

**GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS Y SU VÍNCULO CON LA
PRÁCTICA ORGANIZACIONAL.
PROPUESTA DE MODELO CONTEXTUAL**

PhD. Juan Carlos López Gutiérrez

Doctor en Ciencias de la Educación.

Director de Desarrollo Académico de la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador.

jclopez@ueb.edu.ec

MSc. Isarelis Pérez Ones

Master en Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Asesora de la Dirección de Posgrado de la Universidad de La Habana, Cuba.

isarelis@rect.uh.cu

Recibido: 6 de abril de 2015.

Aceptado: 10 de junio de 2015.

RESUMEN

En el mundo actual de la empresa, las estrategias de formación de directivos tienen como objetivo garantizar la formación continua de todos los que son designados o electos para ocupar cargos de dirección. El problema que resolverá la investigación tiene que ver con la interrelación que se establece entre los objetivos de las organizaciones y las acciones de formación de los directivos. Para ello se propone como método la modelación y el criterio de expertos, los que poseen un Coeficiente de Competencia (K) Alto. Además, se desarrolló un cuasiexperimento científico en una Empresa del sector del transporte. Los resultados expresan que 100% de los expertos reconoció la importancia del modelo para contribuir con las competencias necesarias en los directivos para desempeñarse eficazmente en un puesto de dirección, fortalecer su liderazgo y cumplir con las exigencias del entorno y el contexto organizacional. Además, los resultados del Grupo Experimento son superiores a los del Grupo Control en las 4 variables medidas.

Palabras Clave: formación de directivos, enfoques y métodos de la capacitación de directivos,

concepción contextual de la formación de directivos, contexto de la organización.

ABSTRACT

Today in the business world, the management training strategies have an aim to ensure the continuous training of all who are appointed or elected to occupy position of management. The problem that solved the research has to do with the relationship that exists between the objectives of the organizations and the training of managers. To this end it is proposed as a method the modeling and expert judgment, those with a high competition coefficient (K). Besides a quasi – scientific experiment took place in a local transport company. The results from the study expressed that 100% of the experts recognized the importance of the model to contribute with the necessary management skills to contribute effectively in a management position, strengthen their leadership and perform the demands of the environment and the organizational context. Furthermore, the results of the experiment group are superior to the control group in the four measured variables.

Keywords: executives training, approaches and methods of executives training, contextual understanding of management training, organizational context.

REVISIÓN TEÓRICA

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

La llegada del nuevo siglo ha representado el símbolo de la reconfiguración global de la cultura humana, marcada por una avalancha de innovaciones tecnológicas sin precedentes en la historia. En tal sentido la manera como se explican los procesos sociales, económicos y políticos se han modificado para lograr entender su funcionamiento.

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

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

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

La innovación en el mundo de la formación se impone, no existe hoy un “modelo”, ni en términos de las formas de acción, ni de los arreglos institucionales, ni de los sujetos de atención. En definitiva, los sistemas de formación deben estar orientados hacia las demandas y necesidades de las organizaciones, y sus logros y resultados deben ser evaluados y contrastados, no tanto en términos formativos propiamente dichos (como es el caso de los sistemas de enseñanzas generales), sino más bien en términos de su adaptación y adecuación a las cualificaciones requeridas para dichas organizaciones.

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

En la base de esta interrelación se encuentra una “concepción contextual de la formación de directivos”, planteada por López (2010b) la cual integra la teoría, la práctica de dirección y el contexto organizacional en el cual este se desempeña al propio proceso de formación, convirtiendo las funciones ejecutadas en la organización en situaciones reales de aprendizaje.

El “contexto de la organización” se define como aquellos componentes, funciones y/o procesos

que propician y ejercen una influencia en el mantenimiento, reproducción y desarrollo de una organización específica, a partir de las interacciones, impactos, valores e ideas establecidas entre los diferentes individuos y grupos donde actúan, para el cumplimiento de su misión y objetivos estratégicos (López, 2010a, p.27).

Este autor ha considerado como presupuestos teóricos específicos de esta concepción (Valiente, 2001; ESADE, 2005 y Codina, 2006):

- Los directivos son sujetos de aprendizaje orientados hacia la solución inmediata de problemas apremiantes, que poseen experiencia, y un status elevado en su colectivo,
- El papel que corresponde desempeñar a los docentes como facilitadores y/o mediadores en la conducción del proceso,
- Utilización de métodos variados que posibiliten una dinámica muy activa en la que los participantes intercambien enfoques y experiencias que mantenga su interés durante todo el tiempo (exposiciones de carácter teórico, casos, ejercicios prácticos, simulaciones, trabajos de investigación y desarrollo de planes estratégicos),
- Las actividades dirigidas a la consolidación y ejercitación de determinados enfoques y técnicas deberán desarrollarse de manera que se apliquen a situaciones reales de los participantes, independientemente de que se puedan utilizar videos, estudios de casos u otro tipo de materiales que transmitan experiencias de otros contextos.

En el directivo - adulto el aprendizaje es diferente por cuanto el propio proceso de maduración biológica y psicológica le permite aceptar o rechazar las ideas y experiencias del grupo social donde ha adquirido iguales derechos y deberes; y donde ha acumulado alguna experiencia e interviene racionalmente en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad. De esa forma el proceso de formación de directivos debe gestionarse en función de resolver los problemas de significado para el puesto de dirección y de la organización en general (López, 2010a).

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

en el proceso de formación (Knowles, 1972; Alcalá, 1997; Vázquez, 2005).

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

Un diagnóstico preliminar López (2008), realizado para determinar los hechos y causas relacionadas con este proceso, expresa que:

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

La evidencia empírica presentada permite analizar el tema desde dos perspectivas que se complementan en su manifestación práctica. Primero, la necesidad de utilizar formas más dinámicas para gestionar el proceso formación, e imprimirle mayor relevancia con el entorno de la organización y sus objetivos. Segundo, estructurar un modelo que contribuya a la construcción teórica que interpreta, reproduce y diseña simplificada la gestión de dicho proceso de formación, respondiendo a las necesidades y exigencias del entorno y el contexto organizacional. “Obviamente, esto trae aparejado una organización y gestión de la formación diferente, ya que se debe garantizar que todos los componentes contribuyan a efectivizar el papel protagónico del participante y asegurar la eficacia y eficiencia de los servicios formativos” (Leibowicz, 2000, p.52).

Metodología aplicada para la construcción – validación de un modelo como resultado científico.

Una primera fase metodológica de la investigación consistió en la utilización de la modelación como método que resulta esencial en la construcción de un modelo teórico. La modelación ha adquirido el carácter de método científico que, en esencia, penetra todas las esferas de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre y opera en forma práctica y/o teórica, con un objeto, no en forma directa sino utilizando cierto sistema intermedio auxiliar, natural o artificial.

En el análisis del método de la modelación se observa cómo, entre el investigador y el objeto que interesa se sitúa un eslabón intermedio: el modelo, “es una abstracción de la realidad, una representación simplificada de algún fenómeno del mundo real” (Robbins, 2001, p.21).

Ello ha permitido distinguir, según Flórez (1994), que el modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular. Por su parte Laurencio, et al. (2005) consideran que los modelos, como construcciones que representan de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), permite una visión aproximativa, capaz de sustentar y orientar estrategias de investigación e intervención práctica, en pos de proceder a la verificación de relaciones entre variables, incluso aportan datos a la progresiva elaboración de teorías.

Un segundo momento dentro de la concepción metodológica de la investigación consistió en la validación del modelo. Una primera propuesta consistió en su evaluación como constructo teórico. Para ello se procedió a la validación de la factibilidad aplicando el criterio de expertos, considerando que la realización de pronósticos se apoya en dos tipos generales de métodos: los de base objetiva y los de base subjetiva.

Los métodos objetivos utilizan técnicas matemáticas bien fundamentadas para procesar la información disponible; no obstante, estas resultan impotentes para captar la evolución futura de situaciones con alto grado de incertidumbre que se presentan en las ciencias sociales. Es necesaria la utilización de métodos que estén estructurados a partir de la aceptación de la intuición como una comprensión sinóptica de la realidad social, y basados en la experiencia y conocimiento de un grupo de personas considerados expertos en la materia a tratar.

Se considera que esta evaluación subjetiva responde a las particularidades del estudio y en función de ella las características de los expertos, por tanto sus opiniones individuales se analizan

como magnitudes aleatorias y se elaboran mediante métodos estadísticos. De esta manera la evaluación se realiza a través de un sistema de procedimientos organizativos, lógicos, estadístico y matemáticos dirigidos a obtener la información procedente de los especialistas y su posterior análisis con el objetivo de tomar decisiones confiables.

La muestra utilizada fue de *expertos*. La misma “se utiliza frecuentemente en estudios cualitativos y exploratorios” (Hernández, Fernández & Baptista, 2004, p.227). Para ello fueron seleccionados 16 expertos los que cuentan con experiencia y prestigio en el dominio teórico y práctico sobre formación de directivos, esencialmente del sector de las organizaciones empresariales. De ellos 13 son Doctores en Ciencias (PhD.) y 3 Master en Ciencias, todos docentes de la Educación Superior.

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

A la valoración de estos expertos fueron sometidos un grupo de indicadores para validar la estructura lógico – metodológica del modelo (constructo): Relevancia, Pertinencia, Adecuación, Coherencia, Excelencia; así como componentes, fases y contenido del modelo. Para la valoración de los resultados se determinaron “los puntos de corte”, comparándolos con el valor de la convergencia (valor promedio otorgado por los expertos a cada indicador del modelo) con el objetivo de determinar la categoría o grado de adecuación de cada uno de ellos (López, 2010a). Una segunda secuencia metodológica consistió en demostrar en la práctica la factibilidad de la propuesta, ello se logró a través del desarrollo de un cuasiexperimento científico en una Empresa del sector del transporte, con un alcance provincial. El tipo de diseño cuasiexperimental seleccionado fue de preprueba – postprueba y grupos intactos (uno de ellos de control).

Para el cuasiexperimento llevado a cabo se realizó una prueba de hipótesis consistente en el planteamiento de dos hipótesis, una negativa (H_0) y una positiva (H_1):

- Ho: en el control del efecto del grupo experimental, la mediana de X es mayor o igual a la mediana de Y, en relación con la participación activa del alumno, facilitación del profesor, socialización de experiencias y resolver los problemas del puesto de trabajo.
- H1: en el control del efecto del grupo experimental, la mediana de X es menor que la mediana de Y, en relación con la participación activa del alumno, facilitación del profesor, socialización de experiencias y resolver los problemas del puesto de trabajo.

La modelación estadística de las hipótesis plantea:

- Ho: $M_x \geq M_y$
- H1: $M_x < M_y$

Donde, M_x son los valores antes del tratamiento experimental y M_y son los valores después del tratamiento experimental.

Resultado: modelo de gestión del proceso de formación de los directivos en el contexto de sus organizaciones.

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

En la misma quedan expresados los enfoques asumidos:

- ✓ **Formación por competencias:** establece la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento, habilidades, actitudes y valores, en función de las condiciones y necesidades donde las acciones de preparación y superación resuelven los problemas del puesto de dirección.
- ✓ **Andragogía:** constituye la sistematización, articulación y difusión de teorías específicas acerca del aprendizaje del humano adulto. Se identifica al participante adulto como el primero y principal recurso en la situación de aprendizaje, para lo cual se toma como premisa

el apoyo en sus conocimientos y experiencias anteriores. El profesor asume funciones de facilitar las interacciones interpersonales en la situación de aprendizaje específico.

- ✓ **Constructivismo:** exponente de la interacción dinámica entre los facilitadores, participantes y las actividades al proveer oportunidades, al concebir el contexto organizacional, en el cual se desempeñan, como situaciones reales de aprendizaje y el papel de la socialización de las experiencias portadas por los participantes.
- ✓ **Sistémico:** cada uno de los componentes se encuentran estrechamente interrelacionados entre sí. El modelo funciona como un sistema abierto con amplia conexión con el entorno de la organización el cual influye en el desenvolvimiento de la misma. Una variación en alguno de los componentes incide en los restantes.

También se expresan los principios que fundamentan el modelo: flexibilidad y dinamismo, contextualización, centralización y descentralización, y participación.

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

- ✓ **Premisa gnoseológica:** “El conocimiento se genera en el contexto de su aplicación e implicación”. El conocimiento es dinámico una vez creado en la interrelación entre los individuos y las organizaciones; es contextualmente específico, depende del tiempo y del espacio. Si no se inserta en un contexto determinado, es solo información y no conocimiento, sin un contexto no tiene significado. El conocimiento es en esencia humanístico y relacionado con la acción de los hombres; este presenta una naturaleza activa y subjetiva representada por términos tales como: compromiso, creencia, y toman matices diferentes acorde al sistema de valores individuales.
- ✓ **Premisa pedagógica:** “Participación activa del sujeto involucrado en la acción, se considera la experiencia y conocimientos que el mismo posee”. El participante adulto es el principal recurso en la situación de aprendizaje. Reconoce que la mayoría de lo que es aprendido depende de la situación en la que precisamente es aprendido, es el resultado de las actividades y situaciones bajo las cuales tal conocimiento se genera.
- ✓ **Premisa psicológica:** “Los participantes presentan características biológicas y psicológicas específicas”. El propio proceso de maduración biológica y psicológica le permite aceptar o rechazar las ideas y experiencias del grupo social donde ha adquirido iguales derechos y

deberes; interviene racionalmente en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad.

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

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

Esta se estructura en Fases.

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

potencial de la organización y el entorno y aplicarlas a las acciones de gestión institucional.

3. Aseguramiento: lo que incluye:

a- Se determinan los roles de los actores relevantes de la acción, a partir de conciliar su el comportamiento. **Rol del alumno-participante-directivo y Rol del profesor – facilitador.**

b- Recursos. financieros, tiempo disponible, modernos medios técnicos de enseñanza, pues la interacción entre las exigencias, la forma de utilización de los recursos y la manera de organizar los diferentes componentes, definen la estrategia educativa a seguir. Ello incluye infraestructura (locales, equipamiento, insumos), bibliografía y publicaciones, así como materiales en formato papel y digital.

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

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

Análisis del modelo obtenido y las percepciones de los expertos.

Al margen de las dificultades que implica constreñir las interrelaciones latentes y manifiestas de la realidad en un modelo, el hecho de ser este una aproximación, generalmente parcial y definida, lo convierte en organizador de la estructura teórica y de la viabilidad de la práctica (Laurencio, A., et al., 2005). Aquí radica la aportación principal de un modelo como resultado científico: *la organización de una estructura teórica que viabilice la proyección práctica de un determinado grupo de acciones.*

La propuesta obtenida es a fin con las tipologías sistematizadas (Pérez, 1996) donde el modelo teórico utiliza símbolos para designar las propiedades del sistema real que se desea estudiar. Tiene la capacidad de representar las características y relaciones fundamentales del fenómeno, proporcionar explicaciones y sirve como guía para generar hipótesis teóricas.

La determinación del primer paso para la confección del modelo identificó la caracterización del sistema al cual pertenece, que en el caso de las organizaciones, es un sistema abierto, el cual mantiene una interacción con el suprasistema ambiental o entorno (Chiavenato, 2007). Este le plantea exigencias a las organizaciones, constituyendo premisas para la concepción del tema que se aborda. Se establece así un requisito indispensable, de lo contrario no se aclara la especificidad de la “parte”, área de la realidad, proceso o fenómeno que será abordada por el investigador y objeto de su abstracción.

El modelo obtenido tiene un carácter sintético, intensivo ya que no describe una estructura concreta sino, mediante un proceso de abstracción, se aparta de la realidad perceptible y subraya frecuentemente hasta el extremo lógico, cierto atributo importante para la solución del problema que se planteó. En este caso, el investigador modifica el aspecto dinámico del desarrollo del objeto (principios, modos de regulación, mecanismos de gestión). Se enfatiza en el planteamiento de una nueva interpretación del objeto o de una parte del mismo mediante la revelación de nuevas cualidades o funciones.

La conformación del modelo de gestión obtenido define como las relaciones esenciales las cuales constituyen el contenido principal del modelo, a partir del cual se derivan los elementos que lo componen, así como el ordenamiento del mismo. Así, la propuesta describe un proceso de integración concebida como una triada dialéctica: Problema – Objeto – Objetivo, la cual se expresa: 1- la relación medio social – proceso (*problemáticas que la sociedad en general le impone al modelo*); 2- la relación de los componentes internos del proceso (*integración del modelo en sí, entre sus componentes*); 3- cumplimiento del proceso con sus objetivos (*aporte del modelo a la consecución de las problemáticas a partir de los objetivos cumplidos*).

Se impone considerar como premisa esencial en la concepción de la estructura metodológica del modelo que este debe concretarse en un procedimiento que establezca el modo de ejecutar determinadas acciones que suelen realizarse de la misma forma, con una serie común de pasos claramente definidos, que permiten realizar la aplicación del modelo propuesto, y se puede constatar en la realidad objetiva e implica el objeto modificado, capaz de resolver el problema.

En su concepción de validación del constructo, los resultados obtenidos en la conformación de los puntos de corte, nos refieren el valor promedio otorgado por los expertos a cada indicador del modelo según las siguientes tablas:

Componentes del modelo	Muy Relevante	Bastante Relevante	Relevante	Poco Relevante	No Relevante	TOTAL
1	7	6	3			16
2	8	4	4			16
3	7	3	3	2	1	16
4	6	4	2	3	1	16
5	9	3	2	2		16
6	7	4	4	1		16
7	6	5	3	1	1	16
8	7	3	5		1	16
9	8	4	3	1		16
10	6	5	4	1		16

Tabla 1: Frecuencias absolutas de respuestas por aspectos consultados y categorías señaladas.

Fuente: López, (2010b).

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

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

Tabla 2: Matriz de frecuencias acumuladas.

Fuente: López, (2010b).

Componentes del modelo	Matriz de frecuencias relativas acumuladas			
	C2	C2	C3	C4
1	0,4375	0,8125	1,0000	1,0000
2	0,5000	0,7500	1,0000	1,0000
3	0,4375	0,6250	0,8125	0,9375
4	0,3750	0,6250	0,7500	0,9375
5	0,5625	0,7500	0,8750	1,0000
6	0,4375	0,6875	0,9375	1,0000
7	0,3750	0,6875	0,8750	0,9375
8	0,4375	0,6250	0,9375	0,9375
9	0,5000	0,7500	0,9375	1,0000
10	0,3750	0,6875	0,9375	1,0000

Tabla 3: Matriz de frecuencias relativas acumuladas.

Fuente: López, (2010b).

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

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

Tabla 4: Imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal.

Fuente: López, (2010b).

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

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

Tabla 5: Resumen de los puntos de corte.

Fuente: López, (2010b).

Por su parte, los resultados del cuasiexperimento avalan la existencia de diferencias entre las medianas de las 4 variables medidas, donde los valores del grupo experimento son superiores al del grupo control. Los valores de la mediana de las 4 variables son superiores en el postest, lo que avala una ganancia y efectividad en la aplicación del cuasiexperimento (Gráfico 1):

- a) Las acciones de formación cobran significado si se ejecutan en función de resolver los problemas reales del puesto de trabajo donde se desempeña el participante en la acción,
- b) Existe una participación activa del sujeto involucrado en la acción, asume el rol de participante, se tienen en cuenta sus experiencias y conocimientos,
- c) El profesor involucrado en la acción de formación asume el rol de facilitador a partir de tomar en cuenta las interacciones interpersonales en la situación de aprendizaje específico de carácter profesional u ocupacional del humano adulto en la cual se encuentra involucrado,
- d) Se socializan las experiencias como parte de los ambientes de aprendizaje entre los implicados en la acción de capacitación.

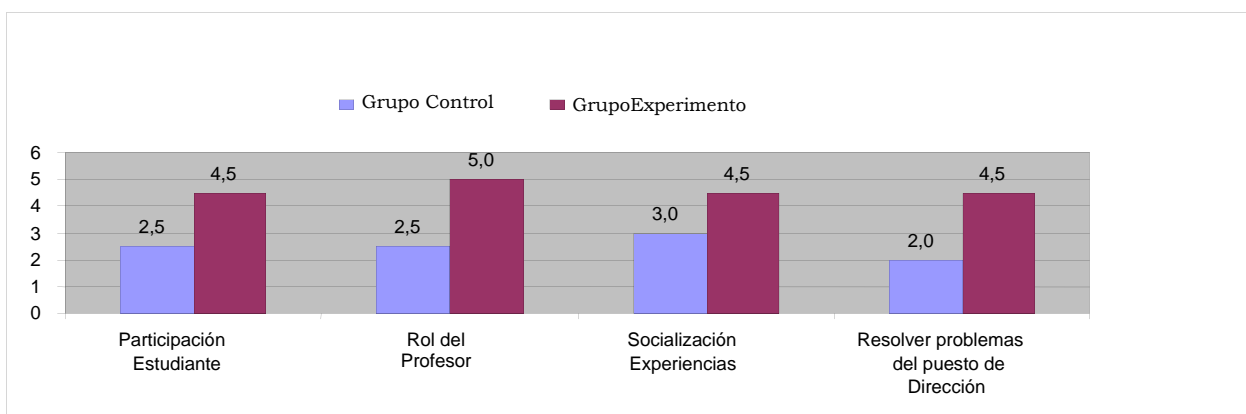


Gráfico 1: Influencia del modelo de gestión del proceso de formación de los directivos en el contexto de sus organizaciones.

Fuente: López, (2010b).

De esta forma se evidencia la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. Hay evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula H_0 , pues en el control del efecto del grupo experimental, la mediana de X es menor que la mediana de Y, con relación a la participación

activa del alumno, facilitación del profesor, socialización de experiencias y resolver los problemas del puesto de trabajo.

CONCLUSIONES

1. Los sistemas de formación de directivos se conciben vinculados en la solución a los problemas reales y específicos de su desempeño para cumplir con los objetivos de sus organizaciones. Para ello los referentes teóricos metodológicos asumidos en la investigación se apoyaron en formas dinámicas de gestión. Además, se conciben enfoques y métodos basados en el protagonismo de los participantes y en la obtención de resultados a través de la interacción dinámica con los facilitadores. La integración de estos aspectos se logra en el vínculo entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las competencias necesarias para desempeñarse en el puesto de dirección.
2. La concepción en que se basó la construcción del modelo propuesto estructuró los elementos y las interacciones en las que está inmerso el proceso de formación de directivos, se indagó en sus momentos contradictorios, conexiones e influencia recíproca con las necesidades y exigencias del entorno y el contexto de la organización. Esto permitió interpretar y articular el conjunto de actuaciones, decisiones y actividades que se relacionan de forma ordenada para alcanzar un desempeño competente y eficaz de los directivos.
3. El modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones, sistematiza la integración de la formación por competencias, la andragogía, y el constructivismo como referentes teórico conceptuales; desarrollando de forma intencional y programada las competencias identificadas en la propia organización, fortaleciendo la condición de líder del directivo. A su vez, integra la teoría, la práctica de dirección y el contexto organizacional en el cual este se desempeña, para ello convertirá las funciones que desempeña en la organización en situaciones reales de aprendizaje.
4. El modelo propuesto se diferencia de otros por los siguientes aspectos:
 - a- Sus principios de flexibilidad y dinamismo que toman como referencia las influencias del entorno; la contextualización que responde a las necesidades de las organizaciones; la centralización y descentralización reconociendo los cambios sistemáticos del entorno y su influencia en el proceso; así como la participación de

- todos los implicados donde se consideran los diferentes segmentos y personal de las organizaciones.
- b- El diagnóstico estratégico de las organizaciones y la identificación de competencias como sustento para la determinación de necesidades y su desarrollo intencional como objetivos a lograr.
 - c- Identificación de los roles de los participantes y los facilitadores de las acciones que se realizan.
5. Los resultados en la constatación de la factibilidad del modelo fueron altamente positivos, obteniéndose valoraciones en el rango de Muy Relevante y Bastante Relevante por parte de los expertos consultados. Lo que permitió reconocer la importancia del modelo para contribuir con las competencias necesarias en los directivos para desempeñarse eficazmente en un puesto de dirección, fortalecer su liderazgo y cumplir con las exigencias del entorno y el contexto organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, A. (2000): La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Recuperado el 23 de diciembre de 2008. <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alcala2000.pdf>.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento. Cambridge University Press. Madrid.
- Chiavenato, I. (2007). Administración de Recursos Humanos. McGraw Hill. Santa Fe de Bogotá.
- Codina, A. (2006). 10 Habilidades Directivas. ¿Por Qué? ¿Para Qué? ¿Cómo??. Folletos Gerenciales. N. 2, febrero 2006, p. 21 - 36. La Habana.
- Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresa. (2005). Convocatoria Diploma en Alta Dirección de Empresas. ESADE. España.
- Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-Hill. Santafé de Bogotá.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). Metodología de la Investigación. McGraw Hill. México.
- Iñigo, E. y Sosa A.M. (2003). Emergencia y actualidad de las competencias profesionales: apuntes para su análisis. Revista de Educación Superior. N. 3, del 2003, p 53 - 79. La Habana.

- Knowles, Malcom S. (1970). The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy. Associations Press. Chicago.
- Laurencio, A., et al. (2005). Los modelos y su funcionalidad teórica, procedimental y axiológica para el perfeccionamiento de los sistemas educativos”. Revista Cubana de Educación Superior. Volumen No. 2, del 2005, p. 35 – 44. La Habana.
- Leibowicz, J. (2000). Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua. Cinterfor, OIT. Montevideo.
- López, J. (2010b). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones. Panorama Administrativo. Instituto Tecnológico de Celaya, Departamento de Ciencias Económico – Administrativas. N. 8, Año 4, del 2010, p. 89 – 110. México.
- López, J.C. (2008). La formación en la empresa y la capacitación en el puesto de trabajo: dos referentes para un estudio en el contexto de la preparación y superación de los directivos. Vestigium, Número 6, octubre de 2008 (Edición 60 Aniversario), Universidad de Guanajuato, p. 97 – 112. Guadalajara.
- López, J.C. (2010a). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de las organizaciones en Cuba. Tesis de Doctorado (PhD.), Universidad de La Habana, La Habana.
- Mertens, L. (1996). Competencia Laboral. Sistemas, surgimiento y modalidades. OIT/CONOCER. México.
- Organización Internacional del Trabajo (2000). La nueva Recomendación 195 de OIT. Cinterfor/OIT. Uruguay.
- Pérez, G. (1996). Los métodos teóricos. Metodología de la Investigación educacional. Primera Parte”. Pueblo y Educación. La Habana.
- Planas, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. Revista de Educación. N. 338, del 2005, p. 125 – 143. España.
- Robbins, S. (2001). Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias, aplicaciones. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. México.
- Schwartz, B. (1996). Modernizar sin excluir. Dirección General Tecnológica Industrial, Secretaría de Educación Pública. México.

Solomon, J. (1987). Social influences on the construction of pupils Understanding science. Studies in Science Education. N. 14, de 1987, p. 63 – 82. USA.

Valiente, P. (2001). La modelación de la profesionalidad de los dirigentes educacionales: una necesidad para dirigir su formación y desarrollo. Folletos Gerenciales. N. 9, septiembre 2001, p. 40 – 36. La Habana.

Vásquez, R. (2009). Hacia la transformación de la cultura académica universitaria. Una perspectiva andragógica en el marco de la educación permanente. Investigación Revista. N. 14, de 2009, p. 77 – 98. Caracas.