidos básicos de la labor del director de Secundaria Básica** (103:MINED, 2000) y las orientaciones ofrecidas para la organización de su superación en correspondencia con el mismo, lo que implicó una nueva actualización del diagnóstico. El cumplimiento del programa tuvo un comportamiento satisfactorio, pues se desarrolló el total de las actividades planificadas.

La participación de los directores en las actividades del sistema: asistencia y puntualidad.

El comportamiento de la asistencia de los directores que debían asistir a las actividades colectivas previstas en sus PIMPH fue favorable. El 42,8% (8) asistió al 100% de las

que tenía programadas y el resto (11) tuvo un índice de participación superior al 90%. El índice global de participación en las actividades fue del 96,03%. (Ver Anexo 23). La puntualidad fue buena, aunque se vio afectada por la interferencia de otras actividades programadas como parte del sistema organizativo de trabajo de la dirección municipal.

Satisfacción de los implicados en las acciones del sistema de superación.

El grado de satisfacción con las acciones del sistema de superación es positivo, lo que se fundamenta en los criterios emitidos por los directores, los conductores de las actividades y los miembros de la Comisión Asesora. El 94,4% de los directores encuestados lo autoevaluó como Muy Bueno y Bueno (5,55% y 88,8% respectivamente). Los conductores evaluaron como Bueno y Muy Bueno (66.6% y 33.3% respectivamente) el grado de satisfacción de los directores y la mayoría autoevaluó el suyo como Bueno y Muy Bueno (50% y 41.6% respectivamente).

Las expectativas de los directores que se consideran mejor materializadas están referidas a la pertinencia del sistema en relación con sus necesidades educativas, las particularidades de la enseñanza en el momento actual y los resultados del diagnóstico, así como al tratamiento de temas necesarios para la mejora de su desempeño en diferentes esferas. Otras expectativas que se cumplieron favorablemente se refieren a la prioridad dada al sistema de superación, su flexibilidad para asimilar las nuevas exigencias, y la adecuación del proceso de enseñanza – aprendizaje a las características de los directores.

El criterio evaluativo favorable de la mayoría de los conductores se fundamentó en el reconocimiento de la utilidad del intercambio de ideas y el debate profesional, del interés y motivación demostrado por los directores, de la novedad e importancia de las temáticas abordadas, y de la pertinencia del diseño de las actividades con las necesidades educativas de los directores y con el contexto en que estos desenvuelven su práctica directiva.

Los principales motivos de insatisfacción de los directores están relacionados con insuficiencias en el tiempo dedicado al tratamiento de algunos temas en las actividades colectivas, en la materialización de la combinación armónica de la teoría y la práctica en algunas actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje de carácter colectivo y en el nivel logrado en la continuidad del tratamiento del contenido teórico a través de formas de superación en el puesto de trabajo, así como con algunas dificultades presentadas en el aseguramiento organizativo y material para el desarrollo de las acciones programadas. Los conductores se refieren, en este orden, a la falta de tiempo

y oportunidad para el desarrollo de actividades prácticas, dar continuidad al tratamiento de algunos temas y evaluar su grado de aplicación y comprensión. (Ver Anexos 25,26,27,28)

Calidad de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje

Los aspectos positivos más significativos que caracterizan la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en las actividades concebidas como parte del sistema de superación están relacionados con el nivel científico, actualidad, pertinencia y novedad de los temas abordados y con su estructuración didáctico – metodológica y conducción adecuadas.

Se pudo apreciar un desempeño satisfactorio de los conductores de las actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje en los aspectos relativos a: la exploración de las expectativas e inquietudes de los participantes, la precisión de los objetivos a lograr en términos de cambio en la actitud y los modos de actuación de los sujetos de aprendizaje, en la promoción de la reflexión crítica y autocrítica de su práctica por los directivos, en la consideración de la experiencia y los conocimientos acumulados por los participantes, en el logro de un clima de confianza durante el desarrollo del proceso, en la forma en que se propicia que los directivos arriben a conclusiones personales acerca del contenido que se aborda.

La mayoría de las actividades fueron concebidas y desarrolladas con un carácter específico y diferenciado que partió del diagnóstico, y tuvieron en cuenta el análisis y la búsqueda de soluciones a problemas del tipo que los directores deben enfrentar en las escuelas. Los conductores desempeñaron, generalmente, el papel de mediadores o facilitadores en la organización y el encauzamiento del proceso y aplicaron técnicas u otros recursos apropiados para la recogida de la opinión de los participantes.

Existe una valoración positiva sobre la dedicación y concentración de los directores en las tareas a desarrollar durante las actividades colectivas del Sistema de Superación, su participación en las actividades de trabajo grupal y acerca del interés y motivación demostrado por los contenidos abordados, lo que permitió el logro, en la mayoría de las actividades, de un nivel satisfactorio en el intercambio y en el aporte de ideas, y contribuyó al enriquecimiento de la experiencia personal y al conocimiento actualizado sobre la práctica directiva escolar en la Secundaria Básica por los conductores y los directores – usuarios del sistema de superación

La concepción y dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje no consideró, en algunas actividades colectivas desarrolladas, las características del medio laboral de los

directivos, la precisión de acciones para la continuidad en el tratamiento de los contenidos, el empleo de métodos de trabajo grupal y de vías para conocer previamente el estado de los directivos con relación al problema específico que sería abordado, así como para la retroalimentación acerca del grado de asimilación alcanzado durante la actividad. En igual forma, algunas actividades no se estructuraron y condujeron teniendo en cuenta un balance adecuado entre la teoría y la práctica en el tratamiento de los contenidos. (Ver Anexos 24,25,26,27,28)

Resultados alcanzados en los niveles de desarrollo de los directores.

Transformaciones que se aprecian en su desempeño.

Existe un criterio favorable acerca del grado de asimilación demostrado por los directores en la aprehensión del contenido teórico – metodológico de los temas tratados y sobre la actitud evidenciada por estos en relación con la necesidad del cambio personal para la mejora de sus prácticas directivas. Los directores demostraron un buen nivel en el aprendizaje de los contenidos abordados en las diferentes actividades del sistema de superación. Existe una evaluación positiva sobre la incidencia que han tenido las mismas en el desarrollo de sus habilidades para la dirección escolar, en su mejoramiento humano y en el mejor conocimiento del contenido de su labor. Se considera que su participación en las actividades del sistema ha tenido una influencia favorable en los cambios que se aprecian en las instituciones escolares, especialmente en la dirección y resultados del Trabajo Metodológico, la dirección y resultados del Trabajo Político – ideológico, el ejercicio de la Dirección Participativa en la escuela, la Organización Escolar y la creación de condiciones para mejorar la evaluación del desempeño profesional de los docentes. (Ver Anexos 24,25,26,27,28)

Principales logros y limitaciones en la aplicación parcial del Sistema de Superación.

A partir del análisis – síntesis de la información obtenida por los métodos y técnicas antes señaladas se pudo concluir que los **principales logros** en el proceso de aplicación parcial del sistema de superación fueron: el cumplimiento del programa de actividades planificado, la participación de los directores, la correspondencia de su contenido con las necesidades de los directores y las exigencias que plantea el cambio educativo en la enseñanza, el carácter específico y diferenciado de las acciones de superación; la prioridad dada a las actividades del sistema de superación dentro del conjunto de las disímiles tareas en que debe participar el director, el alto grado de

satisfacción de los implicados, su flexibilidad para asimilar las nuevas exigencias derivadas del cambio educativo de la Secundaria Básica, la adecuación de la concepción del proceso de enseñanza - aprendizaje a las características de los directores como sujetos de aprendizaje, la incidencia de los niveles superiores de preparación y desempeño alcanzados por los directores en los resultados del trabajo en algunas esferas de la dirección escolar, la calidad de las acciones dirigidas a la preparación de los directores para la Dirección Científica de la escuela en general y la dirección del Trabajo Metodológico en particular, la buena comunicación lograda durante las actividades colectivas del sistema de superación.

Las **principales limitaciones** en la implementación parcial del Sistema de Superación fueron: el presupuesto de tiempo dedicado mensualmente a las actividades colectivas que fue considerado muy elevado en algunos casos, el predominio de un enfoque teórico en algunos temas abordados, el no haberse logrado la sistematicidad necesaria en la continuidad del tratamiento de los temas abordados en las actividades colectivas a través de las formas de superación con carácter individualizado en el puesto de trabajo, las dificultades afrontadas en el aseguramiento material para el desarrollo de las actividades colectivas.

Conclusiones del Capítulo:

El diseño del sistema de superación para los directores de Secundaria Básica, y las consideraciones positivas derivadas de su evaluación preactiva, demuestran la validez del modelo teórico metodológico para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales como recurso metodológico para la dirección de ese proceso. La aplicación parcial del sistema de superación diseñado demostró su pertinencia con respecto a las necesidades de los directores, evidenciadas a través del diagnóstico, y las demandas que se derivan de la implementación del cambio educativo en la Secundaria Básica y tuvo un efecto favorable en el mejoramiento profesional y humano de los directores, así como en los resultados del trabajo en algunas esferas de la dirección escolar. El clima y la comunicación afectiva logrados durante el desarrollo de las acciones del sistema, junto al alto grado de cumplimiento de las expectativas de los implicados con respecto a las mismas, se tradujo en un elevado grado de satisfacción y motivación. Se confirman los criterios a los que se arribó durante su validación preactiva acerca de la objetividad, viabilidad y asequibilidad del diseño curricular,

organizativo y metodológico del sistema de superación, y se evidenció su capacidad para adaptarse a las nuevas exigencias de su ambiente (macrosistema).

El proceso de aplicación parcial del sistema de superación para los directores de Secundaria Básica evidenció el carácter objetivo de las regularidades para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales y la necesidad del cumplimiento de las consideraciones generales y los requerimientos didácticos que aseguran su manifestación.

La continuidad de la aplicación del sistema de superación deberá considerar entre sus exigencias la profundización de la preparación de los conductores en relación con las especificidades de la didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes y el dominio de la problemática de la enseñanza. También será necesario alcanzar una mejor inserción de las acciones del sistema de superación dentro del sistema organizativo de trabajo del municipio, y como parte de ello una plena integración con el sistema de Trabajo Metodológico, a fin de lograr la adecuada combinación entre las formas organizativas de Educación Avanzada de carácter colectivo con las que tienen un carácter individualizado y se desarrollan en las condiciones del puesto de trabajo, especialmente el Entrenamiento Metodológico Conjunto. Se requiere, asimismo, la mejora en el funcionamiento del Subsistema de Aseguramiento administrativo y material.

BIBLIOGRAFÍA

1. **ABRILE DE VOLLMER, MARIA INES (1996)**. Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. En: Curso de Formación de Administradores de la Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
2. **ADDINE, FÁTIMA y otros (1997)**. Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. (Material de estudio para el curso homónimo de la Maestría en Educación). IPLAC, La Habana, Cuba.
3. **AGUDELO MEJIA, SANTIAGO (1993)**. Terminología básica de la formación profesional. CINTERFOR-OIT, Montevideo, Uruguay.
4. **ALONSO RODRIGUEZ, SERGIO y PEDRO R. SÁNCHEZ (1994)**. Alta Gerencia Educacional. MINED, La Habana, Cuba. (Material Mimeografiado).
5. **ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS MANUEL (1994)**. Epistemología de la Pedagogía. La Habana, Cuba. (Material en disquete).
6. **ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS MANUEL (1989)**. Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial ENPES, La Habana, Cuba.
7. **ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS MANUEL (1995)**. Metodología de la Investigación Científica. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
8. **ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS MANUEL (1999)**. La Escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
9. **ANTUNEZ, SERAFIN (1993)**. Claves para la organización de centros escolares. Ed. HORSORI, (Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad de Barcelona). España.
10. **ANTUNEZ, SERAFIN (1994)** ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesoras y profesores? En: Aula de Innovación Educativa, no.28-29 (julio - agosto) España.
11. **AÑORGA MORALES, JULIA y NORBERTO VALCÁRCEL (1997)**. Aproximaciones Metodológicas del Diseño Curricular de la Educación Avanzada. Impresión Ligera. Ciudad de La Habana, Cuba.
12. **AÑORGA MORALES, JULIA (1994)**. Hacia una teoría de Educación Avanzada. En: "La Educación Avanzada, ¿Mito o Realidad?", Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia.
13. **AÑORGA MORALES, JULIA (1995)**. La Educación Avanzada, una opción insoslayable de nuestro tiempo. En: Boletín Educación Avanzada Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.

14. **AÑORGA MORALES, JULIA (1994).** Los principios de la Educación Avanzada. En: "La Educación Avanzada, ¿ Mito o Realidad?", Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia.
15. **AÑORGA MORALES, JULIA (1997).** El Enfoque Sistémico en la Organización del Mejoramiento de los Recursos Humanos. Impresión Ligera. Ciudad de La Habana, Cuba.
16. **AÑORGA MORALES, JULIA (1989).** El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
17. **AÑORGA MORALES, JULIA, DORA LUISA ROBAU, GISELDA MAGAZ, ELVIRA CABALLERO, AIDA JULIA DEL TORO (1995).** Glosario de Términos de Educación Avanzada. CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
18. **AÑORGA MORALES, JULIA (1995).** La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. En: Boletín Educación Avanzada Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
19. **AÑORGA MORALES, JULIA (1999).** Paradigma Educativo Alternativo para el Mejoramiento Profesional y Humano de los Recursos Laborales y de la Comunidad: EDUCACION AVANZADA. Impresión Ligera. Ciudad de La Habana, Cuba.
20. **AÑORGA MORALES, JULIA (1995).** Teoría de los sistemas de superación. CENESEDA. (Impresión Ligera). La Habana, Cuba.
21. **AÑORGA MORALES, JULIA (2001).** La Educación Avanzada. Ediciones Octaedro y Editorial Academia, Barcelona, España.
22. **AÑORGA, MORALES, JULIA; AGUEDA MAYRA PÉREZ GARCÍA; NORBERTO VALCÁRCEL IZQUIERDO, (1996).** Las Formas de la Educación Avanzada: hacia una propuesta integral. (Impresión Ligera). Ciudad de La Habana, Cuba.
23. **AÑORGA, MORALES, JULIA y colaboradores (2000).** Glosario de Términos de Educación Avanzada. Nueva versión en disquete. La Habana, Cuba.
24. **ARREDONDO, MARTINIANO, MARTA URIBE y TERESA WUEST (1994).** Notas para un modelo de docencia, En: Administración de la Educación IV, Curso de Formación de Administradores de la Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Buenos Aires) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
25. **BORREGO DIAZ, ORLANDO (1989).** La Ciencia de Dirección. Algunos antecedentes y enfoques actuales. Editado por SUPSCER, La Habana, Cuba.
26. **BOTTERY, MYKE (1994).** Educational and the convergence of management codes. En: Educational Studies. Vol. 20, No. 3, Inglaterra.

27. **BRAVO SALINAS, NESTOR (1997).** Formación docente: perfeccionamiento y capacitación en América Latina y el Caribe. Conferencia Especial Pedagogía 97. La Habana, Cuba.
28. **BRENNAN, JOHN (1996).** From inertia to turbulence: an analysis of central government's strategy for managing the education service. En: International Journal of Educational Management. Vol.10, No. 2, MCB University Press, Inglaterra.
29. **BRITO FERNANDEZ, HECTOR (1984).** Hábitos, habilidades y capacidades. En: Revista Varona, Año VI, No.13. La Habana, Cuba.
30. **CABALLERO CARDENAS, ELVIRA (1996).** El perfeccionamiento del Sistema de Superación de los profesionales de la Educación Primaria en Cuba. Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, La Habana, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
31. **CASTELLANOS SIMONS, BEATRIZ (1995).** La investigación en el campo de la Educación: Retos y Alternativas. Centro Iberoamericano de Formación Pedagógica y Orientación Educacional. ISPEJV, Material mimeografiado. Ciudad Habana, Cuba.
32. **CERDA GUTIÉRREZ, HUGO (1996).** La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, Colombia.
33. **CODINA JIMÉNEZ, ALEXIS (1998).** ¿Qué hacen los directivos y qué habilidades necesitan para el trabajo efectivo?. En: Temáticas Gerenciales Cubanas. Editada por Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
34. **COLECTIVO DE AUTORES DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE TECNICAS DE DIRECCION (CETED) (1990).** Universidad de La Habana. Enfoques y métodos para la capacitación a dirigentes. Impreso por el Dpto. Poligráfico del Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. La Habana, Cuba.
35. **COLECTIVO DE AUTORES (1996).** Departamento de Psicología y Pedagogía, Universidad de la Habana. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. (En Disquete) Ibagué, Colombia,
36. **COLUMBIÉ SANTANA, MARIELA (1999).** La superación de los cuadros en Cuba: sus retos ante el tercer milenio. En: Temáticas gerenciales cubanas 1999. Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
37. **COMITE EJECUTIVO DEL CONSEJO DE MINISTROS de la República de Cuba (1995).** Comisión Nacional de Cuadros. Estrategia Nacional de preparación y superación de los cuadros del Estado y del Gobierno. La Habana, Cuba.
38. **COMITE EJECUTIVO DEL CONSEJO DE MINISTROS de la República de Cuba (1996).** Código de Ética de los Cuadros del Estado Cubano. La Habana, Cuba.

- 39.**COMITE EJECUTIVO DEL CONSEJO DE MINISTROS de la República de Cuba (1997).** Lineamientos Generales e Indicaciones del CECM sobre política de cuadros. El cuadro, columna vertebral de la Revolución. (Acuerdo 3180). La Habana, Cuba.
- 40.**CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACION** (Quinta, Buenos Aires, 1995) **(1995).** La Educación como factor de desarrollo. En: Revista Iberoamericana de Educación (OEI), No.9, Madrid, España.
- 41.**CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACION** (Quinta, Buenos Aires, 1995) **(1995).** Declaración de Buenos Aires. En Revista Iberoamericana de Educación (OEI), No.9, Madrid, España.
- 42.**CONSEJO DE ESTADO DE LA REPÚBLICA DE CUBA (1999).** Decreto Ley no. 196. En: Gaceta Oficial de La República, La Habana, Cuba.
- 43.**CONSEJO DE ESTADO DE LA REPÚBLICA DE CUBA (1986).** Decreto Ley no. 82 de 1984. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.
- 44.**CONSEJO DE MINISTROS DE LA REPÚBLICA DE CUBA (1986).** Decreto 125 de 1984. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.
- 45.**CONSEJO DE MINISTROS DE LA REPÚBLICA DE CUBA (2000)** Lineamientos e Indicaciones del Consejo de Ministros para la instrumentación, ejecución y control de la política de cuadros en los órganos, organismos y entidades del Estado y el Gobierno, La Habana, Cuba.
- 46.**CORNEJO LÓPEZ, MARGARITA DALIA (1996).** Diseño curricular para perfeccionar la competencia pedagógica de los profesionales de la Educación Primaria para la enseñanza de la caligrafía. Tesis en opción del título de Master en Educación Avanzada, La Habana, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
- 47.**CUESTA SANTOS, ARMANDO (1999).** Tecnología de Gestión de Recursos Humanos. Editorial Academia, La Habana, Cuba.
- 48.**CUMBRE IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADO Y GOBIERNO** (Quinta, Bariloche, Argentina, 1995). **(1995)** Declaración de Bariloche. En: Revista Iberoamericana de Educación (OEI), No.9, Madrid, España.
- 49.**CHADWICK, PRISCILLA (1996).** Strategic management of educational development. En: Quality Assurance in Education. Vol.4 No. 1, MCB University Press, Inglaterra.
- 50.**CHÁVEZ RODRIGUEZ, JUSTO A (1992).** Del Ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- 51.**CHIAVENATO, IDALBERTO (1994).** Administración de Recursos Humanos. Editora Mc Graw Hill, México,

- 52.**DAVINI, MARÍA CRISTINA (1994).** Notas para la elaboración de una Pedagogía de la Formación Docente, En: Administración de la Educación IV, Curso de Formación de Administradores de la Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Buenos Aires) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- 53.**DINKMEYER, DON (1991).** Encouragement: Basis for leader training and participative management. En: Individual Psychology, Vol. 47, No.4 (December), University of Texas Press, USA.
- 54.**FENNELL, ARLENE (1996).** Leadership: Creating a positive enviroment for change. En Education Canada Vol. 36, No. 1, SPRING/PRINTEMPS/, Canada.
- 55.**FERRER LOPEZ, MIGUEL A. (1997).** Desempeño profesional vs estrategia para el cambio. Curso 36. Evento Internacional Pedagogía 97 IPLAC, La Habana, Cuba.
- 56.**FIGUERAS, MIGUEL ALEJANDRO (1990).** Presentación a la Edición Cubana de "Promoción y formación de ejecutivos" de Myles Mace. Edición Revolucionaria, La Habana, Cuba.
- 57.**FIPELLA, JAUME y RAMÓN PES PUIG (1988).** Liderazgo Transformacional. Un nuevo enfoque de la función directiva a la luz de las actuales investigaciones mundiales. Serie Problemas de Dirección. Editado por la Comisión Nacional del SUPSCER, La Habana, Cuba.
- 58.**FLOREZ, ANTONIO y THOMAS JAVIER (1993).** La Teoría General de Sistemas. En: Cuadernos de Geografía, Vol.IV, no. 1-2, Universidad Nacional de Colombia.
- 59.**FOULQUIE, PAUL (1976).** Diccionario de Pedagogía. Ediciones OIKUS-TAU S.A. Barcelona, España.
- 60.**FUENTES GONZALEZ, HOMERO C. y otros (1995).** Conferencias de Diseño Curricular. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- 61.**FUENTES, HOMERO, SILVIA CRUZ y MARTHA SÁNCHEZ DEL CAMPO (1999).** Los procesos de diseño curricular en la Educación Superior desde la perspectiva de un modelo de actuación profesional, (En disquete), Santafé de Bogotá, Colombia.
- 62.**GARCÍA RAMIS, L., ALBERTO VALLE y MIGUEL A. FERRER (1996).** Autoperfeccionamiento docente y creatividad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- 63.**GARCIA RAMIS, LISARDO; ALBERTO VALLE; SERGIO GÓMEZ; PEDRO LUIS CASTRO; MAGALYS GARCÍA; JOSÉ ANGEL MARCANÉ; MIGUEL ANGEL FERRER (1996).** Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

64. **GARCÍA, GILBERTO Y FÁTIMA ADDINE (1997).** Formación pedagógica y profesionalización permanente de los docentes. CURSO 03 Evento Internacional PEDAGOGÍA 97. IPLAC, Ciudad de La Habana, Cuba.
65. **GENTO PALACIOS, SAMUEL, (1998).** Implantación de la calidad total en instituciones educativas. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
66. **GIMENO SACRISTAN, JOSÉ (1996).** El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente. En: Curso de Formación de Administradores de la Educación. Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
67. **GOMEZ GUTIERREZ, LUIS (1995).** El desarrollo de la Educación en Cuba. Conferencia Especial en el Congreso Pedagogía 95, La Habana, Cuba.
68. **GOMEZ GUTIERREZ, LUIS (1995).** Versión de las palabras de clausura de la Reunión Nacional Preparatoria del Curso Escolar 1995-96 (5 mayo 1995) En folleto editado por el MINED, La Habana, Cuba.
69. **GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS (1999).** Intervención en la IV Reunión Nacional de Balance de la preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno (abril de 1999). (Impresión ligera). La Habana, Cuba.
70. **GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS (1999).** Intervención en la reunión para analizar la estrategia a seguir en la Secundaria Básica en el curso escolar 1999 – 2000 (junio de 1999). (Impresión ligera). La Habana, Cuba.
71. **GONZÁLEZ CANCIO, ROBERTO (1999).** Las especialidades de postgrado como forma académica de la Educación Avanzada: sus características y diseño curricular. En disquete. La Habana, Cuba.
72. **GONZALEZ DE LA TORRE, GRISELL (1997).** La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
73. **GONZALEZ SERRA, DIEGO J. (1995).** Teoría de la motivación y práctica profesional. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
74. **GUEVARA, ERNESTO (1986).** El cuadro, columna vertebral de la Revolución. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.
75. **IMBERNON, FRANCISCO (1994).** La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Colección Biblioteca del Aula. Editorial GRAO, Barcelona, España.

76. **IPLAC (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño) (1996).** Programa de Maestría en Educación. La Habana, Cuba.
77. **JOZE, S. (1980).** ¿Cómo debe ser el Director de una escuela contemporánea. En: La Educación de los Escolares, no. 1. URSS.
78. **KUZNETSOV, G. (1980)** Acerca de la dirección y control internos de la escuela. . Traducción de Luisa Navia Acevedo. En: Revista Instrucción Pública, no.6. URSS.
79. **LAGE DAVILA, CARLOS (1997).** Discurso pronunciado en el acto nacional de reconocimiento a cuadros destacados del Estado y del Gobierno el 1o. de abril de 1997. En Periódico Granma, Año 33, No. 66, 2 de abril de 1997. La Habana, Cuba.
80. **LANE, TERRY (1995).** Patterns of thinking in educational administration. En: Journal of Educational Administration. Vol.33, No. 1, MCB University Press, Inglaterra.
81. **LARA ROSANO, FELIPE (1990).** Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prescriptivo. Cuaderno de Planeación Universitaria, México.
82. **LARA ROSANO, FELIPE (1990).** Metodología para la planificación de sistemas: un enfoque prospectivo. Cuaderno de Planeación Universitaria, México.
83. **LEVY, MAYRA NOEMÍ (1999).** Modelo de gestión del personal docente universitario. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba.
84. **LINARES BORRELL, MARÍA DE LOS A. (2000).** Propuesta de diagnóstico para el trabajo con los cuadros y sus reservas, En: Folletos Gerenciales, Año III, No. 12 (Diciembre 2000), Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
85. **MACE, MYLES L. (1990) Promoción y formación de ejecutivos.** Edición Revolucionaria, La Habana, Cuba.
86. **MACHADO BERMÚDEZ, RICARDO J. (1990)** Formación de cuadros y Dirección Científica desde el subdesarrollo. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba.
87. **MARTINEZ A., JESUS (1990).** El enfoque de sistemas aplicado a la organización de la formación profesional en México. Cuaderno de Planeación Universitaria, México.
88. **MARTINEZ ORAMAS, ORESTES (1981).** El Director de la escuela y su proceso de formación. En: Educación, no. 41 (abril - junio 1981), La Habana, Cuba.
89. **MAYO PARRA, ISRAEL (1999).** Estudio de los constituyentes personológicos del estilo de vida. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.

90. **MEDINA RIVILLA, ANTONIO (1994).** La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. En: Revista Innovación Educativa No. 3, Madrid, España.
91. **MENGUZZATO, M y RENAÚ (1996).** La Dirección Estratégica de la empresa, un enfoque innovador del management. Editado por el MES, La Habana, Cuba.
92. **MERANI, ALBERTO (1983).** Diccionario de Pedagogía. Editorial Grijalbo, Barcelona, España.
93. **MES (Ministerio de Educación Superior) CUBA (1996).** Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba. La Habana, Cuba.
94. **MES (Ministerio de Educación Superior) CUBA (1986).** Desarrollo y perspectivas de la Educación de Postgrado en Cuba. La Habana, Cuba.
95. **MES (Ministerio de Educación Superior) CUBA (1985).** Dirección de Educación de Postgrado. Aspectos fundamentales del Sistema de Superación de los cuadros científico - pedagógicos de la Educación Superior. ENPES, La Habana, Cuba.
96. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1993).** La Dirección del trabajo de la escuela. (Folleto), La Habana, Cuba.
97. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1995).** Colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. "Curso de Metodología de la Investigación". La Habana, Cuba.
98. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1995).** Dirección de Cuadros. Estrategia para la formación, preparación y superación de los cuadros y reservas del Ministerio de Educación". La Habana, Cuba.
99. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1995).** Sistema Educativo Nacional de Cuba / Ministerio de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.--La Habana, Cuba.
100. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1996).** Cinco preguntas sobre Optimización del proceso docente educativo, centro de referencia, Entrenamiento Metodológico Conjunto (folleto), La Habana, Cuba.
101. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1997).** Diseño del sistema de trabajo del MINED. La Habana, Cuba.
102. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1997).** La Educación en Cuba. Congreso Pedagogía 97, La Habana, Cuba.
103. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (2000).** Contenidos básicos de la labor del Director de Secundaria Básica. (Folleto). La Habana, Cuba.
104. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1985).** Documentos Normativos para el Sistema Nacional de Educación. Reglamentaciones y procedimientos para el trabajo con los cuadros. La Habana, Cuba.

105. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1978).** Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo del Ministerio de Educación durante el año escolar 1978-79. Libro 6. La Habana, Cuba.
106. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1979).** Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo del Ministerio de Educación durante el año escolar 1979-80. Libro 6 (Modificaciones). La Habana, Cuba.
107. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1980).** Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo del Ministerio de Educación durante el año escolar 1980-81. Libro 6 (Modificaciones). La Habana, Cuba.
108. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1981).** Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo del Ministerio de Educación durante el año escolar 1981-82. Libro 6 (Modificaciones). La Habana, Cuba.
109. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1982).** Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo del Ministerio de Educación durante el año escolar 1982-83. Libro 6 (Modificaciones II) La Habana, Cuba.
110. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1983).** Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo del Ministerio de Educación durante el año escolar 1983-85. Libro 8 La Habana, Cuba.
111. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1984).** Pedagogía / Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
112. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1983).** El Trabajo de la dirección de la escuela. En: SEMINARIO NACIONAL A DIRIGENTES DE EDUCACION (7o., 1983) La Habana, Cuba.
113. **MINED (Ministerio de Educación) CUBA (1984).** Aspectos generales y específicos de la dirección de la escuela En: SEMINARIO NACIONAL A DIRIGENTES DE EDUCACION (8o., 1984) La Habana, Cuba.
114. **MORALES, ROSENDO (1982).** La preparación de los cuadros dirigentes de la economía del país. En: Cuba Socialista, No. 4, La Habana, Cuba.
115. **MORLES SANCHEZ, VICTOR (1994).** Sobre los sistemas nacionales dominantes de postgrado: tendencias y perspectivas. En: La Educación Avanzada, ¿Mito o Realidad?, Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia.
116. **MORLES SANCHEZ, VICTOR (1995).** Educación más alta para el tercer mundo: hacia una teoría. En: Boletín Educación Avanzada Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
117. **MORLES SANCHEZ, VICTOR (1994).** La Educación de Postgrado como objeto de estudio. En: La Educación Avanzada, ¿Mito o Realidad?, Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Sucre, Bolivia.

118. **MORLES SANCHEZ, VICTOR y NEPTALÍ ALVAREZ (1994)** Propuestas básicas para la creación de un sistema Nacional de Educación Avanzada. En: Revista Cubana de Educación Superior, vol.14, No.2, La Habana, Cuba.
119. **MOTOLA ROFFE, DANIEL y NORBERTO VALCÁRCEL IZQUIERDO (1996).** Conferencia: Teoría de los Sistemas de Superación. CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
120. **MOTOLA ROFFE, DANIEL (1993).** La autosuperación como forma de superación./INFORME DE INVESTIGACION/ CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
121. **MOTOLA ROFFE, DANIEL (1996).** La autosuperación de los profesionales de la Educación como tecnología de la Educación Avanzada, Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
122. **NAMO DE MELLO, GUIOMAR y ROSE NEUBAUER DA SILVA (1993).** Selección competitiva de directores de escuela. Estudio de caso de innovación educativa en Brasil. En: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas.-- Año 5, no. 14. --Argentina.
123. **OLIVA CALVO, MARISEL (1996),** "Modelo de Evaluación docente en la Educación General Politécnica y Laboral. "Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
124. **OLLIVIER PÉREZ, HIPÓLITO (2001).** (Secretaría de Educación y Cultura, Xalapa, Veracruz, México). La actualización de directivos dentro de los nuevos modelos de gestión escolar. Ponencia presentada al Congreso Internacional Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.
125. **OREALC-UNESCO (1993).** (V Reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 8-11 de junio de 1993) Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.--En Boletín no. 31, Santiago de Chile.
126. **PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (1986).** Primer Congreso, 1975: Tesis y Resolución sobre la política de formación, selección, ubicación, promoción y superación de cuadros. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.
127. **PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (1986).** Segundo Congreso, 1980: Resolución sobre la política de formación, selección, ubicación, promoción y superación de cuadros. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.
128. **PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (1986).** Tercer Congreso, 1986: Resolución sobre EL Sistema de Dirección y Planificación de la Economía. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.

129. **PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (1986).** Tercer Congreso, 1986: Informe Central. En: Selección de documentos políticos, jurídicos y de consulta sobre política y trabajo con los cuadros. Editora Política, La Habana, Cuba.
130. **PASCUAL, ROBERTO y GLENN IMMERGANT (1992).** Un modelo de formación para los directores de centros escolares. En: Educadores. Volumen 34, No. 163, Madrid, España.
131. **PEREZ GARCIA, AGUEDA MAYRA (1996).** Propuesta de estrategia de profesionalización para profesores de Español - Literatura. Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
132. **PEREZ RODRIGUEZ, GASTON y NOCEDO LEON, IRMA (1983).** Metodología de la Investigación pedagógica y psicológica (2 tomos). Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
133. **PINTO HERNÁNDEZ, M. ELENA y CALIXTO GÓMEZ PARETS (2000).** Algunos apuntes sobre el surgimiento de la preparación de cuadros y reservas en Cuba, En: Folletos Gerenciales, Año III, No. 12 (Diciembre 2000), Centro Coordinador de Estudios de Dirección, Ministerio de Educación Superior, La Habana, Cuba.
134. **POZNER DE WEINBERG, PILAR (1997).** El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.
135. **ROCA SERRANO, ARMANDO (2001).** Mejoramiento del desempeño pedagógico profesional del personal docente de la Educación Técnica y Profesional. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba. (sin defender)
136. **RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, FERMÍN O (1999).** Retos y perspectivas de la capacitación gerencial para el siglo XXI. En: Temáticas gerenciales cubanas 1999. Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana, Cuba.
137. **RUIZ RUIZ, JOSE MARIA (1994).** La formación del directivo visto desde la Universidad. En Revista Innovación Educativa No. 3, Madrid, España.
138. **RUIZ RUIZ, JOSÉ MARÍA (1996).** Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Editorial Narcea, Madrid, España.
139. **SANCHEZ CARMONA, PEDRO (1997).** La excelencia en la dirección educacional. Curso 36. Evento Internacional Pedagogía 97 IPLAC, La Habana, Cuba.
140. **SANTIESTEBAN LLERENA, MARIA LUISA (1996).** La Educación Avanzada y los ejecutivos de dirección, Tesis en opción del título de Maestre en Educación Avanzada CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.

141. **SERRAT, ALBERT (1994).** La Dinamización de los equipos docentes. En: Revista Aula de Innovación Educativa.--no.28-29 (julio - agosto 1994), España.
142. **SICILIA GONZALEZ, PEDRO L y JULIO PÉREZ LA' O (1995).** INFORME DE INVESTIGACION: Instrumentación y procedimientos de una tecnología de determinación de necesidades de superación. CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
143. **SIEGEL, SIDNEY (1987).** Diseño experimental no paramétrico. Edición Revolucionaria, La Habana, Cuba.
144. **SILVESTRE, MARGARITA y JOSÉ ZILBERSTEIN (2000).** ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?. ICCP, (En Disquete). La Habana, Cuba.
145. **SILVESTRE, MARGARITA Y JOSÉ ZILBERSTEIN (2000).** Enseñanza y aprendizaje desarrollador, Ediciones CEIDE, México.
146. **SMITH, BARRY, J. y BRIAND L. DELAHAYE (1990).** El ABC de la capacitación práctica. Editorial Mc Graw – Hill, México.
147. **SUPSCER (1989).** (Comisión Organizadora) Sistema de evaluación para la actividad de preparación y superación de cuadros. Folleto. (Proyecto). La Habana, Cuba.
148. **TIANA FERRER, ALEJANDRO (1996).** La evaluación de los Sistemas Educativos. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), No. 10, Madrid, España.
149. **TORO del GONZALEZ, AIDA JULIA (1996).** Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
150. **TORO del RÍOS, JOSÉ CARLOS (1995).** Sistema de Superación Ramal para las actividades del seguro y servicios conexos en Cuba. En: Boletín Educación Avanzada Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba
151. **VALCÁRCEL IZQUIERDO, NORBERTO (1998).** Estrategia Interdisciplinaria de Superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba.
152. **VALDÉS ORTEGA, JOSE RAFAEL (1996).** Una vía para perfeccionar el perfil de los ejecutivos docentes y metodólogos: la Educación Avanzada, Tesis en opción del título de Máster en Educación Avanzada, CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
153. **VALDÉS VELOZ, HÉCTOR y FRANCISCO PÉREZ (1999).** Calidad de la Educación Básica y su Evaluación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
154. **VALDÉS VELOZ, HECTOR y otros (1995).** Informe de Investigación: Diseño de un sistema para evaluar la calidad de la Educación Primaria en Cuba. ICCP, MINED, La Habana, Cuba.

155. **VALIENTE SANDÓ, PEDRO (1997).** Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis en opción del título de Máster en Investigación Educativa, ICCP - MINED, La Habana, Cuba.
156. **VALIENTE SANDÓ, PEDRO, ARMANDO ROCA e ISRAEL MAYO (1997).** Principios, contenido, niveles y formas organizativas de la capacitación de directores de centros docentes: una propuesta para el logro de la idoneidad. Trabajo presentado en Pedagogía 97, La Habana, Cuba.
157. **VALIENTE SANDÓ, PEDRO. y otros (1996).** Informe de Investigación: Estudio de la efectividad de los cursos de recalificación del personal docente en la provincia Holguín. ISP José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
158. **VALLE LIMA, ALBERTO (2001)** (Libro sobre Dirección Educativa, en disquete)
159. **VALLE LIMA, ALBERTO (2001).** Modelo participativo para la transformación de la escuela secundaria básica cubana. CURSO 05 Evento Internacional PEDAGOGÍA 2001. IPLAC, Ciudad de La Habana, Cuba.
160. **VERA, JULIO (1994).** La Comunicación entre el profesorado de Centros como forma de mejorar la eficiencia del trabajo en equipo. En: Revista Aula de Innovación Educativa.-- no. 28-29 (julio - agosto), España.
161. **ZDRAVOMISLOV, ANDREI G. (1981)** Metodología y procedimientos de las investigaciones sociológicas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
162. **ZILBERSTEIN, J., R. PORTELA y M. MACPHERSON (1999)** Didáctica integradora de las Ciencias. Experiencia Cubana. Editorial Academia, La Habana, Cuba.

Comentado [m2]: Precisa datos de la bibliografía

CONCLUSIONES

El cumplimiento de las tareas y la aplicación parcial en la práctica de los resultados obtenidos en la investigación permitieron la confirmación de la idea científica de partida y arribar a las **conclusiones** siguientes:

- La concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica representa una estructura funcional sistémica que sirve de marco a la solución de la contradicción entre *el carácter general de la dirección del proceso de superación y el carácter individual tanto de la participación como del efecto de sus resultados*, proceso que resulta efectivo si se cumplen armónicamente un conjunto de relaciones esenciales que se manifiestan como regularidades:
 - ⇒ entre el diseño, la pertinencia y la efectividad del proceso de superación.
 - ⇒ entre la política para el diseño y ejecución de la superación y la concepción metodológica y el clima afectivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - ⇒ entre el carácter, contenido y contexto multivariado de la actividad directiva y el enfoque multidimensional e interdisciplinario de los objetivos y el contenido de la superación,.
 - ⇒ entre la modelación de la profesionalidad, la proyección individual de desarrollo del directivo, la personalización del currículo y la evaluación del desempeño.
- El modelo teórico metodológico de la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales permite representar y explicar la dirección de este proceso, con la aplicación del enfoque sistémico, desde una perspectiva más abarcadora e integral, al incluir entre sus componentes no sólo al diseño y establecimiento del sistema de superación (su núcleo), sino también a sus premisas: la modelación de la profesionalidad y el estudio diagnóstico de su estado, así como a las acciones correspondientes para la evaluación de su efecto.
- La aplicación práctica del modelo teórico metodológico de la concepción sistémica de la superación en la dirección del proceso de superación de los directores de secundaria básica, con resultados satisfactorios, demostró su funcionalidad y pertinencia como alternativa metodológica viable y factible para el diseño, organización, regulación, ejecución, control y evaluación del proceso de superación de diferentes categorías de dirigentes educacionales.

- El modelo teórico de la profesionalidad del director de Secundaria Básica, conformado por las competencias político – ideológica, técnico – profesional y para el ejercicio del liderazgo, responde a las demandas y exigencias sociales a la labor profesional de estos directivos y constituye un referente valioso, no sólo para el diseño de su superación; sino también para su formación, selección, estimulación y evaluación.
- El estudio diagnóstico de la profesionalidad de los directores de Secundaria Básica permitió identificar sus principales necesidades educativas, que se relacionan en lo fundamental con la insuficiencia en la posesión de cualidades que configuran la competencia técnico – profesional, y en menor medida de las competencias político – ideológica y para el ejercicio del liderazgo.
- La estructura y dinámica funcional del sistema de superación para los directores de Secundaria Básica resultan adecuados, lo que constituye una condición favorable para su comprensión y aplicación. Sus componentes de mayor jerarquía son precisos, claros, y significativamente relevantes.
- Los resultados del proceso de evaluación preactiva (antes de la puesta en práctica) e interactiva (durante la aplicación) del sistema de superación avalan el rigor conceptual, objetividad, asequibilidad y viabilidad de su diseño curricular, organizativo y metodológico, y pusieron en evidencia su capacidad de adaptación a las nuevas exigencias de su ambiente.
- La aplicación parcial del sistema de superación demostró su pertinencia con respecto de las necesidades, intereses, expectativas y características de los directores y con las exigencias que se derivan de la implementación del cambio educativo en la Secundaria Básica, y tuvo un efecto favorable en el mejoramiento profesional y humano de los directores, así como en los resultados del trabajo en algunas esferas de la dirección escolar.
- Los resultados de este trabajo enriquecen las concepciones teórico - metodológicas acerca de la formación y desarrollo de los dirigentes y la Educación Avanzada, y pueden constituir una referencia importante para la concepción sistémica de la superación de otras categorías de recursos humanos y dirigentes en el sistema educacional o en otros sectores, tanto productivos como de servicios.

RECOMENDACIONES

La continuidad del proceso de implementación de la concepción sistémica para la superación de los directores de Secundaria Básica en el municipio de Holguín, exige la consideración y puesta en práctica de las **recomendaciones** siguientes:

1. Profundizar en la preparación de los conductores acerca de las especificidades de la didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes y el dominio de la problemática del nivel de enseñanza, a fin de lograr una mejor concreción de la relación entre la teoría y la práctica.
2. Lograr una mejor inserción de las acciones del sistema de superación dentro del sistema organizativo de trabajo del municipio, y como parte de ello una plena integración con el sistema de Trabajo Metodológico, para alcanzar la adecuada combinación entre las formas organizativas de Educación Avanzada de carácter colectivo con las que tienen un carácter individualizado y se desarrollan en las condiciones del puesto de trabajo, especialmente el Entrenamiento Metodológico Conjunto.
3. Mejorar el funcionamiento del Subsistema de Aseguramiento Administrativo y Material.
4. Elaborar y someter a la aprobación en los niveles correspondientes, los diseños curriculares del Diplomado y la Especialidad de Postgrado en Dirección Escolar de la Secundaria Básica, lo que presupone la conformación de los grupos multidisciplinarios de expertos que se requieren.
5. Planificar, organizar y ejecutar el proceso para la evaluación postactiva del sistema de superación, en correspondencia con lo previsto en la metodología para la concepción sistémica de la superación de los dirigentes educacionales, a fin de obtener información relevante para la toma de decisiones relativa a su rediseño.

Anexo 8

Resumen del Análisis de Documentos.

Se realizó el análisis del contenido del Certificado de Evaluación del curso 98 - 99 correspondiente a 8 de los directores.

Las principales regularidades referidas a la preparación y desempeño de los directores reflejadas en los Certificados de Evaluación se relacionan con:

1. La preparación adecuada que revelan los directores para la dirección del Trabajo Político Ideológico.
2. El desarrollo de habilidades para la toma de decisiones oportunas.
3. La habilidad para la planificación, orientación y organización del trabajo.
4. Las características personales de los directores: ejemplaridad, responsabilidad, sensibilidad.
5. La habilidad para controlar, evaluar, motivar y estimular a los subordinados.
6. La capacidad de comunicación
7. La falta de preparación para la dirección del Trabajo Metodológico con los Programas Directores.

Anexo 10

TEST SOBRE COMUNICACIÓN.

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

- 1. Para informarse de lo que acontece en la institución recurre a:**
 - a) Los jefes de las diferentes áreas de trabajo.
 - b) El plan de trabajo o mural.
 - c) Las reuniones de coordinación.
 - d) Las conversaciones de pasillo.
- 2. Fuera de las actividades propias de su responsabilidad, en las que asume su rol de dirigente, los subordinados o personas ligadas a la institución solicitan su ayuda:**
 - a) Con mucha frecuencia.
 - b) De vez en cuando.
 - c) Casi nunca.
- 3. Cuando se comunica en las actividades o reuniones de trabajo procura lograr:**
 - a) Exposiciones lógicas y acabadas.
 - b) Un estilo sencillo.
 - c) Un buen ambiente afectivo.
- 4. Elige las lecturas y emisiones de radio o TV:**
 - a) Por recomendaciones de sus amigos.
 - b) Por el interés del tema.
 - c) Por la novedad del tema.
- 5. Cuando dicta una conferencia o desarrolla una clase:**
 - a) Lee el texto.
 - b) Utiliza en parte sus notas.
 - c) Improvisa la exposición.
- 6. En la comunicación con sus subordinados utiliza un lenguaje:**
 - a) Preciso y concreto.
 - b) Concreto, sin palabras inútiles.
 - c) Explicativo y hasta con repeticiones.
- 7. Cuando está leyendo un libro o viendo TV y alguien llama por teléfono para invitarlo a una reunión de amigos o de trabajo:**
 - a) Prefiere seguir leyendo o viendo TV (siempre).
 - b) Prefiere seguir leyendo o viendo TV (frecuentemente).
 - c) Acepta la invitación (siempre).
 - d) Acepta la invitación (frecuentemente).
- 8. Cuando desarrolla reuniones de trabajo u otras actividades de grupo procura:**
 - a) Hablar de pie.
 - b) Hablar sentado.
 - c) Según el caso.
- 9. Cuando lee una obra, su lectura es:**
 - a) Lenta, volviendo sobre líneas que no ha comprendido.
 - b) Regresa o avanza según la lectura.
 - c) Rápida, sin regresiones.
- 10. Cuando asiste a una conferencia:**
 - a) Lo distraen los ruidos.
 - b) Lo distraen los movimientos de los asistentes.
 - c) No distrae su atención en otras cosas.

11. Cuando comparte una reunión informal con sus amigos, siente que:

- a) Nadie le hace caso.
- b) Los que tiene cerca le escuchan con atención.
- c) Todos le quieren escuchar.

12. Cuando habla con un subordinado este le suele parecer:

- a) Preocupado y diferente a lo habitual.
- b) Atento, aplicado, natural.
- c) Cómodo como si fuera su igual.

13. Suele leer literatura diferente a la de su especialidad:

- a) Una vez al mes o más.
- b) Una vez a la semana o más.
- c) Con frecuencia o nunca.

14. En el curso de una discusión oral:

- a) Frecuentemente le quita la palabra a su interlocutor.
- b) Raramente le quita la palabra a su interlocutor.
- c) Nunca le quita la palabra a su interlocutor.

15. Al redactar un texto:

- a) Lo escribe de una sola vez, sin tachaduras.
- b) Arregla el primer escrito con tachaduras y añadidos.
- c) Escribe el texto de nuevo una o varias veces.

16. Las críticas literarias deben:

- a) Resumir fielmente la obra que critica.
- b) Dictar lo bueno y lo malo de la obra.
- c) Dictar algunas reflexiones partiendo de la obra.

17. Si lee o escucha una conferencia:

- a) Se molesta si no entiende alguna idea.
- b) Procura mantenerse atento ante una idea que no entiende.
- c) Su entendimiento general lo analiza al final.

18. En su distribución del tiempo lee:

- a) Con regularidad.
- b) Muy poco.
- c) La radio, la TV y las reuniones no se lo permiten.

19. Su participación en jornadas, talleres, seminarios y similares es:

- a) Frecuente y con interés.
- b) Sólo por curiosidad.
- c) No son de su interés.

20. Cuando lee una obra:

- a) La termina aunque no era lo que pensaba.
- b) La deja en el camino si no era lo que pensaba.
- c) Practica lecturas exploratorias si no resulta de su interés.

CUADRO DE ANÁLISIS.

Preguntas	M	N	W	X	Y	Z
1		c		a	b	d
2		a			b	c
3	c				b	a
4		c			b	a
5	b		c			a
6	c				a	b
7		c		d	b	a
8	ac				b	
9		c			b	a
10		c			b	a
11	b		c			a
12	b		c		a	
13		a			b	c
14		b		a	c	
15	b		a	c		
16	c				b	a
17		a			b	c
18		a		c	b	
19		b		a		c
20		c		a		b
TOTALES						

PROCEDIMIENTOS.

- A) Observa horizontalmente cada pregunta del cuadro de análisis y determina cuál de las alternativas a, b, c, d se corresponde con la letra que marcaste en cada pregunta del cuestionario y enciérrela en un círculo.
- B) Suma los círculos obtenidos en cada una de las columnas M N W X Y Z y escribe los resultados en la parte inferior del cuadro de análisis.
- C) **Índice de Buena Comunicación:** Aplica la fórmula **(M+N).5**, si el resultado es 50 % o más significa, en general, que tu comunicación es buena.
- D) **Índice de Mala Comunicación:**
CASO I: Aplica la fórmula **(Y+X).6,6** Si tu resultado es superior al 50 % tu comunicación es buena pero deja que desear, tienes que mejorarla.

CASO II: Aplica la fórmula **(Z+X).5,6** Si tu resultado es superior al 50 % tu comunicación es frecuentemente mala, es necesario que te dediques con seriedad a superar las deficiencias.

CASO III: Aplica la fórmula **(W+X). 13,4**. Este índice corresponde a ciertos excesos en la comunicación lo cual resulta perjudicial para el proceso.

Es el caso de los participantes que intervienen muy bien pero con exagerada frecuencia y excedida seguridad al punto de prodigarse demasiado. Este tipo de persona da mucho, recibe poco y en ocasiones produce malestar en los oyentes. En este caso aún siendo buena la comunicación se traduce en mala por exceso. Si el resultado en este índice es mayor que 40%, cuidado, y si tu resultado es pobre, menor del 15 %, es necesario también que reflexiones sobre tu forma de comunicación.

- E) **Índice como emisor.** Aplica la fórmula **(M+W).6,8**
Índice como receptor. Aplica la fórmula **(N+X).7,8**

Si tu índice como emisor es igual al que tienes como receptor o la diferencia entre ambos es relativamente pequeña, inferior al 15 %, está bien.

Si tu índice supera al 15 % a favor del emisor es probable que tenga la tendencia a ignorar a los demás o ser muy autocrático, mientras que si tu índice de emisor es sensiblemente inferior es de pensar que hay timidez, orgullo disimulado o cierta ignorancia respecto a las técnicas de comunicación.

Anexo 11

Algunos datos del estudio de la Variable 1: El conocimiento de la política educativa.

Tabla 1: Identificación de los objetivos esenciales de la Educación Cubana en al etapa actual.

No.	Objetivos	Encuestados	Lo identifica:	%
1	Mantener la masividad de la educación	16	0	0
2	Conciliar el concepto de masividad con el concepto de calidad	16	3	18,75

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta # 1 de la encuesta a directores (Anexo 4)

Tabla 2: Conocimiento de los pilares básicos que sustentan la política educacional cubana en la etapa actual.

Enuncian correctamente:	Encuestados	Cantidad	%
♦ Los tres pilares básicos	16	4	25
♦ Dos de los pilares básicos	16	5	31.25
♦ Uno de los pilares básicos	16	4	25
♦ Ninguno de los pilares básicos	16	3	18.75

Tabla 2.1 Frecuencia de identificación de los pilares básicos de la política educacional cubana.

Pilares Básicos	Encuestados	Lo identifican:	%
♦ Optimización del Proceso Docente Educativo	16	13	81.25
♦ Entrenamiento Metodológico Conjunto	16	5	31.25
♦ Centros de Referencia	16	8	50

Fuente: Procesamiento estadístico de las preguntas 2 y 3 de la encuesta a directores (Anexo 4)

Tabla 3: Definición del concepto de Optimización del Proceso Docente Educativo.

Sobre la definición	Encuestados	Cantidad	%
Escogieron definición correcta.	16	7	43.75
No escogieron definición correcta.	16	9	56.25

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 3 de la encuesta a directores (Anexo 4)

Tabla 4: Conocimiento de los objetivos del proceso de transformaciones de la Secundaria Básica.

Conocimiento	Encuestados	Cantidad	%
Correcto	16	6	37.5
Parcial	16	9	56.25
Bajo	16	1	6.25

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 5 de la encuesta a directores (Anexo 4)

Tabla 5: Conocimiento de los aspectos que conforman el contenido del proceso de transformaciones de la Secundaria Básica.

Conocimiento	Encuestados	Cantidad	%
Bien	16	11	68.75
Regular	16	4	25
Mal	16	1	6.25

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 6 de la encuesta a directores (Anexo 4)

Tabla 6: Evaluación que realizan los funcionarios encuestados del dominio por los directores de los aspectos de la política educacional cubana y el proceso de transformaciones de la Secundaria Básica. (Encuestados: 9)

	Aspectos	MB	%	B	%	R	%	M	%
a	De los objetivos esenciales de la Educación Cubana en la etapa actual.	-	-	6	66.6	3	33.3	-	-
b	Del contenido y objetivos de la Optimización del Proceso Docente Educativo.	-	-	5	55.5	4	44.4	-	-
c	Del contenido del Entrenamiento metodológico Conjunto.	-	-	6	66.6	3	33.3	-	-
d	Del papel de los Centros de Referencia.	-	-	5	55.5	4	44.4	-	-
e	De los objetivos del proceso de transformaciones de la S. Básica.	-	-	6	66.6	3	33.3	-	-
F	Del contenido del proceso de transformaciones de la S. Básica.	-	-	5	55.5	4	44.4	-	-

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 1 de la encuesta a dirigentes y funcionarios (Anexo 5)

Tabla 7: Convencimiento con las posibilidades de realización y éxito de las transformaciones de la Secundaria Básica. (Criterio de los directores)

Momento	Estado							
	Convencido		Con algunas dudas		Con muchas dudas		No las veía realizables	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
Al iniciarse las transform.	11	68.75	4	25	1	6.25	-	-
Al momento del estudio	16	100	-	-	-	-	-	-

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 8 de la encuesta a directores (Anexo 4)

Tabla 8: Principales fortalezas y limitaciones de los directores para conducir el proceso de transformaciones. (Encuestados: 9)

	Factores	F		L	
		FA	%	FA	%
A	Experiencia de dirección en el nivel de enseñanza.	2	22.2	4	44.4
B	Dominio de los objetivos y el contenido de las transformaciones.	5	55.5	2	22.2
C	Identificación, comprensión y motivación con relación a las transformaciones.	9	100	-	-
D	Conocimiento de las características del nivel de enseñanza.	5	55.5	-	-
E	Preparación para dirigir el Trabajo Metodológico.	1	11.1	7	77.7
F	Preparación para dirigir el Trabajo Político-ideológico y de Formación de valores.	2	22.2	3	33.3
G	Preparación para dirigir el Diagnóstico de todos los factores que intervienen en la actividad de la escuela.	-	-	4	44.4
H	Preparación metodológica para la demostración en el Trabajo Metodológico.	-	-	8	88.8
I	Preparación para asegurar la dirección del proceso docente educativo a partir de los objetivos formativos.	-	-	3	33.3
J	Preparación para dirigir el Trabajo Metodológico relacionado con los Programas Directores.	-	-	7	77.7
K	Preparación para integrar el trabajo de las organizaciones de la escuela.	4	44.4	2	22.2
L	Preparación para el ejercicio de las funciones generales de dirección.	2	22.2	-	-
LI	Preparación para dirigir procesos de cambio.	-	-	2	22.2
M	Capacidad para lograr la motivación e implicación de los subordinados.	6	66.6	-	-
N	El estilo de dirección.	1	11.1	-	-
Ñ	La capacidad de comunicación.	3	33.3	-	-

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 8 de la encuesta a dirigentes y funcionarios (Anexo 5)

Anexo 12

Algunos datos del estudio de la Variable 2: La preparación y el desempeño de los directores en la dirección escolar.

Tabla 1: Consideraciones sobre la preparación para el desempeño de los directores en el ejercicio de las funciones generales de dirección.

(Se solicitó realizar la valoración en una escala 5 - 1, donde 5 es el mayor nivel de preparación y 1 el menor nivel).

Funciones de Dirección	Valoración de:		
	Directores	Funcionarios	Profesores
Planificación	3	2	5
Organización	5	4	2
Mando	4	5	3
Control	2 - 1	3	4
Evaluación	2 - 1	1	1

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 18 de la encuesta a directores, la pregunta 6 de la encuesta a funcionarios y la pregunta 3 de la encuesta a profesores. (Anexos 4, 5 y 6)

Tabla 2: Comportamiento de las acciones referidas al ejercicio de las funciones generales de dirección.

Leyenda: A: Situación positiva
B: Presenta una tendencia de signo positivo
C: Situación negativa

PLANIFICACIÓN				
	ACCIONES	Categorías dadas por		
		Dir.	Func.	Prof.
A	Determinar los objetivos a lograr.	A	A	A
B	Realizar el diagnóstico del estado del objeto sobre el que se va a actuar.	A	B	C
C	Definir el estado final del objeto una vez que se haya actuado sobre él. (Pronóstico).	B	C	C
D	Considerar diversas alternativas u opciones para alcanzar el objetivo	B	C	C
E	Determinar las tareas que se deben realizar para alcanzar el propósito planteado.	A	A	B
F	Definir los métodos y medios para alcanzar el propósito planteado.	B	B	C
G	Tener en cuenta la posibilidad real de alcanzar los propósitos en las condiciones existentes.	C	B	C
H	Partir de considerar el tiempo disponible y a partir de ello definen las tareas.	C	C	C
I	Determinar previamente qué estructuras y personas van a cumplir las tareas.	A	B	A

ORGANIZACIÓN				
	ACCIONES	Categorías dadas por		
		Dir.	Func.	Prof.
J	Establecer como van a relacionarse las personas que intervendrán en el cumplimiento de la tarea.	C	B	B
K	Distribuir el trabajo que corresponde ser desarrollado por los implicados.	A	B	A
L	Formar equipos y/o grupos de trabajo y precisan lo que deben lograr.	B	C	C
LI	Delegar autoridad y asignar responsabilidades.	B	B	A
M	Orientar y preparar a las personas que van a cumplir las tareas.	A	C	B

MANDO				
	ACCIONES	Categorías dadas por		
		Dir.	Func.	Prof.
N	Ante problemas típicos de ocurrencia frecuente aplicar soluciones ya probadas.	B	B	C
Ñ	Para la toma de decisiones en la solución de problemas nuevos (atípicos), aplicar alguna técnica (de proceso) para la solución de problemas.	C	C	C
O	Propiciar la participación de colaboradores cercanos y otros miembros del colectivo para encontrar soluciones a los problemas que se presentan.	A	B	C
P	Impartir órdenes pertinentes con los problemas que se presenten.	C	B	C
Q	Mantener la disciplina del colectivo.	-	A	B
R	Asesorar a los subordinados en la realización de su trabajo.	-	B	B

CONTROL				
	ACCIONES	Categorías dadas por		
		Dir.	Func.	Prof.
S	Establecer prioridades para el control.	A	B	A
T	Determinar acciones y vías para obtener información sobre la marcha de las tareas y el cumplimiento de los objetivos.	B	B	A
U	Aplicar la observación directa para verificar cómo se cumplen los objetivos y tareas planificados.	B	B	B
V	Determinar las desviaciones ocurridas en el cumplimiento de los objetivos.	C	C	C
W	Analizar las causas de las desviaciones.	C	C	B
X	Detectar lo que puede ser destacado positivamente.	C	B	C
Y	Plantear medidas dirigidas a erradicar las causas de las desviaciones.	C	C	B

Procedimiento utilizado para el procesamiento: Para la definición de las categorías A, B, C en cada una de las acciones se multiplicó por 5 la frecuencia absoluta (FA) tabulada en la opción CS, por 3 la FA de la opción S y por 1 la FA de la opción AV. Se calculó la sumatoria de estos valores iniciales para obtener un valor final de cada acción, estos se ordenaron en forma descendente y se determinaron los cuartiles. Los valores finales ubicados por encima del tercer cuartil recibieron la categoría A, los que se encontraron entre la mediana (segundo cuartil) y el tercer cuartil recibieron la categoría B, y los localizados por debajo de la mediana, la C.

Fuente: Procesamiento estadístico de las preguntas 12, 13, 14, y 15 de la encuesta a directores, la pregunta 5 de la encuesta a funcionarios y la pregunta 2 de la encuesta a profesores. (Anexos 4, 5 y 6)

Tabla 3: Evaluación sobre la preparación y el desempeño de las funciones de dirección en las diferentes esferas de actuación, realizada por directores y funcionarios.

(Los encuestados debían realizar la evaluación en una escala de 5 - 1 donde: 5: Alto Nivel de preparación y desempeño, 4: Buen Nivel de preparación y desempeño, 3: Nivel de preparación y desempeño Medio, 2: Bajo Nivel de preparación y desempeño y 1: Muy Bajo Nivel de preparación y desempeño)

Esferas de actuación del director	Planificación				Organización				Mando				Control			
	Directores		Funcion.		Directores		Funcion.		Directores		Funcion.		Directores		Funcion.	
	Prom	Lugar	Prom	Lugar	Prom	Lugar	Prom	Lugar	Prom	Lugar	Prom	Lugar	Prom	Lugar	Prom	Lugar
D. del Trabajo Metodológico	3.62	3	2.66	5-6	3.56	4	2.55	5	3.75	3	2.66	5-6	3.57	3	2.77	4
D. del T. Político - Ideológico	4.18	1	3.66	1-2	4.00	2	3.55	1-2	4.06	2	3.66	1-3	3.93	2	3.66	1
D. del T. Científico - Pedagógico	3.25	6	2.66	5-6	3.31	6	2.66	4	3.31	6	2.66	5-6	3.31	6	2.66	6
D. de la Superación Personal Docente	3.50	5	2.88	4	3.43	5	2.44	6	3.37	5	2.88	4	3.37	4-5	2.88	5
D. del T. con la Familia y Comunidad	3.56	4	3.55	3	3.62	3	3.55	1-2	3.43	4	3.66	1-3	3.37	4-5	3.22	3
Trabajo con las organizaciones	4.06	2	3.66	1-2	4.12	1	3.44	3	4.12	1	3.66	1-3	4.06	1	3.33	2
<i>Promedio de cada función</i>	3.69	1	3.17	2	3.67	2-3	3.03	4	3.67	2-3	3.19	1	3.60	4	3.08	3

Procedimiento utilizado para el procesamiento: Se promedió la calificación otorgada para cada función en las diferentes esferas y se ordenaron considerando el lugar 1 para el más alto promedio en cada caso.

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 21 de la encuesta a directores y la pregunta 7 de la encuesta a funcionarios. (Anexos 4 y 5)

Tabla 4: Ordenamiento sobre la preparación y desempeño de los directores en las diferentes esferas de actuación.

(Los encuestados debían ordenar de 6 - 1 considerando con 6 la esfera de mayor nivel de desempeño y preparación respectivamente)

Esferas de actuación del director	Preparación						Desempeño					
	Directores		Funcionarios		Profesores		Directores		Funcionarios		Profesores	
	Prom.	Lugar	Prom.	Lugar	Prom.	Lugar	Prom.	Lugar	Prom.	Lugar	Prom.	Lugar
D. del Trabajo Metodológico	3.87	3	2.55	5	3.88	3	3.81	3	2.55	5	3.25	2
D. del T. Político - Ideológico	3.93	2	4.66	3	4.18	1	4.12	2	4.55	3	3.57	1
D. del T. Científico - Pedagógico	2.87	6	1.66	6	3.41	6	2.75	6	2.11	6	2.98	6
D. de la Superación Personal Docente	3.00	5	3.00	4	3.58	5	2.93	5	3.00	4	3.01	5
D. del T. con la Familia y Comunidad	3.06	4	4.77	2	3.65	4	3.12	4	4.66	2	3.17	4
Trabajo con las organizaciones	4.25	1	4.88	1	4.02	2	4.18	1	5.00	1	3.21	3

Procedimiento utilizado para el procesamiento: Se promedió la calificación otorgada a cada esfera por los encuestados y se ordenaron considerando el lugar 1 para el más alto promedio en cada caso.

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 22 de la encuesta a directores, la pregunta 8 de la encuesta a funcionarios y la 4 de la encuesta a profesores. (Anexos 3, 4 y 5)

Anexo 13

Algunos datos del estudio de la Variable 3: Aspectos socio - psicológicos del proceso de dirección.

Tabla 1: Definición de los estilos de dirección.

Estilos de Dirección	Autoevaluación de los Directores.		Evaluación de:			
			Funcionarios		Profesores	
	Encuestados: 16		Encuestados: 9		Encuestados: 70	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Autoritario	1	6.25	-	-	10	14.3
Paternalista	-	-	-	-	-	-
Democrático	3	18.75	-	-	22	31.4
Participativo	12	75	1	11.1	13	18.6
Autocrático	-	-	-	-	2	2.8
Educador	-	-	-	-	8	11.4
Mezclado	-	-	8	88.8	10	14.3
No pudo definir	-	-	-	-	5	7.1

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 7 de la encuesta a profesores, la pregunta 25 de la encuesta a directores y la pregunta 11 de la encuesta a funcionarios. (Anexos 4, 5 y 6)

Tabla 2: Resultados del test de estilo aplicado a los directores.
(Muestra: 16)

Tipos de estilo	Cantidad	%
Mayor - menor (z,y)	6	37.5
Mezclado (z,y)	5	31.25
Mezclado (y,x)	2	12.5
Mayor - menor (z,x)	1	6.25
Mezclado (x,z)	2	12.5
Total	16	100

Fuente: Procesamiento estadístico del test de estilo.

Tabla 3: Principales recomendaciones para mejorar la comunicación.

Recomendaciones para mejorar la comunicación	Según funcionarios		Según profesores	
	Encuestados: 9		Encuestados: 70	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Desarrollar la capacidad de escuchar.	6	66.6	25	35.71
En la comunicación verbal lograr que la voz sea modulada, moderada, melódica.			5	7.14
El lenguaje debe ser conciso, coherente, concreto.	6	66.6	16	22.85
En la comunicación oral se debe proporcionar y pedir retroalimentación.	2	22.2	19	27.14
Cuidar la presencia personal y la postura en el proceso de comunicación.			4	5.71
Explotar al máximo las oportunidades para la comunicación informal (en un marco casual, real).	3	33.3	22	31.42
Prestar atención al rumor.			10	14.28
El cuidado del buen trato y la cortesía.	5	55.5	22	31.42
Crear un medio ambiente adecuado en la institución escolar.	3	33.3	44	62.85

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 8 de la encuesta a profesores y la pregunta 12 de la encuesta a funcionarios. (Anexos 4 y 5)

**Tabla 4: Índice de Comunicación.
(Muestra: 12)**

Fórmula	Cantidad	%
(M+N). 5 mayor que 50	1	8.33
(Z+X). 5,6 mayor que 50	-	-
(Y+X). 6,6 mayor que 50	11	91.66
Total	12	100

Leyenda:

- (M+N). 5 mayor que 50: la comunicación es buena
- (Z+X). 5,6 mayor que 50: la comunicación es frecuentemente mala
- (Y+X). 6,6 mayor que 50: la comunicación aunque es buena tiene aspectos que mejorar.

Fuente: Procesamiento estadístico del test de comunicación.

**Tabla 5: Presencia de excesos en la comunicación.
(Muestra: 12)**

Fórmula	Cantidad	%
(W+X) . 13,4 menor que 15	-	-
(W+X) . 13,4 mayor que 40	10	83.33
(W+X) . 13,4 mayor que 15 y menor que 40	2	16.66
Total	12	100

Leyenda: (W+X) . 13,4: Personas que intervienen muy bien pero con exagerada frecuencia y excedida seguridad, al punto de prodigarse demasiado. Cuando (W+X) . 13,4 es mayor que 40% debe tenerse cuidado, si es menor que 15% debe también reflexionarse sobre la forma de comunicación.

Fuente: Procesamiento estadístico del test de comunicación.

Tabla 6: Índice como emisor receptor.
(Muestra: 12)

Caso	Cantidad	%
A	4	25
B	-	-
C	8	75
Total	12	100

Leyenda:

- **Caso A:** Situación Favorable: el índice como emisor (M+X) . 6,8 es igual al índice como receptor (N+X). 7,8 o la diferencia entre ambos es inferior al 15%.
- **Caso B:** Si el índice como emisor supera en un 15% o más al de receptor es probable que exista la tendencia a ignorar a los demás (a ser más autocrático).
- **Caso C:** Si el índice como emisor es inferior en un 15% o menos al de receptor es probable que exista timidez, orgullo disimulado o cierta ignorancia de las técnicas de comunicación.

Fuente: Procesamiento estadístico del test de comunicación.

Tabla 7: Evaluación de la capacidad de los directores para lograr la motivación de los subordinados. (Encuestados: 9)

Buena	%	Regular	%	Mala	%	No Sé	%
4	44.4	5	55.5	-	-	-	-

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 15 de la encuesta a funcionarios. (Anexos 5)

Tabla 8: Principales factores POSITIVOS y NEGATIVOS que influyen en la motivación de los directores de Secundaria Básica.

FACTORES		Criterio Directores: 16				Criterio Funcionarios: 9			
		P		N		P		N	
		C	%	C	%	C	%	C	%
A	La retribución salarial.	4	25	5	31.2	6	66.6	-	-
B	La estimulación a los resultados de su trabajo.	6	37.5	4	25	5	55.5	3	33.3
C	La evaluación de su desempeño.	3	18.7	5	31.2	-	-	5	55.5
D	El proceso de transformaciones de la Secundaria Básica.	13	81.2	1	6.2	8	88.8	-	-
E	Las relaciones con los compañeros de trabajo.	11	68.7	2	12.5	1	11.1	-	-
F	La convicción de la importancia y la necesidad de su trabajo.	15	93.7	-	-	7	77.7	-	-
G	Lo interesante del trabajo que realizan.	7	43.7	1	6.2	7	77.7	-	-
H	La cantidad y el rigor del trabajo.	1	6.2	10	62.5	-	-	8	88.8
I	Las condiciones materiales para el trabajo.	-	-	14	87.5	-	-	6	66.6
J	La posibilidad que se les ofrece de desplegar su creatividad e iniciativa.	3	18.7	4	25	2	22.2	1	11.1
K	El reconocimiento social de su labor.	13	81.2	1	6.2	2	22.2	4	44.4
L	El estilo de trabajo de las instancias superiores.	5	31.2	1	6.2	4	44.4	3	33.3
LI	La planificación y organización del trabajo de las instancias superiores.	2	12.5	5	31.2	-	-	4	44.4
M	Las características (frecuencia, métodos, estilo) del control por los niveles superiores.	-	-	8	50	-	-	1	11.1
N	La adecuación de su preparación profesional a las exigencias del trabajo.	4	25	4	25	-	-	1	11.1
Ñ	Los resultados de su colectivo laboral.	11	68.7	3	18.7	2	22.2	-	-
O	Las posibilidades que se ofrecen para su superación y desarrollo profesional.	7	43.7	6	37.5	1	11.1	-	-

Fuente: Procesamiento estadístico de la pregunta 29 de la encuesta a directores y la 14 de la encuesta a funcionarios. (Anexos 4 y 5)

Anexo 14

Curso de Postgrado

Título: Temas de Dirección Científica Educativa.

Autor: M Sc. Pedro Valiente Sandó

Tiempo: 32 horas

Objetivos:

Al concluir el curso los directores estarán en condiciones de:

1. Explicar el contenido de las funciones generales del ciclo directivo en el contexto de la dirección escolar con un enfoque participativo, y ejecutar con efectividad las acciones que corresponden a cada una.
2. A partir de poder explicar y fundamentar el papel determinante de la atención al factor humano en el proceso de dirección escolar y los requerimientos básicos que de ello se derivan para su actuación, demostrar el nivel de desarrollo ascendente de las competencias que ello exige, revelado en la calidad de la comunicación con sus subordinados, el grado de motivación y cohesión grupal y la presencia de un estilo de dirección que tiende a ser más participativo.
3. Demostrar en la práctica directiva el inicio del proceso de formación de un pensamiento estratégico y dirigir, a partir del modelo teórico metodológico estudiado, el proceso de elaboración e implementación de la estrategia escolar.

Contenido:

1. La dirección de la escuela Secundaria Básica como proceso participativo. El ciclo directivo: principales acciones asociadas a las funciones de dirección.
2. Algunos métodos y técnicas para la dirección participativa de la escuela: métodos de trabajo en grupo, la técnica de delegación de autoridad, el proceso de solución de problemas asociado a la toma de decisiones.
3. El factor humano en el proceso de dirección. Estilo de dirección, comunicación, motivación, desarrollo y cohesión grupal. Cómo lograr un tratamiento efectivo del factor humano en la dirección de la Secundaria Básica.

Concepción metodológica y evaluativa del curso:

- Para el desarrollo de cada bloque de contenido se emplearán cuatro horas.
- Las formas fundamentales para el desarrollo de las actividades docentes serán las clases teórico – prácticas y los talleres, con la aplicación de métodos especiales propios de la enseñanza – aprendizaje con dirigentes, que propicien desarrollar el mismo como un proceso de cambio en el que se debe producir una transformación personal en los sujetos, a partir de “aprender de si mismo y de los demás”.
- La evaluación del aprendizaje durante el desarrollo del curso será sistemática, a través de la participación de los cursistas en las clases teórico – prácticas y talleres, a

partir de considerar la frecuencia, contenido y calidad de la participación, así como su contribución para propiciar un clima adecuado al cumplimiento de los objetivos previstos.

- La evaluación del efecto del curso en el desempeño directivo de los cursistas se realizará a través de las vistas de EMC que se realicen a los mismos durante el período de su desarrollo y posterior. El objetivo esencial de la evaluación en esta dimensión será la verificación del desarrollo de habilidades alcanzado.
- La evaluación final se otorgará a partir de considerar los dos aspectos anteriores.

Bibliografía:

- Augier Escalona , Alejandro Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica. Tesis en opción al título académico de Master en Educación, Holguín, 2000.
- Borrego Díaz, Orlando. La Ciencia de dirección. SUPSCER, La Habana, 1989.
- Carnota Lauzán, Orlando. Cuando el tiempo no alcanza. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1992.
- Carnota Lauzán, Orlando. Curso de Administración para dirigentes, Editorila Ciencias Sociales, La Habana, 1985
- Cohen, Gerald J. La naturaleza de la función directiva. Ediciones Díaz de Santos, S.A., Madrid, 1991.
- Díaz Llorca, Carlos. La técnica de delegación de autoridad. CETED, Universidad de La Habana. 1988.
- Koontz, Harold y Heinz Weihrich. Elementos de Administración.
- Manzano Guzmán, Roberto. La dirección de la escuela: reto de hoy y siempre. (En soporte magnético). La Habana, 2000.
- MINED. La dirección del trabajo de la escuela. (Folleto). 1993.
- Taylor, Harold. Cómo delegar con eficacia. Edición Revolucionaria, La Habana, 1990.
- Valiente Sandó, Pedro. Algunas notas sobre la Dirección Participativa de la Escuela. Material en disquete. Holguín, 2000.

Comentado [isph1]: Completar la bibliografía. Localizar otros textos. Completar datos pendientes de algunos textos.

Anexo15

Curso de Superación: Las relaciones interdisciplinarias en las áreas de conocimiento de la Secundaria Básica.

Autores: M Sc. Pedro Valiente Sandó
M Sc. Francisco López Medina

Tiempo: 24 horas.

Objetivos:

- Profundizar en la preparación básica de los directores en el dominio de los aspectos conceptuales que caracterizan las relaciones interdisciplinarias en el currículo de la Secundaria Básica.
- Lograr la preparación metodológica de los directivos para la Dirección del Trabajo Metodológico Interdisciplinario a través de los órganos técnicos de la escuela.

Contenido:

- **Tema 1:** Aspectos conceptuales sobre la interdisciplinariedad. El contenido de la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Secundaria Básica. Las relaciones interdisciplinarias en el currículo. Métodos para la determinación de las relaciones interdisciplinarias. Recomendaciones para la Dirección del Trabajo Metodológico a partir de un enfoque interdisciplinario. **(6 horas)**
- **Tema 2:** La interdisciplinariedad en las áreas de conocimientos de Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Naturales de la Secundaria Básica. Elementos que la caracterizan. Principales nudos interdisciplinarios entre las asignaturas que conforman el área de conocimientos. Especificidades para la Dirección del Trabajo Metodológico Interdisciplinario en cada área. **(18 horas)**

Orientaciones metodológicas para el desarrollo del curso:

- El curso se desarrollará a partir de una concepción de las formas organizativas y las tareas docentes que posibiliten la combinación armónica de la teoría y la práctica y la contextualización en las condiciones en que se produce la labor de los directores, empleando para ello los métodos recomendados para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje con dirigentes.
- Se establecerá la relación necesaria de continuidad y complemento con los talleres previstos en el diseño del Sistema de Superación , dirigidos a la preparación de los directores en le dominio de los Programas Directores y en los contenidos básicos de las asignaturas del currículo de la Secundaria Básica.
- La evaluación se realizará sobre la base de la calidad de la participación y la asimilación de los directores en le cumplimiento de las tareas docentes previstas.

Bibliografía:

- Alvarez, Martha. Sí a la interdisciplinariedad. Revista Educación No. 97. La Habana, 1999.

- Fiallo, Jorge. Las relaciones interdisciplinarias, una vía para incrementar la calidad de la educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1996.
- Flores Hernández, D. La relación intermateria y su influencia en la formación de habilidades profesionales en los estudiantes del ISP Félix Varela. Ponencia presentada al Congreso Internacional Pedagogía 90. La Habana, Febrero de 1990.
- González, Leonor. Metodología para la integración de conocimientos biológicos y metodológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Metodología de la enseñanza de la biología. Tesis de Maestría. Holguín, 1999.
- Mañalich, Rosario y Martha Alvarez. Hacia una formación interdisciplinaria del profesorado. Curso pre – evento. Evento Internacional Maestro 2000. La Habana, 2000.
- Mañalich, Rosario. Interdisciplinariedad y didáctica. Revista Educación No. 94. La Habana, Mayo – Agosto de 1998.
- Rodríguez, Alvarina. Consideraciones teórico – metodológicas sobre el principio de relación intermateria a través de los nexos de los conceptos. Revista Cubana de Educación Superior. La Habana, 1986.
- Valcárcel Izquierdo, Norberto. Estrategia Interdisciplinaria de Superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba, 1998.

Anexo 16

**Propuesta de posibles cursos por módulos para el Diplomado y la Especialidad en
Dirección Escolar de la Secundaria Básica.**

MÓDULO	CURSOS		D	E
	No.	TÍTULOS		
1 Actualización Psicopedagógica	1.	Historia de la Pedagogía Cubana		X
	2.	Problemas y tendencias de la Gestión Educativa y la Pedagogía contemporáneas.		X
	3.	Pedagogía	X	X
	4.	Didáctica de la Escuela Media	X	X
	5.	Diseño y Evaluación Curricular en la Secundaria Básica		X
	6.	Problemas Teóricos y Metodológicos del Aprendizaje Escolar		X
	7.	Psicología del Adolescente	X	X
	8.	Diagnóstico Integral de la Escuela	X	X
	9.	Metodología de la Investigación Educativa	X	X
2 Dirección Escolar	10.	Organización Escolar	X	X
	11.	Supervisión Educativa		X
	12.	Modelos para una Dirección Profesional de la Secundaria Básica	X	X
	13.	Dirección Estratégica y Liderazgo Educativo	X	X
	14.	Evaluación de la Calidad Educativa en las instituciones escolares	X	X
	15.	Concepción Sistémica de la superación y desarrollo profesional de los Recursos Humanos Laborales.		X