



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y LA DIRECCIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA
GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO**

**Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

MSc. Diego Nsam Castro Mbwiní

Cienfuegos

2018



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y LA DIRECCIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA
GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO**

**Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

Autor: MSc. Diego Nsam Castro Mbwiní

Tutora: Prof. Tit., Lic. Miriam Iglesias León, MSc., Dr. C

Cienfuegos

2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Dios por darme la fortaleza para llevar a cabo este proyecto, por la vida, la salud y por ser mi creador.

Agradezco a mis hijos, por ser la inspiración que me motiva a seguir adelante. A mi padre, que siempre me ha apoyado y guiado todo este tiempo.

A mi tutora, la Dra. Miriam Iglesias León, quien ha sabido conducir certeramente el desarrollo de esta investigación desde sus inicios, sin quien no hubiese sido posible completar este proyecto. Por su tiempo, su dedicación y compromiso.

A los doctores del CEDDES, por su apoyo y conducción certera en todo este tiempo.

Al Dr. Alpízar, la Dra. Luisa Baute, la Dra. Ania Carballosa, la Dra. María Caridad Pérez y al Dr. Blas Yoel Juanes.

A los Dres. Gilberto Suárez y Luis Sánchez, por sus atinados comentarios como oponentes de la predefensa.

A mis amigos, especialmente al Dr. Adrian Abreus, quien me ha apoyado en las etapas cruciales de este proyecto y al Dr. Manuel Cortés por sus consejos sobre la estadística aplicada a la investigación.

A mis colegas de la Universidad Iberoamericana del Ecuador, por el apoyo incondicional para alcanzar los resultados que se presentan en esta tesis.

DEDICATORIA

Dedico este resultado de investigación a mis padres, Jaime y Arlette, por su ejemplo, por inspirarme y servir de guía para la materialización de este proyecto desde sus inicios. Por su confianza en mí, en mi preparación para hacer de la educación superior ecuatoriana un mejor escenario educativo.

A mis hijos, Irene y Cristobal, quienes me dieron la fuerza para servirles de ejemplo en la constancia y dedicación a la academia y la investigación.

SÍNTESIS

En el contexto internacional es insuficiente la formación de los directivos académicos para la labor formativa. Las experiencias estudiadas develan mayor gestión relacionadas más con lo administrativo, que con líderes para la conducción de la gestión educativa y menos aún desde el modelo educativo universitario. Esta insuficiencia se refleja en el quehacer educativo de los directivos académicos en las universidades.

El objetivo que se propone en la tesis es elaborar un sistema de formación para los directivos académicos que posibilite la gestión del modelo educativo universitario y su aporte teórico se manifiesta en la concepción de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo, desde la integración de los contenidos instructivos, educativos y desarrolladores, en los conocimientos, habilidades y valores que les permitan gestionar el modelo educativo universitario de forma proactiva y contextualizada.

El aporte práctico lo constituye un sistema de formación para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo en las universidades, estructurado por etapas y acciones relacionadas entre sí, para contribuir a mejorar la gestión de los directivos académicos en la institución de acuerdo a su encargo social.

Los métodos de investigación permitieron desde el punto de vista científico encontrar los fundamentos teóricos y metodológicos para elaborar, valorar y aplicar la propuesta en el contexto universitario ecuatoriano.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS EN LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN LAS UNIVERSIDADES	11
1.1. Retos y desafíos actuales de la educación superior que enfrenta el directivo académico en las universidades.....	11
1.2. Los directivos académicos en las universidades	17
1.3. Formación del directivo académico en las universidades	23
1.3.1. El modelo educativo universitario	31
1.4. El directivo académico y la gestión del modelo educativo universitario	35
1.5. La concepción de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario	42
CAPITULO II: PROPUESTA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO	50
2.1. Caracterización de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario.....	50
2.2. Fundamentos del sistema de formación para la gestión del modelo educativo universitario	54

2.3. Propuesta del sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario	59
2.3.1 Representación gráfica del sistema.	67
CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS MÉTODOS APLICADOS EN LA VALORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR.....	71
3.1. El Sistema de Expertos. Método Delphi. Selección y características de los expertos	71
3.2. Aplicación del sistema de formación para los directivos académicos para la gestión del modelo educativo en la UNIBE.....	75
CONCLUSIONES GENERALES	100
RECOMENDACIONES	102
BIBLIOGRAFÍA	103

INTRODUCCIÓN

El énfasis actual en proveer una educación de calidad, tanto en pregrado como en posgrado se enfoca en las universidades como una responsabilidad educativa, tanto de la institución como de aquellos que pertenecen a ella, otorgando la mayor parte de esta responsabilidad a los profesores. Sin embargo, el directivo académico juega un papel vital en la calidad de la educación, ya que es el vínculo entre la misión y visión institucional y el quehacer cada día de los profesores y estudiantes en el modelo de formación.

En tal sentido, el sistema educativo de los países latinoamericanos enfrenta un contexto volátil, cambiante y de renovación, por lo que amerita adaptarse a las transformaciones; donde los directivos académicos deben tener la capacidad y responsabilidad de dirigir los procesos educativos que identifican sus modelos.

La Conferencia Mundial de la UNESCO (2008), en París, trazó pautas para el desarrollo de la educación superior; abordando de manera profunda la formación de los docentes, no así la formación de los directivos académicos con el fin de garantizar con pertinencia la gestión de las actividades formativas.

Las universidades en este momento histórico cumplen o hacen esfuerzos por cumplir con funciones sustantivas, las que permiten satisfacer las demandas o el encargo social. Estas exigencias demandan de la formación de los directivos académicos una formación idónea en los procesos sustantivos de formación, investigación y de vinculación con la sociedad, de manera coherente e integrada. Para Rouillard (1994) el directivo académico debe asumir una responsabilidad de liderazgo, planeación y

desarrollo curricular. La responsabilidad de la toma de decisiones de los directivos académicos debe estar en función del cumplimiento de su encargo social y típicamente abarcará los programas educativos curriculares, la selección, promoción y desarrollo de profesores, asuntos estudiantiles y relaciones públicas.

Álvarez (1999) definió que la universidad es una institución social que tiene la función de mantener y desarrollar la cultura de la sociedad. En este sentido, los directivos académicos tienen un rol activo trascendente para materializar el modelo educativo que identifica a la universidad según su contexto.

Los directivos académicos deben, entre otras cualidades, dominar el proceso de organización, ejecución y control del modelo educativo institucional para hacer realidad el proceso de formación de los profesionales según el contexto en el que se formen. Por ello, estos deben formarse y actualizarse para cumplir con el encargo social del modelo educativo en cada institución universitaria (Rodríguez, 2011).

En las últimas décadas, tal situación cobra mayor relevancia, ya que en las instituciones de Educación Superior se hace énfasis no solo en la formación profesional, sino humanista. Wolverton, Gmelch, Montez y Nies (2001) afirman que las tareas del directivo académico han cambiado con el tiempo y se aprecia una variedad multifacética de funciones.

Por otra parte, Bragg (2000) sugiere que existen seis áreas básicas que son esenciales en la formación del directivo académico. Estas áreas son: conocimiento de la misión, filosofía de la institución, orientaciones para los estudiantes, liderazgo educativo, tecnología de información educativa, evaluación, credibilidad y preparación académica para la dirección del modelo educativo institucional.

El modelo educativo institucional debe contemplar en su definición la misión, visión, principios y fines institucionales, en este modelo los directivos académicos deben estar formados para su dirección mediante el conocimiento de su modelo pedagógico con sus ejes educativos, valores formativos de aprendizaje y su evaluación. Deben los directivos académicos prepararse en el modelo curricular en lo referido al diseño a nivel macro y micro, así como en los ejes de formación expresados en el modelo didáctico, el cual conlleva a una formación de los directivos académicos para la organización, ejecución y control del modelo educativo que posibilite la implementación del mismo, de acuerdo a la finalidades de él en el contexto universitario (Castro, 2000).

El modelo educativo en una institución de la educación superior establece la filosofía de trabajo para la institución y educación de la formación de los profesionales, conducido esencialmente por directivos académicos. Los diferentes autores consultados hacen más énfasis en la formación de competencias relacionadas como capacidades de gestión del personal, en cuestiones financieras que en lo relacionado con la gestión de la formación integral de los profesionales universitarios, para lo que el directivo académico juega un rol protagónico.

Este autor considera que en el contexto internacional es insuficiente la formación de directivos académicos para la labor formativa y se encuentran más referencias sobre este tema en la identificación de administradores académicos que en líderes en la conducción de la gestión educativa y menos aún desde el modelo educativo de una institución académica. En esta investigación el autor considera su experiencia en la dirección de una universidad ecuatoriana y plantea la necesidad de formar a los

directivos académicos en esta dirección como condición para dirigir la formación de los profesionales con calidad, de forma estratégica y proactiva en las universidades. Esta insuficiencia se refleja en el quehacer educativo de los directivos académicos en las universidades, lo que se manifiesta de la siguiente manera:

- Desconocimiento de la esencia del modelo educativo para la formación de los profesionales
- Ausencia de una gestión educativa universitaria orientada a la formación de los profesionales, según lo exigido en la concepción de los modelos educativos universitarios
- No se gestiona el proceso de formación sujeto a las leyes de la dirección educativa. Predomina la empírea, lo que limita una acción proactiva en la dirección del modelo educativo
- Desconocimiento de la legislación de los procesos sustantivos universitarios de formación, investigación e integración con la comunidad
- No conciben la integración de los procesos sustantivos dentro del modelo educativo universitario.

Todo lo anterior denota la necesidad que tienen los directivos académicos de ser formados para gestionar la formación de los profesionales mediante la preparación en temáticas relacionadas con la concepción del modelo educativo de la institución, la teoría y diseño curricular, la integración de los procesos sustantivos en el modelo educativo, las principales tendencias y retos de la educación superior y los escenarios actuales universitarios, participación en la construcción del modelo educativo incluyendo la socialización del mismo, concepción del modelo profesional

para las carreras y la preparación didáctica para el modelo pedagógico, como parte del dominio del modelo educativo institucional.

Estas insuficiencias permiten plantear:

Problema científico: Insuficiencias en los directivos académicos en la gestión del modelo educativo universitario.

Objeto de la Investigación: La formación de los directivos académicos universitarios.

Campo de Acción: La formación del directivo académico para la gestión del modelo educativo universitario.

Objetivo de la Investigación: Elaborar un sistema de formación para los directivos académicos que posibilite la gestión del modelo educativo universitario.

Idea a defender: La elaboración de un sistema de formación para los directivos académicos, estructurado por etapas y acciones sistemáticas, flexibles y contextualizadas, de acuerdo a las exigencias internas y externas de las universidades en su entorno, contribuye a mejorar la gestión de los directivos académicos del modelo educativo universitario.

Tareas científicas

1. Análisis del conocimiento de los directivos académicos de la gestión del modelo educativo en las universidades.
2. Diagnóstico de la formación de los directivos académicos para gestionar el modelo educativo en la universidad.
3. Elaboración de un sistema de formación para los directivos académicos para la gestión del modelo educativo.

4. Valoración del sistema de formación para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo mediante criterios de expertos.
5. Aplicar el sistema de formación elaborado para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo en una universidad ecuatoriana.

Métodos del nivel teórico:

Analítico-sintético: presente durante todo el proceso de investigación en el estudio de las fuentes de información para expresar las regularidades relacionadas con la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo en la universidad, tomando en consideración los fundamentos y principios que exige el modelo educativo del ámbito universitario.

Inductivo-deductivo: para realizar el tránsito de lo general a lo particular y viceversa, en función de concebir la formación de los directivos académicos de acuerdo al contexto en que se desarrolle.

Histórico-lógico: para precisar las necesidades de la formación del directivo académico para la gestión del modelo educativo universitario, se buscaron las regularidades que expresaron las necesidades para la gestión del modelo.

Sistémico-estructural: para la elaboración del sistema de formación del directivo académico para la gestión del modelo educativo.

Métodos del nivel empírico:

Análisis de documentos: para definir las principales características y componentes del modelo educativo universitarios y los documentos que rigen la planeación universitaria.

Encuestas a directivos académicos y docentes: para recopilar la información de las necesidades de formación de los directivos académicos de acuerdo a las exigencias del modelo educativo institucional.

Entrevista grupal: aplicada a los estudiantes seleccionados con vistas a recopilar información sobre las necesidades de formación de los directivos académicos para implementar el sistema de formación propuesto.

Criterios de expertos: se empleó el Método Delphi para valorar el Sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo.

Antes y después: mediante la aplicación de un diagnóstico inicial para conocer las insuficiencias de los directivos académicos sobre la gestión del modelo educativo y un diagnóstico posterior a la implementación del sistema de formación, para valorar las transformaciones en la formación de los directivos académicos.

Métodos del nivel estadístico:

Métodos de la estadística descriptiva: para el análisis e interpretación de los datos que se obtienen como resultados de los métodos utilizados.

Muestreo probabilístico de proporciones: para determinar el tamaño de la muestra de los estudiantes.

Paquete de programas SPSS para Windows en su versión 21.00 para el procesamiento de los datos.

Aporte Teórico de la investigación: se manifiesta en la concepción de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo, desde la integración de los contenidos instructivos, educativos y desarrolladores, en los conocimientos,

habilidades y valores que les posibiliten gestionar el modelo educativo universitario de forma proactiva y contextualizada.

Aporte Práctico: un sistema de formación para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo en las universidades, estructurado por etapas y acciones relacionadas entre sí, para contribuir a mejorar la gestión de los directivos académicos en la institución de acuerdo a su encargo social.

Novedad científica: la formación de los directivos académicos en el contexto universitario para la gestión del modelo educativo posibilitará mejorar la gestión educativa de este, orientada a la formación de profesionales de forma pertinente, en función de transformar a los directivos académicos en actores claves para la gestión de una institución universitaria. Con la implementación del modelo educativo y sus diferentes componentes la universidad responderá a las necesidades del entorno universitario y el contexto social.

La estructura de la tesis está organizada de la siguiente forma: Introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo 1 se abordan, desde la teoría, los retos y desafíos contemporáneos en la formación de los directivos académicos en los niveles de dirección en las universidades, con una orientación hacia la gestión del modelo educativo; se valora el rol de los directivos académicos para esta función y se fundamenta la concepción de la formación de los directivos académicos en las Instituciones de Educación Superior.

En el capítulo 2 se presenta la caracterización de los directivos académicos para la gestión de modelo educativo y los fundamentos del sistema de formación que se

propone para los directivos académicos universitarios; se muestra el sistema con sus objetivos, características, etapas de formación y acciones y su expresión gráfica.

En el capítulo 3 se exponen los resultados de los métodos de investigación utilizados de la valoración de los expertos del sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo; se plantean los resultados de la implementación de las etapas y acciones del sistema de formación de los directivos académicos, en una universidad ecuatoriana, planteándose los resultados obtenidos en las acciones a corto y a mediano plazo en la Universidad Iberoamericana del Ecuador.

Las conclusiones generales recogen las tendencias encontradas por el autor de esta investigación en cada uno de los capítulos abordados. Las recomendaciones se plantean en función de la mejora de esta obra científica y su socialización y aplicación en otras universidades.

Se relaciona la bibliografía que se aborda en la tesis y los anexos para esclarecer el contenido tratado.

**CAPITULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS
DIRECTIVOS ACADÉMICOS EN LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN
LAS UNIVERSIDADES.**

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS EN LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN LAS UNIVERSIDADES

En el presente capítulo se aborda la teoría, retos y desafíos contemporáneos, la formación del directivo académico en niveles de dirección en las Universidades con una orientación hacia la gestión del Modelo Educativo y se establece la concepción de la formación del directivo académico en las Instituciones de Educación Superior, para la dirección del Modelo Educativo Universitario.

1.1. Retos y desafíos actuales de la educación superior que enfrenta el directivo académico en las universidades

En el análisis de las políticas de la UNESCO (2008), se encuentra la proposición de modificaciones sustanciales en la misión, función, formas de organización interna y procesos de formación científica y profesional en la educación superior para que en el presente siglo las universidades respondan de manera eficaz a los múltiples y complejos problemas de la sociedad, lo cual debe expresarse en la estructura organizativa y la dirección de los modelos educativos de las universidades para lograr su propósito.

América Latina fue la región en el mundo donde primero se trasplantaron las universidades europeas, el modelo que tuvo gran influencia sin duda en este continente fue el de universidades francesas. Están presentes las tendencias que caracterizan a la educación superior tales como: calidad, masificación, equidad, pertinencia, diversificación, gestión y financiamiento, internalización y educación

permanente. Estas tendencias exigen que los profesores y directivos sean proactivos en su renovación permanente, de acuerdo a sus funciones dentro de las universidades, para lograr sus fines mediante su misión, visión, y estrategias de desarrollo en sus procesos sustantivos de formación, investigación y extensión comunitaria.

La reforma de Córdoba en 1918 tuvo un gran impacto en la vida universitaria. En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1988 y en las conferencias regionales preparatorias realizadas en La Habana, Dakar, Tokio, Palermo y Beirut, promovidas por la UNESCO, se aprecia el objetivo de convertir a las universidades en generadoras del conocimiento para la transformación social.

Díaz (1996) resume que existen cuatro aspectos que son considerados desafíos en la educación superior. Ellos son: asegurar una educación de calidad dentro de un sistema masificado, reforzar el contenido interdisciplinario y pluridisciplinario de los programas, incorporar el proceso de la informática y la comunicación en el modelo de formación y reforzar la integración y la enseñanza principalmente en el campo científico.

La educación superior evolucionó hacia un modelo en el que los profesores y estudiantes son, ante todo, aprendices permanentes y los directivos académicos deben estructurar sus procesos de gestión, organización, ejecución y evaluación en función de enseñar a pensar, a ejecutar con sentido común y dar rienda suelta a la imaginación creadora.

La UNESCO (1998)aboga por una universidad productiva que haga énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza. Tunnerman (2008)opina

que la clave de una universidad en el siglo XXI está en lograr la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la función plena del ser humano en toda su vida.

Escote(1996), por otra parte, plantea que la gran transformación profesional exige una revitalización de los procesos directivos relacionados con las esferas ética y estética en los estudiantes y los profesores. Por otro lado, Scott (1997) consolida que para satisfacer las necesidades de la sociedad, la educación superior tendrá que elaborar un modelo que prepare al profesional durante toda su vida.

En el contexto latinoamericano, según Schwartzman (1999), las universidades de esta región deben ser, de acuerdo a las presiones que tienen los efectos globalizantes internacionales y las necesidades del contexto, más productivas en el contenido y la calidad de sus procesos; con el fin de que ellos reflejen mayor transparencia en correspondencia con las reformas que se llevan a cabo en los procesos de acreditación y en la clasificación institucional, a la manera que existen en Europa y Estados Unidos.

En tal sentido, entra en cuestionamiento una de las tradiciones más celosamente resguardadas para las instituciones universitarias, la autonomía académica. Asimismo, los viejos esquemas de administración y gestión de las universidades tendrán que ser combinados por formas de dirección completamente diferente a las actuales tanto en estructura como en estilo; por lo que el autor de esta investigación considera que de estas tendencias deberá surgir un nuevo ambiente institucional para la educación superior en la región.

Brunner (1999a) plantea que los procesos para reformar las instituciones de educación superior en esta región provienen más del “exterior” que del “interior” de las universidades y esboza tres grandes problemas que requieren ser superados para estar en condiciones de responder a los desafíos que se les presentan a las universidades de la región. Estos problemas son: insuficiente financiamiento estatal, lo que exige que las universidades diversifiquen sus fuentes de ingreso y no dependan del subsidio estatal. Señala en segundo lugar, que el gran problema es la gestión universitaria en las actuales formas de dirección, que no siempre son las adecuadas para generar el liderazgo de cambios en las universidades y el tercer núcleo polémico, según este autor, es la competencia global que está cada vez más presente en la región.

A estos se les suman otros retos que enfrentan las universidades en forma de mecanismos para adaptar sus funciones a los nuevos modelos de producción y difusión del conocimiento; pues la participación de dichas instituciones en la investigación latinoamericana en áreas, especialidades o núcleos temáticos se encuentra muy rezagada.

Es de destacar que para los fines de cambio, la situación actual de las universidades latinoamericanas demandan de un análisis de la dirección que existen en los sistemas universitarios. Ello exige que cada universidad en su contexto se proyecte hacia la búsqueda de mecanismos pertinentes con sus demandas sociales, lo cual conlleva a adaptaciones, rechazos y conflictos de acuerdo a las características de cada institución y país. En este quehacer de las universidades de América Latina, al decir de Schugurensky (1998), conviene tener presente evitar simplismos,

maniqueos, la influencia de los organismos institucionales y reducir la persistencia de lo foráneo en la educación superior en la región. Ante esta situación, la UNESCO (1998) plantea que la respuesta de la educación superior en la región debería estar guiada hacia tres principios rectores: relevancia, calidad e internacionalización.

En la relevancia se refiere al papel de la docencia, la investigación y el vínculo con el mundo del trabajo en sentido amplio. En cuanto a la calidad se refiere a que el fortalecimiento y evaluación requiere del personal docente y de investigación una pertinencia en su desempeño, así como un perfeccionamiento sistemático de los programas académicos, de la mejora de infraestructuras, y de los entornos internos y externos, en función de la calidad de los resultados universitarios.

El sistema universitario de las Américas (RED ILUMNO), en la cuarta cumbre de líderes latinoamericanos celebrada en Miami, EEUU en 2014, promovió la formación de los líderes académicos, así como la existencia de estrategias de acceso, calidad y asequibilidad a la Educación Superior de la región, contribuyendo a la empleabilidad y aportando a través de las universidades centros de excelencia para formar vidas y en función de ello, dar respuesta a las exigencias de la UNESCO en el siglo XXI para las universidades de la región.

Pizarro (2003), presidente de dicha RED, se pronunció porque los esfuerzos de los directivos académicos deben enfocarse a poner al estudiante en el centro del modelo educativo de cada institución. Los ejes de servicio académicos y de responsabilidad social deben articularse para ofrecer mejores experiencias a los estudiantes de América Latina. Esta idea fue reforzada por Núñez (2011), director general de la

RED(ILUMNO), al plantear que las universidades deben buscar alternativas para trabajar con su modelo educativo y preparar a sus directivos para este reto.

En la Educación Superior ecuatoriana se hacen esfuerzos en las reformas de transformación del escenario universitario para buscar calidad, pertinencia y relevancia en sus instituciones. Para ello se encaminan acciones para que el directivo académico oriente la formación de los estudiantes y profesores universitarios mediante filosofías de trabajo que cambien y mejoren la educación universitaria en Ecuador. Así, se plantea que se necesita de directivos líderes, que optimicen las acciones indispensables en el desempeño institucional con los estándares considerados en el marco del Proyecto para el Buen Vivir, la diversidad cultural del pueblo, las prácticas y procesos inclusivos, la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje que favorecen el desarrollo profesional de todos los actores educativos, así como el cumplimiento de los lineamientos y disposiciones establecida en la Ley Orgánica de la Educación Superior en Ecuador.

El Ministerio de Educación de Ecuador (2013) plantea que los procesos básicos de gestión universitaria están comprendidos en la organización, así como en los lineamientos, normativas para profesores y directivos universitarios. Para los indicadores de planeación estratégica la institución educativa de calidad se establecen diferentes procesos, entre los que se encuentra elaborar el proyecto educativo universitario (PEU). Dicho PEU se precisará en planes de inducción para los equipos directivos, así como en la elaboración de un plan interno de desarrollo profesional educativo, en función de las necesidades de la institución y los planes de desarrollo personal y profesional para los equipos directivos.

Los estándares del desempeño profesional se orientan a mejorar la labor de los directivos en el modelo educativo institucional. Estos a su vez contribuyen a perfeccionar el sistema educativo ecuatoriano, pues posibilitan guiar, reflexionar, evaluar y diseñar estrategias de progreso del modelo educativo para la toma de decisiones en cuanto al desarrollo profesional.

Los retos y desafíos de la educación superior actual exigen un directivo académico proactivo en las universidades, para dar respuesta a todas las demandas actuales de la sociedad en general y las universidades en particular. Estas exigencias requieren de un directivo académico preparado, el cual es la clave en la gestión de los procesos sustantivos universitarios declarados por la UNESCO en la región. Ante esta situación la respuesta es la formación del directivo académico con un desempeño que posibilite el desarrollo de procesos de calidad y pertinencia en las universidades.

1.2. Los directivos académicos en las universidades

El directivo académico es un líder en las universidades y su comunidad científica universitaria no siempre lo concibe así. Si este no es un líder no puede cumplir a cabalidad su rol en la institución, reflejándose en los resultados de la misma.

El papel del líder académico ha cambiado profundamente durante los últimos años del siglo XX y los inicios del XXI. En ese sentido, Ulrich (1997) cita diferencias fundamentales entre las competencias necesarias para los directivos académicos. Entre las décadas del ochenta y noventa del siglo XX, las instituciones estaban más enfocadas hacia la identificación del directivo con capacidad administrativa. En la década del noventa del propio siglo XX, el objetivo está en la capacidad de planificar

y ejecutar estratégicamente la gestión universitaria; estos cambios fueron lentos y graduales. En la actualidad, la velocidad y proporción de dichos cambios exige de sus directivos líderes un desempeño más dinámico y flexible (Teles, Alves, Giuliani, Oste y Rueda (2010).

En la actualidad las universidades buscan líderes educativos que consigan traducir el planteamiento estratégico en ejecución operacional. Para ello es necesario que el directivo académico sea un líder preparado en la toma de decisiones, en la capacidad de persuasión, en competencias de gestión de personas, que sea abierto, participativo y con actitudes democráticas que aseguren un papel fundamental para la obtención de resultados (Ojeda, 2007).

La dirección educativa materializada por los directivos académicos adquiere especial relevancia porque puede permitir mejorar los resultados institucionales y consolidar las universidades en su misión y visión, en función del contexto social (Martínez y Muñoz, 2009), pues a las clásicas variables atendidas por los directivos académicos se les añade variables relacionadas con la gestión del modelo educativo en las instituciones.

A partir del año 2000 los resultados en España del estudio PISA, muestran como la mayoría de los directivos académicos institucionales en los centros educativos han incrementado su nivel de autonomía en diferentes ámbitos de decisión en el desarrollo curricular y organizan y gestionan las actividades del estudiante y los profesores. Este empoderamiento directivo necesita de un liderazgo más proactivo e implica un nivel mayor de responsabilidad y efectividad en la dirección de los procesos sustantivos universitarios.

En criterio del autor de esta investigación, un directivo académico debe ser un líder y debe concebirse como una persona que haga bien las tareas universitarias, desarrollando mecanismos de interacción y de influencia interpersonales con sus subordinados. Por lo general, se habla del liderazgo directivo y se refiere a la dirección de un centro, entendida la universidad como un sistema.

Leithwood y Louis (2011) establecieron los estándares de liderazgo en los directivos académicos de los centros educativos en función de la visión y los valores compartidos, dando importancia a los conocimientos, la comprensión, las cualidades personales y sociales de ellos para la comunicación. Esto implica que el directivo académico debe tener liderazgo en el curriculum, en la enseñanza (profesores), en el aprendizaje (estudiantes), en el desarrollo de los demás y de uno mismo, en la innovación, el cambio, la gestión y el compromiso con el trabajo en la sociedad y para la sociedad.

Las consideraciones de estos autores están orientadas a sostener con fundamentos que los directivos académicos con formación para la gestión, son claves para desarrollar las universidades mediante la realización de un modelo educativo institucional, que permita dinamizar a las personas y a los grupos en una determinada dirección (Segundo y Gallegos, 2009; González, 2005). Estas son probablemente una de las principales tareas del liderazgo del directivo académico.

Losado (2013) plantea que ejercer liderazgo significa principalmente motivar, crear espacios que permitan que las características personales (necesidades, intereses y sentimientos) sean compatibles con las necesidades de las instituciones.

Un directivo académico podrá orientar y motivar su actividad de gestión en la institución universitaria, promover valores comunes a una cultura docente organizativa, colaborativa y crear equipos acompañado con una autoridad autentica. Guillen (2006) y Leithwood (1994), plantean que el liderazgo no es equivalente a dirigir, pues dirigir significa, más que liderar, utilizar recursos para lograr objetivos, gestionar prioridades e información, decidir, presupuestar, organizar, coordinar, controlar, evaluar, sancionar o estimular cuando sea necesario en el proceso educativo

Se cuenta en la actualidad con muy poca información sobre las funciones, responsabilidades, habilidades y competencias que debe tener un directivo académico en los diferentes contextos universitarios de la región. Las políticas académicas, métodos, planes y programas de enseñanza e investigación y de difusión académica deben estar dirigidas a las funciones: diseñar los programas académicos, realizar atención individualizada a los resultados del aprendizaje de los estudiantes, mejorar el valor humanístico de los profesionales como ciudadanos y profesionales en el diseño curricular, investigar el ingreso y el egreso de los estudiantes a las universidades desde una perspectiva de mejora educativa y dirigir los objetivos y estrategias institucionales.

Las experiencias del tecnológico de Monterrey (2010) y de la Universidad de las Américas (2010) en México precisaron que, sobre la base de una revisión internacional de diferentes autores, los líderes académicos tienen variedad de responsabilidad y metas que enfrentar, por lo que a veces su rol es multifacético y

ambiguo y entre sus muchas funciones la clave es mantener la excelencia de sus procesos (Marco del Buen Desempeño de los Directivos, Perú 2010).

Bragg (2000) sugiere que los directivos académicos deben conocer la misión, visión, filosofía e historia de la institución, las orientaciones centradas en el aprendizaje y las tareas que realiza de forma concreta, su profesionalismo. Harden y Carroll (1992), comparten el modelo de Mayer (1992b), el cual se ha utilizado en tanto en los campos de competencias profesionales incluyen la educación, por lo que se ha aplicado dicho modelo a todos los profesionales que egresan en el campo universitario. Para estos autores las principales funciones de los directivos académicos se identifican como: saber realizar las funciones profesionales efectivamente, saber y usar los conocimientos mediante juicios y habilidades para cumplir con el desempeño profesional.

Lo anterior exige que el directivo académico esté preparado para manejar los cambios que demandan las exigencias del contexto actual en que se realiza el modelo educativo institucional, en el cual debe centrarse cada vez más el papel gestor del directivo académico.

El directivo académico debe ser catalizador en clarificar o cristalizar la visión, transformarla y ampliarla en la institución, para una gestión que esté acorde con la filosofía de trabajo en la institución. Debe funcionar como promotor y sostén de las necesidades de los profesores y alumnos al encontrar puntos de conexión donde las metas y las estrategias puedan dar respuesta al encargo social, en correspondencia con las necesidades de la institución.

Bullerc (2007) plantea que el directivo académico debe contribuir a la materialización de la visión y a interpretar las ideas que brindan la distinción a la institución. Es decir, el directivo académico contribuye con su desempeño a la realización de la misión universitaria.

Elizondo (2011), basada en los modelos exteriores sobre las funciones del directivo académico plantea una propuesta en la que destaca:

Visión y misión institucionales: donde el directivo académico tiene la responsabilidad de elaboración de la visión y misión, desarrollo de las carreras y el reenfoque de estas en dependencia de la misión y visión, enriquecer el modelo educativo, la revisión curricular, la acreditación de carreras y programas, trabajar en la mejora de los programas académicos, impulsar y enfocar la investigación para estudiantes y profesores y trabajar didácticamente el perfeccionamiento de las carreras universitarias. El cumplimiento de estas funciones con su responsabilidad exige de un directivo académico en las universidades que sea un vínculo entre profesores, estudiantes y el modelo educativo.

En el análisis se ha demostrado que el directivo académico es clave dentro de una institución superior, por lo que al seleccionar a este en cualquiera de los niveles de dirección de las universidades deben acercarse a un directivo que demuestre puntos de vista personal y profesional y tener competencias requeridas para el desempeño, esencialmente en la ejecución del modelo educativo. Este debe garantizar la calidad y la pertinencia de los programas y el modelo profesional que forma de acuerdo al contexto social en que se desempeña.

1.3. Formación del directivo académico en las universidades

En las últimas décadas del siglo XX y el inicio del siglo XXI, en todas las regiones del mundo los temas vinculados con la gestión de las instituciones educativas han tomado un lugar central en relación con los procesos de reformas y los actores que toman a su cargo la conducción del proceso educativo han ocupado también un primer plano en el escenario educativo. Se destacan las necesidades de diseñar y organizar presupuestos de formación orientadas a mejorar y fortalecer los saberes de los directivos, lo cual es clave en instituciones educativas.

Se aprecia en las ideas de Poggi (2014) que la formación de los directivos, en parte está determinada por las diferentes condiciones institucionales presentes en los diferentes sistemas educativos, así como en la escala y los tiempos que se pretendan para esta formación.

En relación con el papel de los directivos, Marchesi y Martin (1998) afirman que se han ido notificando a lo largo de las últimas décadas los cambios que están afectando al conjunto del sistema educativo, e inciden esencialmente en la figura de los directivos académicos, quienes tienen que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su comunidad educativa. La función educativa no puede ser ajena al modelo institucional que se promueva, no se permite pensar que pueden existir directivos sin anclajes en cada institución. La formación del directivo debe estar en correspondencia entre el modelo profesional y laboral de quienes ocupan cargos de dirección y modelos de formación.

La formación de los directivos está así vinculada con las condiciones objetivas, con la definición de las tareas que posibiliten el desempeño de sus subordinados, las cuales

exigen un conjunto de saberes por parte de los directivos académicos mediante una formación continua en las capacidades que fortalezcan su desempeño en la conducción del modelo institucional.

Gimeno (1995) expresa que los diversos intentos para definir el conocimiento de los docentes y su posición directiva en las instituciones universitarias juega un rol importante en la gestión del modelo educativo de la institución.

Los directivos interpretan las expresiones a través de los filtros del conocimiento, creencia, teorías implícitas y representaciones existentes y existen autores que consideran el conocimiento práctico, todas esas ideas han sido recogidas en programas de formación de directivos. Precisándose con fuerza teórica la necesidad de la formación del directivo para la dirección del modelo educativo.

Se evidencia en los programas para la formación de directivos académicos para la gestión del modelo educativo, que estos no podrán renunciar a intervenir explícitamente por lo menos sobre las siguientes cuestiones:

- La apropiación de un saber – hacer práctico sobre la gestión directiva que permita fortalecer las estrategias de intervención en las instituciones educativas.
- El conocimiento de marcos conceptuales que permitan la búsqueda y construcción de fundamentaciones de los saberes prácticos para justificar y analizar su práctica.
- La capacidad para analizar y cuestionarse sobre las condiciones que limitan las prácticas institucionalizadas o las condiciones que posibiliten invertir en otras prácticas y en modos de hacer.

Schon (1998) distingue en la formación del directivo académico un profesional técnico y profesional, así como una formación práctica y reflexiva, que desempeña funciones de conducción del modelo institucional.

Lo analizado permite plantear que en la formación de los directivos es importante el fortalecimiento de la práctica reflexiva con sustento, para una buena conducción de la filosofía de trabajo expresada en el modelo educativo en las universidades. Por tanto, la filosofía de trabajo interrelaciona la actividad de profesores, estudiantes y directivos en diferentes niveles. Se deben establecer estrategias de formación para estimular con sus responsabilidades la realización del modelo educativo aprobado. Para cada institución universitaria en función de los requisitos y exigencias de las disposiciones legales de los ministerios y direcciones en cada país, en dependencia de las leyes y políticas educativas propias de cada contexto, existirán peculiaridades en el modelo educativo. Ello constituye una condición necesaria para gestionar el modelo educativo con pertinencia social.

A juicio del autor de esta investigación se debe tener en consideración abordar el sistema de formación de los directivos académicos universitarios hacia el dominio de la planificación estratégica y una estructura organizacional adecuada, las que deben estar expresadas en el modelo educativo institucional. Por ello se debe formar a los directivos en:

- la construcción de la misión y visión con la participación de los actores de la institución
- el manejo del trabajo colaborativo y en equipos de trabajo para elaborar los proyectos académicos

- la creación de propuestas que materialicen la filosofía de trabajo institucional mediante el modelo educativo, lo que hará disminuir la resistencia al cambio mediante la participación de todos
- liderar, facilitar el cambio e incentivos para promover cambios educativos
- fomentar y buscar comunicación entre todos en la institución con el estudio de auto comunicación y otras herramientas de la comunicación educativa
- empatía, flexibilidad, límites apropiados, paciencia, tolerancia, respeto capacidad de negociación compromiso y entrega
- cultivar la cultura universitaria con disciplina, esfuerzo, responsabilidad en el desempeño de cada directivo académico y sus subordinados

No existe en el mercado laboral público ni privado a nivel de la región un sistema de formación para los directivos académicos, estos son encargados por su liderazgo pedagógico en las instituciones educativas. En algunos países como Chile se normó que para que un docente pueda ser directivo tiene que contar con estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación. Como se aprecia el liderazgo centrado en la pedagogía (fundación Chile 2010) en la revista de educación 2012, aparece que el directivo académico se define como un cargo administrativo y no pedagógico y aun es más patente en las instituciones de educación superior. Generalmente no son de la planta académica sino de la planta administrativa. No obstante, las políticas institucionales reconocen cada vez más el rol de los directivos académicos en el mejoramiento del modelo educativo institucional.

En el análisis anterior se aprecia que las perspectivas de la formación de los directivos académicos se dejan a las decisiones, necesidades y oportunidades que tengan las instituciones y se evidencian iniciativas muy visibles. Se encuentran diferentes programas de formación inicial del directivo con enfoque perspectivo muy heterogéneo y se dejan entrever la falta de una política que responda a diagnósticos permanentes de cada institución.

En otros espacios educativos aparece un proceso sobre temas de avanzada para los directivos académicos. Según algunos autores, no emergen una relación sistémica entre la que se imparte en una formación básica y otra de avanzada, pues no existe la formación inicial para directivos que les permita asegurar estándares de desempeño profesional, esencialmente con competencias para ejercer un papel pedagógico y de gestión en las universidades.

Debido a esta insuficiencia y a la creciente importancia otorgada al liderazgo en el ámbito educacional y la reconocida complejidad de los directivos que la ejercen, han aparecido varios estudios en este sentido en las instituciones educacionales que caracterizan y sistematizan el rol, las funciones y responsabilidades propias de un líder académico. Existen varias experiencias en las que se definen los perfiles ideales de los cargos directivos, lo que facilita el desarrollo del programa de formación acorde con los estándares.

Nueva Zelandia y el Reino Unido definen los planes de función o formación de los directivos académicos y establecieron lo que necesitan saber y ser capaz de hacer (OECD, 2008). Según Ingvarson (2013), la formulación de estándares válidos y confiables debe sustentarse en el resultado de las investigaciones.

Cibulka (2009) refuerza la importancia de la investigación, enfatizando que los programas de formación busquen dar un buen entrenamiento y se orienten hacia las necesidades críticas de los directivos institucionales. Estos son puntos de vista que se deben considerar en la orientación de la formación.

En la literatura se encuentra con reiteración en la temática referida a la formación de directivos académicos, criterios como los planteados por Donoso (2012), quien expone que lo que más abunda en la formación de los directivos académicos son los modelos de competencias para la dirección, entre los que se destacan gestionar los procesos educativo y gestionar el desarrollo profesional del equipo docente en función de una gestión institucional. Según el autor señalado, para la gestión curricular se necesitan competencias en aras de generar condiciones para la gestión de contenidos curriculares, asesorar a los directores en sus procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como para el desarrollo de estrategias educativas, la gestión y el mejoramiento en los resultados del aprendizaje orientado a los estudiantes y su desarrollo futuro.

En otros modelos como el de Villa y Pablete (2007) se plantea que las competencias de los directivos académicos hay que formarlas en ellos, pero aún más a lo instrumental, interpersonal y sistémico. Sin embargo, no se precisa en estos modelos la gestión institucional en función del modelo educativo, la cual aparece en cada universidad con mucha frecuencia al proyectar, ejecutar y dar seguimiento a la misión, visión, objetivos institucionales, los actores del proceso el modelo pedagógico y su gestión curricular y didáctica.

En México se aprecian programas de formación de los directivos académicos donde coexisten dos enfoques: la gestión general y la gestión institucional participativa, la que se basa en diferentes corrientes conceptuales en torno a las nociones, gestión educativa, gestión escolar y gestión pedagógica. Esto es reforzado por Leslie (1994), donde se reconocen las perspectivas teórico-prácticas del pensamiento socio-educativo contemporáneo: gestión general y gestión institucional participativa. En esta última corriente se destaca el sustento teórico de la pedagogía institucional. Palacios (1978) en su trabajo referido a la gestión escolar, críticas y alternativas, entre otros autores, otorga gran importancia a la participación activa de los directivos académicos en la gestión del modelo educativo institucional. Existen además autores soviéticos como Makarenko que destacan la importancia de la participación activa de los directivos académicos en la gestión del modelo educativo institucional.

Estas corrientes conceptuales deben considerarse en cualquier intento de formar a los directivos académicos para la gestión educativa y curricular. Especialmente la preparación en categorías como relación de los actores de la institución, participación, toma de decisiones, autonomía y resolución de conflictos, entre otros.

En el contexto cubano se analiza por los estudiosos de la temática, que para el directivo académico es imprescindible la existencia de un sistema de actualización de forma continua que fortalezca su formación profesional, con una formación como directivo académico que permita durante su desempeño dar atención relevante al perfeccionamiento de su modo de actuación y a la toma de decisiones, por las características del trabajo directivo que realiza. En correspondencia con el modelo educativo y su encargo social se plantea que las transformaciones institucionales que

se realizan en Cuba exigen mayor nivel y revitalización de la formación de los directivos académicos universitarios, de una formación relacionada al cambio de actitudes de los directivos para lograr los fines institucionales expresados en el modelo educativo relacionado con formar un profesional de su tiempo y de vincularlo de por vida a la educación.

Bernaza (2015), basándose en el enfoque histórico cultural de Vygotsky (1985) plantea que la determinación de necesidades de los directivos académicos se caracteriza por el aprendizaje a lo largo de la vida, ser una persona culta, visión del ser humano y experiencia personal.

Se aprecia en varios autores, entre ellos Gómez (2004), un estudio sobre la caracterización de la dirección académica desde la idea de que la misma esté en función del proceso de formación educativa, donde se destaca que la dirección descansa sobre los actores de la institución académica, pero orientada por los directores institucionales. Ortiz (2006), por su parte, plantea que la dirección de los procesos educativos es un proceso, que el líder académico es esencialmente un docente que debe dominar las funciones y tareas de cada puesto de trabajo como una condición para el liderazgo efectivo, en tanto su competencia profesional y su interés profesional mejora la formación de los estudiantes.

El actual contexto institucional obliga a una re-conceptualización de los directivos académicos, los paradigmas educativos y las exigencias sociales se van fusionando con influencias y tendencias que materializan la dirección del directivo académico en todos los niveles, incluyendo el universitario, con una visión diferente a décadas anteriores.

En el contexto ecuatoriano la situación se manifiesta con las mismas tendencias que en la región. En este entorno, se están ejecutando grandes transformaciones en la educación superior de acuerdo al proyecto del Buen Vivir, el cual exige la reconsideración de las funciones y rol del directivo académico, en las condiciones y exigencias actuales del modelo de formación.

El modelo educativo institucional está en continuo estudio, elaboración y perfeccionamiento en cada universidad ecuatoriana, sobre las bases de las indicaciones que ofrece la Constitución y el plan del Buen Vivir.

A ello se unen la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento del Régimen Académico, las cuales exigen a las instituciones educativas elaborar el modelo educativo institucional que responda a las condiciones de cada contexto, atendiendo a las exigencias institucionales que van abogando por un director académico institucional que orienta su actividad a la transformación educativa de los estudiantes universitarios en formación.

1.3.1. El modelo educativo universitario

Es preciso considerar un control y seguimiento de los valores de la cultura educativa de una actitud defensiva a una proactiva, para promover la apertura frente al aislamiento profesional, la comunidad frente a la dependencia, la autonomía frente a la dirección externa y la autorregulación de todas las acciones institucionales dirigidas al cumplimiento de las exigencias del modelo educativo. Según la UNESCO la dirección educativa ha evolucionado, en un principio paulatinamente y en las tres últimas décadas de forma rápida. Así, en Latinoamérica soportaron modelos de dirección educativa burocráticos, centralistas y rutinarios, lo cual pudo haber sido

funcional en su tiempo, hasta evolucionar hasta la actualidad en el modelo educativo para la dirección estratégica. Este es un modelo que retoma el presente para proyectarse al futuro de una manera estratégica, basada en las potencialidades de la institución educativa para tomar decisiones, según Jáuregui et. al (2012).

Un modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos que orienta a los docentes en la elaboración y ejecución de los programas de estudio y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un patrón conceptual a través del cual se esquematiza la parte de los elementos de un programa de estudios y varía de acuerdo a las condiciones históricas concretas del contexto social.

El modelo en cuestión, según Solana (2011), comienza a organizar la gestión académica en las Universidades, constituye una estrategia eficaz y eficiente de conducción de los centros de altos estudios, específicamente en el quehacer institucional en estos tiempo globalizados. Algunos definen la gestión académica como el conjunto de representaciones objetivas que clarifican los factores y procesos de transformación universitaria; otros plantean que es un conjunto de procesos teóricos, prácticos e integrales, así como horizontales y verticales dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales. Refuerza este concepto Santana (2007), al plantear que el modelo educativo para gestionar estratégicamente la formación de los estudiantes en una universidad, debe retomar la conceptualización. Asimismo, señala que es un saber de sistemas capaz de lograr conocimientos, con acción, ética, con eficacia, política en administración, en un proceso que tiende al mejoramiento continuo de las prácticas educativas.

A juicio de la autora señalada, la gestión estratégica del modelo educativo es una manera novísima de comprender, organizar y conducir la formación de los estudiantes en las universidades. La finalidad del modelo educativo es asegurar progresos constantes, en formas de dirección para potenciar las condiciones que determinen mejores resultados de logros educativos, con la gestión institucional, pedagógica y curricular; donde los actores del proceso de formación, entre ellos los directivos académicos, asuman su compromiso con calidad educativa.

Los autores revisados, como Alonso y Vázquez (2008), plantean que la gestión estratégica se caracteriza por constituir un saber complejo y en evolución permanente y que se integran por aspectos representativos y relevantes de un quehacer de un grupo de actores educativos. Para que se caracterice como estratégico ha de concretarse a partir del mejoramiento constante de procesos y resultados que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación, organización, seguimiento y evaluación para la mejora.

La gestión estratégica se caracteriza por: centralidad de lo pedagógico, complejidad, trabajo en equipo, apertura al aprendizaje, innovación, asesorías, una orientación profesionalizante y una cultura organizacional cohesionada por una visión de futuro, intervenciones sistémicas y estratégicas.

Este modelo de gestión educativa con centralidad en lo pedagógico parte de la idea de que los centros educativos son las unidad clave de organización del sistema de formación y que el trabajo medular en las universidades es la formación profesional y humanista de los profesionales que requiere la sociedad. Por ello, requiere la generación de aprendizajes para todos los estudiantes, profesores, directivos

académicos y personal de apoyo, que en conjunto comparten el modelo educativo institucional. Ello supone la necesidad de que los directivos puedan aprender cómo elaborar y operar un plan de estudios, teniendo en cuenta los elementos que serán determinantes en la planeación didáctica, por eso se considera que el mayor conocimiento del modelo educativo por parte del directivo generará mejores resultados en la institución.

Existen diferentes tipos de modelos educativos entre los que se destacan:

Modelo educativo tradicional: se centra en la elaboración de un programa de estudios, sin demasiados elementos adicionales, donde no se explicitan las necesidades sociales y contextuales de la institución educativa; ni los avances científicos tecnológicos en la formación del profesional contemporáneo. Existen otras clasificaciones de diferentes tipos de modelos educativos, los cuales se van estructurando de acuerdo a las exigencias contemporáneas modernas. No obstante, se aprecia que a pesar de los intentos por hacer nuevos modelos educativos, aún no se precisan en este, esencialmente, las transformaciones que se quieren lograr en el modelo de formación profesional; situación esta problemática en el momento de la conceptualización del modelo educativo como constructo directivo en las universidades, al tratar en su contenido los ejes fundacionales políticos, éticos y epistemológicos.

La UNESCO insiste en que la educación del siglo XXI tiene que ir más allá de la distinción tradicional en la formación de los profesionales y para ello plantea como reto que los modelos educativos deben responder como filosofía de trabajo en una institución universitaria a los cuatro pilares planteados en el informe de Delors

(1994), que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. Los autores más contemporáneos ya incursionan en el concepto de aprender a aprender.

Por otra parte, el modelo pedagógico es una representación donde se explica teóricamente el mundo real de lo educativo. El modelo pedagógico se constituye a partir del tipo de profesional que la sociedad quiere y necesita formar según sus necesidades y según ello será la planificación. A su vez, las teorías cognitivas que respaldan los modelos pedagógicos más avanzados se sustentan en que el núcleo del hacer educativo está puesto en los procesos de formación.

1.4. El directivo académico y la gestión del modelo educativo universitario

En la educación superior, las universidades para cumplir su misión de acuerdo al enfoque estratégico y programático, requieren de un constante flujo informativo que permita mantener un alto nivel de conocimientos de las actividades que contiene el modelo educativo. Su organización y conducción demandan de un personal preparado que intervenga en los procesos de dirección y toma de decisiones en la transformación del profesional.

Este autor prefiere utilizar el concepto de dirección o gestión del modelo educativo. Este concepto refleja la habilidad de la vida universitaria y su visión estratégica, lo que supera el mecanismo de organización, para centrar el análisis en políticas, fines y resultados. Además, se centra en los modelos que confirman la formación del profesional, objetivo esencial de las universidades actuales en la orientación laboral, productiva, científica y de compromiso con su sociedad.

El directivo académico se selecciona como parte del claustro académico de las universidades, por lo tanto, forma parte de la propia evaluación de las universidades. El modelo educativo que se estructura en las universidades es basado en las características típicas de cada país, región y contexto, de ahí la diversidad de modelos educativos que aparecen en la práctica educativa universitaria en la actualidad.

La UNESCO se pronuncia porque los modelos educativos al elaborarse en cada país se orienten a la formación de un profesional de forma científica, tecnológica y humanista, con un fuerte compromiso con la realidad social. Para lograr este modelo, el directivo académico debe estar preparado, formado en la gestión del proceso educativo con la aplicación de técnicas y métodos de dirección moderna referidos a la condición pedagógica del proceso de formación mediante los procesos de innovación y el uso intensivo de las tecnologías y el trabajo en red, como formas que deben ser integradas en el currículo del modelo pedagógico; el cual identifica el modelo educativo y las estrategias progresivas para el desarrollo del profesional.

A pesar de que en los últimos años los trabajos académicos y profesionales sobre la gestión universitaria han tenido un notable crecimiento (CONEAU, 2000) en las problemáticas abordadas, aún se plantea que persisten algunos expertos que requieren clarificaciones conceptuales en las universidades, sobre todo en áreas como la gestión compuesta por un conjunto de factores (recursos, proceso y resultados) que deben estar al servicio de los procesos sustantivos, cuyo objetivo básico es conducir el desarrollo integral de la institución y no a una asociación de unidades académicas aisladas (Castro, 2000).

En la literatura revisada, al respecto se plantea sobre la gestión institucional un realce con fuerza más a los procesos administrativos y de organización de profesores y estudiantes por parte de directivos académicos. El autor de esta investigación considera necesario el empoderamiento de los directivos académicos, para dirigir mediante el modelo educativo la formación de los profesionales como garantía para cumplir la misión universitaria.

La gestión universitaria debe ser coherente en su identidad, orientación y en su desempeño. En tal sentido, Alpizar (2004) plantea que la gestión de los procesos educativos no es una tecnología neutra ni una tarea de ingeniería, sino una labor de construcción, preservación y proyección en el tiempo de los elementos que convierten a la universidad en una institución que involucra a muy diversos actores. Dicha gestión está conformada en un proceso con fines de trabajo en función de la misión y la visión, expresados en su modelo educativo, en el cual esta perspectiva incorpora la gestión del modelo desde la definición estratégica, determinación de las obligaciones y los modelos en que se expresan la gestión pedagógica (modelo del profesional) y su fundamentación didáctica.

Esta definición, a juicio del autor de este trabajo, supera la determinación formal de atribuciones, pues desde esta perspectiva se toman las decisiones efectivas en función de la excelencia que quieran alcanzar las universidades en su pertinencia social. Asimismo, se tienen en cuenta las políticas institucionales para generar confianza en las políticas adaptadas y para reducir la incertidumbre en los comportamientos de los actores.

La gestión institucional universitaria tiene un impacto no fácilmente identificable sobre las dimensiones que convencionalmente se utilizan en las actividades académicas. De ahí la importancia de preparar a sus directivos académicos para esta función de gestión (Malagón, 2012).

El análisis estático o dinámico que se reconoce en la gestión universitaria conlleva a una visión desde una perspectiva común como institución social y está sujeta a los objetos y retos en que se desarrolla la universidad actual.

El directivo académico y los profesores universitarios para el cumplimiento de las funciones de su profesión necesitan de formación permanente como única vía para mejorar su ejercicio o la función general directiva (Vera, 2014).

Castro (2000) plantea en su marco conceptual y analítico de la dirección universitaria que debe valorarse la gestión de la totalidad. Desde este alcance, la gestión universitaria suele ser entendida como resultante de la misión, de las gestiones específicas, de las funciones de formación, investigación, extensión y la administración de todos los recursos a disposición de las universidades.

La especificidad de la gestión del modelo educativo universitario dentro de la gestión universitaria es una actividad que tiene problemas analíticos y metodológicos, difíciles de resolver tanto en las cuestiones del dirigir como en la administración. Ello parte de la combinación de restricciones internas y externas, por lo que hay que preparar a los directivos universitarios para que desarrollen capacidades de decisión sobre aspectos extremadamente relevantes vinculados a su misión, políticas que regulan su funcionamiento. Hay que concebir a la vez todas las actualidades científicas, metodológicas y teóricas que necesitan los modelos pedagógicos para

formar a los profesionales. Ello demanda una formación en los directivos académicos que integren los problemas profesionales, los objetivos de la profesión, los perfiles de los egresados, así como la preparación de los profesores que hacen realidad este encargo social.

Tambiéndemanda un análisis dinámico de la gestión del modelo educativo y el rol de los directivos académicos, lo que privilegia los modos, los aprendizajes, los impactos internos y externos de los estudiantes, profesores y directivos. Al mismo tiempo, se analizan la visión estratégica y la atención a los problemas cotidianos entre las aspiraciones y los recursos disponibles y las exigencias participativas de sus actores. Según Tristá (2007), la administración y sus elementos integrantes (dirección, organización, ejecución y control) constituyen una influencia consciente y sistemática sobre el colectivo de personas y el ser humano individualmente durante toda la actividad laboral, orientada hacia un objetivo. Si setiene en cuenta esta influencia, pudiera decirse que es de carácter predictivo, de proyección de futuro; lo queestá presente en toda actividad administrativa.

En Alemania, México, Estados Unidos, Japón y Brasil, los directivos hacen exactamente lo mismo, pero la forma en que lo hagan es lo que los difiere, pues una de las principales metas que enfrentan los dirigentes en sus proceso de dirección en su país o en su entorno es encontrar e identificar su tradición, historia y cultura, de modo que puedan emplearse como elemento de construcción de su propia cultura directiva (Tristá, 2007).

Las universidades requieren de objetivos claros, así como de una misión y visión. Los fines que la conforman tienen que estar bien definidos, ser públicos y

frecuentemente reafirmados, de manera que sus miembros crezcan y se desarrollen en la medida en que cambien oportunidades y necesidades. La instrucción y el desarrollo deben conformarse en sus directivos, profesores y estudiantes en todos los niveles y nunca detenerse. El resultado de una Universidad es que el profesional se forme acorde con el desarrollo científico, técnico y humanista que necesita su época.

Por lo tanto, la dirección del modelo educativo como constructo teórico y práctico, el cual plasma toda la vida institucional de un centro educativo, exige de una dirección eficiente de los procesos y recursos disponibles que conforman el modelo de formación, con el fin de lograr resultados relevantes para la universidad en la sociedad.

En una institución educativa de nivel superior la dirección está condicionada por varios factores. Surge la necesidad de la dirección universitaria con un conjunto de personas que hace posible el trabajo de los demás e integra todos los procesos y su fundamentación, de acuerdo a las exigencias del modelo profesional que materializa la misión y visión del modelo educativo institucional.

Para la acción directiva de los académicos se precisa partir del reconocimiento de la libertad académica, con un rol proactivo e innovador para lograr una universidad con una demanda social en la evolución histórica de las universidades y sus directivos académicos. El contexto tiene gran significación para la formación y dirección en estos centros del funcionamiento académico para enfrentar las nuevas situaciones del entorno.

En los tiempos actuales en el modelo de dirección de las universidades se precisa la organización como función básica de la gestión. Para Ulrich (1997), usted puede estar defendiendo su misión, fines y destinos pero si usted no la organiza para alcanzar su característica esencial como institución, no llega a su fin. Así mismo, Solé (2004) señala que una universidad debe proyectar el logro de los objetivos de un colectivo; es decir, se refiere a la función en que sus directivos deben organizar sus actividades de manera coordinada.

Ante los nuevos retos que implican las políticas y estructuras administrativas, sin duda aparece el rol de los directivos académicos en la forma nuclear que representa el modelo educativo institucional, definido este como un constructo que establece los preceptos que sustentan la formación del profesional. Desde esta filosofía, según Castro, Iglesias y Baute (2016b), se presenta un nuevo tipo de universidad que sea humanista, moderna, creativa, social, pluralista, transformadora e integral para lograr el mejoramiento de la pertinencia y la calidad del proceso formativo (Modelo educativo UNIBE, 2015).

El modelo educativo tiene como finalidad precisar los fundamentos de los procesos de formación del profesional, centrado en los propósitos que tengan la misión y visión institucional. Este constituye, por tanto, un referente orientador y de vinculación con la sociedad, establece pautas metodológicas para la confección de diseños curriculares y la dirección de un proceso formativo en el que se eduque a través de un proceso educativo y potencie la formación integral del profesional.

Este análisis le permite encontrar al autor de esta investigación el rol del directivo académico, pues desde el surgimiento y desarrollo de la universidad en sus

diferentes contextos ha estado más centrada a la administración desde el punto de vista de los recursos humanos e infraestructura, que a la esencia educativa de las universidades. Esta característica fundamental de las universidades, donde orienta todos sus esfuerzos para lograr la formación de un profesional pertinente con su contexto, se expresa en el modelo educativo, con su correspondiente modelo profesional. Tal afirmación conduce al autor de esta investigación a potenciar desde el papel de los directivos académicos la formación del profesional, lo que exige un rol del directivo con su respectiva formación de acuerdo a los aspectos estructurados en el modelo educativo institucional para gestionarlo, con énfasis en los estudiantes, profesores, currículo y preparación pedagógica. Esta exigencia debe trabajarse con carácter científico en la formación de los directivos académicos para que cumplan sus objetivos con efectividad en la institución educativa universitaria.

1.5. La concepción de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario

La universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual. Hasta la primera mitad del siglo XX era posible afirmar que cuando un profesional culminaba sus estudios universitarios estaba preparándose para ejercer durante toda su vida. Hoy no ocurre de este modo, pues es imprescindible para tener desempeños profesionales exitosos una constante actualización y la inserción en una formación permanente.

La UNESCO plantea la educación para todos durante toda la vida para la formación de los profesionales. En la época actual, el verdadero papel que cumple el modelo pedagógico de las universidades exige que estas respondan a las exigencias

contemporáneas en sus modelos educativos. Las reflexiones de Horruitinier (2008) se relacionan con el modelo educativo de la educación superior, donde cobra suma importancia relacionado con la capacidad de la universidad para dar respuesta a las demandas del siglo XXI, que se ha designado del conocimiento y se relaciona con las tendencias y desafíos que tienen las universidades actuales. Los modelos educativos universitarios van dirigidos a la formación integral que expresa la pretensión de centrar el quehacer de estas instituciones en la formación de los valores profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad en lugar de utilizarlos solo para su beneficio personal.

Según Ortiz (2006), ello implica lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoevaluación durante toda su vida, que sea capaz de mantenerse actualizado para el trabajo en colectivo, en grupos multidisciplinarios, participando activamente en la construcción del conocimiento sobre nuevos escenarios tecnológicos e introducir cambios significativos en el quehacer universitario.

El autor de este trabajo considera que el problema principal lo constituye la necesidad de cambio y el modo de pensar de los directivos académicos, de forma que asuman cabalmente tales conceptos y los incorporen de forma creadora en la transformación de los diferentes procesos mediante la dirección del modelo educativo institucional. En este reto juega un papel esencial la formación de los directivos (Castro, Iglesias y Pérez, 2015).

De acuerdo con Horruitiner (2008), se aprecia en la actualidad que las universidades requieren un cambio en relación al desempeño de los estudiantes, profesores y directivos académicos y en general por toda la comunidad universitaria.

Hay ejemplos en América Latina y el mundo donde las universidades quedan muchas veces en desventaja, dada la capacidad de dichas instituciones de no disponer de amplios recursos materiales y financieros para la formación de los principales actores que conforman el modelo educativo institucional. Este modelo debe parecerse al tipo de universidad que necesita el contexto donde está, tomando en consideración que la definición de saberes hacen de la investigación una meta de desarrollo, la cual está ausente generalmente de las políticas institucionales.

Se sustenta como núcleo de la misión de las universidades más modernas de forma general, que el cometido de estos centros de altos estudios debe preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad.

Alarcón (2012) plantea que, para garantizar esta misión de las universidades es una condición indispensable en las mismas desarrollar un trabajo orgánico, liderado por sus directivos académicos. La misión debe orientarse a promover la cultura de su entorno mediante la concepción del modelo educativo para la transformación de los profesionales actuales.

En este sentido, se concluye por el autor de este trabajo que en las universidades es una necesidad inaplazable la elaboración del Modelo Educativo, estructurarlo con todos los aspectos que lo conforman. Este modelo debe poner como centro la formación de los profesionales mediante la composición en el mismo de los tres

procesos sustantivos, cuya integración permite dar respuesta plena a la misión institucional (Castro, Iglesias y Baute, 2016a).

Esta demanda es una necesidad en la formación de los directivos académicos en todas las universidades en la época actual, los cuales precisan de una formación para responder con pertinencia y claridad a la misión de las universidades en su contexto, en la dirección del modelo educativo para lograr efectividad en la formación de los profesionales.

Para la gestión del proceso de formación de los directivos académicos, según Alpizar, Arrechavaleta y Baute (2009) es un reto actual contar con los recursos humanos adecuadamente preparados para asumir el desafío de la formación. Para ello, es necesaria la preparación de los directivos académicos con una apropiada formación en dirección.

Este autor coincide con tal definición y la considera pertinente para incorporar en la formación del directivo el estudio del modelo educativo, para lograr una buena dirección institucional universitaria que tribute a su formación en las áreas del conocimiento científico y pedagógico.

Hoy la excelencia de las universidades demanda de un directivo que esté preparado para la gestión del modelo educativo, el cual integra a los profesores, los estudiantes, el currículo y la didáctica en que se sostiene el mismo, junto a la infraestructura que se desarrolla en el proceso universitario, ello exige un enfoque de sistema. El autor de la presente investigación considera analizar el concepto de sistema para lograr este principio en la formación que propone para los directivos en la gestión del modelo educativo.

El sistema, según Faucoult (1990) responde al concepto de organización como relación entre el todo y las partes; según Bertalanfly (1989), en la segunda década del siglo XX se señala desde la teoría general del sistema la existencia de un todo integrado por partes relacionadas, su integración se expresa en una unidad determinada por un objetivo o fin. Levi (1995) incorpora el criterio estructural y señala que cualquier modificación es un elemento del sistema, lo que implica una modificación de todos los otros.

Churchman (1971) en la aplicación de los conceptos de Bertalanfly señala al todo como el objetivo central del sistema y las partes como un objetivo secundario.

Koroliev (1967), por su parte, plantea que el sistema se caracteriza por la unidad-integridad, las interrelaciones de sus elementos.

Para concebir la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario se considera el enfoque de sistema, la relación de los componentes instructivo, educativo y desarrollador e integrarlos como un todo de acuerdo a la estructura que adopte en el contexto, caracterizado por la interrelación de las exigencias internas y externas, y hay que considerarlo como un proceso continuo de mejora según las condiciones circundantes.

Se concibe la formación de los directivos con un sistema dinámico, flexible y adaptativo para lograr un equilibrio entre las necesidades que exige el modelo educativo, los intereses de los directivos y la institución universitaria. Debe caracterizarse por una formación que provoque en las universidades un sistema de trabajo abierto a la comunidad externa e interna, y sus directivos deben estar preparados para reproducir y transformar todas las experiencias de formación de

acuerdo a las exigencias contextuales; por lo que la formación debe ser sobre la base de la interrelación para enfrentar las contingencias, sin afectar lo estratégico de la actividad que se gestiona y esta relación conlleva a una auto transformación del directivo, esencial en su formación.

La formación en los directivos académicos se concibe integralmente expresada con autonomía, considerando que sea abierta, participativa, proactiva y contextualizada de acuerdo al entorno y las necesidades de formación del directivo. Para lograr esta formación se necesita elaborar un sistema que tenga en cuenta, un proceso íntegro, complejo y concreto en cada una de sus etapas y la interrelación de las mismas, con una estructura jerárquica, con la base del principio de la teoría sistémica, las partes y el todo y su relación.

Se asume el criterio de Valle (2012) con relación a la elaboración de un sistema, al plantear que las cualidades que resultan de los componentes estarán dirigidas al logro de los objetivos que se persiguen.

El autor de este trabajo plantea que resulta imprescindible realizar un análisis teórico, metodológico de la formación que necesitan los directivos académicos para la gestión del modelo educativo en cuanto a su funcionabilidad y al quehacer académico del directivo, como un actor esencial o clave para la gestión universitaria. Además, debe expresarse en un sistema que satisfaga dichas exigencias.

Conclusiones del Capítulo I

El análisis teórico sobre los retos y desafíos actuales de la educación superior y la influencia de estos en la re-conceptualización del papel de la universidad en los momentos actuales. Este reto implica la necesidad de la formación del directivo académico universitario para poder organizar, controlar y evaluar el modelo educativo institucional de forma proactiva, estratégica y contextualizada.

Se propone la concepción para la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo considerando la misión, visión y fines en el modelo educativo planteado y la formación de los directivos precisa de una preparación para su gestión de forma proactiva e integrada, instructiva y educativa y contextualizada que movilice el potencial humano con capacidades profesionales que necesita la educación superior en la actualidad, de acuerdo a su compromiso social.

**CAPITULO II: PROPUESTA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE LOS
DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO
UNIVERSITARIO**

CAPITULO II: PROPUESTA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO

En el presente capítulo se aborda la caracterización de los directivos académicos para la gestión de modelo educativo y los fundamentos del sistema de formación que se propone para los directivos académicos universitarios, se presenta el sistema con sus objetivos, características, etapas de formación y acciones.

2.1. Caracterización de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario

La caracterización de la formación de los directivos académicos para la gestión de modelo educativo universitario se realizó considerando los planes de formación de diferentes universidades y las experiencias del autor en el contexto ecuatoriano.

En los tiempos contemporáneos la formación de los directivos académicos está muy condicionada a las necesidades y características de las instituciones educativas y se realiza de acuerdo a los diferentes sistemas educativos.

Los directivos académicos en las universidades tienen el rol de encontrar un difícil punto de contacto y resolver las posibles contradicciones entre las presiones externas (sociedad) y los problemas con la Comunidad Universitaria. Las funciones instructiva y educativa, aunque son una exigencia y una necesidad de la formación de los directivos, están en ocasiones relegadas a las funciones administrativas y logísticas.

Desde las perspectivas de las políticas implementadas en los últimos años, en la formación de los directivos académicos en los centros de educación superior, se

encuentran intenciones diversas y disimiles; no obstante las propuestas no han formado parte de las políticas oficiales para fortalecer la formación de estos para la gestión del modelo educativo. Estas propuestas han sido esencialmente a los problemas encaminados a garantizar las respuestas de esta enseñanza a las acuciantes tendencias de la movilidad, financiamiento, internalización y cooperación, descuidando la gestión del modelo educativo como esencia de una institución universitaria.

La situación anterior deja entrever la falta de una política de formación que responda a diagnósticos reales, que reflejen las necesidades que tiene los directivos para la gestión del modelo educativo.

En la formación de los directivos se ha trabajado y de forma aislada en la impartición de cursos y programas puntuales en los que generalmente no se prepara al líder académico para gestionar los componentes del modelo educativo desde una función teórica y metodológica, solo se realiza de forma empírica y en ocasiones trae contradicciones con el modelo educativo y su exigencia psicosocial, pues responden a políticas reactivas y a iniciativas de países que realmente han tenido ciertos resultados, pero no se han reaplicado, lo que limita el impacto de estos.

Un gran núcleo crítico que tiene la formación de los directivos en sentido general y particularmente para gestionar los modelos educativos es la inexistencia de un proceso de formación de estos, antes de ser nombrados directivos, lo que no asegura estándares de desempeño profesional con respecto a ejercer su papel pedagógico y de gestor en el modelo educativo, no conciben que todas las funciones

de carácter formativas, investigativas y de extensión están presente en los diferentes componentes del modelo educativo.

En los diferentes países del entorno europeo y latinoamericano se precisa la necesidad de expresar y buscar una línea común en la formación de los directivos académicos universitarios desde el momento de su selección, acción esta que se hace de diferente forma en los disímiles contextos, y generalmente no se considera el desempeño educativo, profesional y de liderazgo que ha manifestado ese directivo seleccionado.

En la actualidad los directivos ponen de manifiesto el hecho de contar con un marco de acción poco desarrollado hacia los procederes docentes o de investigación, máximo cuando se le agrega que los directivos son seleccionados por varias vías y no hay una línea coherente en la selección realizada, de acuerdo a la formación y a las competencias para estas funciones.

La práctica en la dirección institucional universitaria señala que los directivos son seleccionados por reconocimientos, compromisos sociales, compromisos políticos o por algún desempeño comunicacional; casi nunca está ligado a la esencia de los componentes que debe dominar el directivo en el modelo educativo institucional.

En el análisis de los planes de formación estudiados por este autor se evidencia que en la formación de los directivos académicos no están presentes los siguientes aspectos:

- El conocimiento de los procedimientos, o pasos que hay que dominar para obtener los objetivos previstos y ello se hace de forma intuitiva sin conocer el mecanismo adecuado.

- Conocimientos jurídicos para poder dar solución a los reclamos de sus subordinados y en ocasiones no saben qué hacer, lo que crea un ambiente de conflicto en la institución.
- Pensamiento y actitud crítica y analítica de las necesidades de su gestión, sino que reciben órdenes que regularmente no se dan por escrito y no existe claridad en su ejecución, lo que le lleva a desarrollar una labor esencialmente absorbente, o a ser calificados por sus subordinados como directivos, por asumir lo que no entienden o comparten
- No están preparados para tomar decisiones y facilitar el trabajo colaborativo, no optan por decisiones ni modelos de gestión colaborativa y participativa.
- En su formación se afecta la gestión universitaria para el ámbito académico y de investigación, pues el trabajo reactivo es el que predomina sobre un proceso proactivo que responda a la ciencia de la dirección.

En el contexto ecuatoriano es una exigencia del proyecto del Buen Vivir y de la Ley Orgánica de la Educación, que las universidades gestionen su actividad formativa mediante el modelo educativo institucional, el cual debe tener como finalidad responder al encargo social de las universidades como bien público. En ello se devela la necesidad de formar a los directivos académicos con el contenido del modelo educativo que elabore cada universidad, en el cual existen diferentes componentes, como parte del mismo.

Es una necesidad latente que en la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo, se prepare a estos para entender la esencia interna y externa de este constructo. Esta formación debe realizarse sobre:

- El análisis de los ejes fundacionales relacionados con lo político y epistemológico del modelo educativo.
- El análisis de los contextos, pues como entidad formadora está subordinada a los intereses de la sociedad, como ley.
- El estudio de políticas estratégicas al abordar misión y visión institucional.
- Los principios y valores institucionales.
- El estudio del modelo pedagógico como forma de concebir en la práctica el proceso formativo que exige el contexto.
- La relación docente-estudiante, sobre la base de dominar lo relacionado con el respeto, la cooperación, integridad y sensibilidad humana.
- Los perfiles de los docentes y estudiantes.
- La proyección didáctica del modelo formativo.
- La organización curricular que adopten las carreras que integran la institución, desde la concepción de un currículo abierto y pertinente con los objetivos del modelo educativo.

Este análisis precisa que se organice un sistema de formación a los directivos académicos que le posibilite gestionar el modelo educativo como base para dar respuesta al encargo social.

2.2. Fundamentos del sistema de formación para la gestión del modelo educativo universitario

Los fundamentos que se plantean están relacionados con las leyes de la Dirección y las leyes de la Pedagogía, con su expresión en la didáctica de la educación superior. Estos fundamentos permitirán a los directivos concebir, ejecutar y controlar el modelo

educativo institucional y dirigir este proceso científica y sistemáticamente de acuerdo a las necesidades sociales.

El enfoque de sistema desde la teoría de los sistemas constituye un fundamento a esta propuesta que posibilita la interrelación de todos los componentes del modelo educativo para su gestión como un todo, pues interrelaciona las partes y genera una cualidad integradora que posibilita a las universidades alcanzar un sistema organizativo de acuerdo a su encargo social.

Se fundamenta en el desarrollo y formación de los directivos, la atención a profesores y estudiantes como principales sujetos de la vida universitaria, tomando en consideración las relaciones interpersonales, institucionales, comunitaria, intereses, necesidades y la complejidad desde lo psicopedagógico de los miembros y los procesos que en ella se ejecutan, con énfasis en la formación metodológica de los profesores.

Se fundamenta, esencialmente, en el trabajo con los sujetos y es vital considerar las características individuales de estos. En ese sentido, desde lo pedagógico el sistema involucra la aplicación estratégica de métodos y técnicas de dirección como el diagnóstico y pronóstico científico, la planificación estratégica, la dirección por objetivos y la participación protagónica de los actores universitarios.

Se considera en los fundamentos la formación de valores, el liderazgo participativo, la delegación de la autoridad, la reflexión y la negociación, la rendición de cuentas y la investigación educativa.

Otro fundamento en el que se basa el sistema es que debe tener un carácter integrador, donde se considere el estado del entorno comunitario interno y externo y

los aspectos que impliquen relaciones y soluciones a los problemas y contingencias de la comunidad universitaria.

El sistema se fundamenta en las condiciones organizativas necesarias para el proceso de aprender a ser directivos, por lo que debe tener como sustento la dirección de sujetos como centro de su atención. Debe concebir en su organización y ejecución la participación protagónica de los elementos humanos, y debe orientar sus acciones a consultas sistemáticas y de debate franco para lograr la cohesión del directivo con sus subordinados, lo que demanda un estudio de los fundamentos de la comunicación, con orientación a un lenguaje coloquial y de consenso para tomar decisiones y proyectar soluciones a las contradicciones organizativas y metodológicas que caracterizan la gestión del modelo educativo.

El sistema debe ser movilizador para que se formen en los directivos líderes con competencias estratégicas y tácticas que demandan la gestión del modelo educativo. Debe sustentarse en estas características para convertirse en una vía de contribución y consolidación a la cultura institucional sobre la base de ideas, valores, principios, conceptos y creencias compartidas por los miembros de la comunidad universitaria.

Por lo tanto, el sistema de formación de los directivos académicos en la gestión del modelo educativo está compuesto por cuatro componentes:

- Desarrollador
- Educativo
- Ejecutivo
- Integrador

Estos componentes se identifican por su interrelación, en la que se plantean sus propias especificidades.

En el componente desarrollador se asumen un conjunto de acciones relacionadas con un proceso cognitivo-afectivo de crecimiento como directivo académico, para la dirección de los colectivos humanos mediante formas específicas y actividades sistemáticas adecuadas, con una comunicación inter subjetiva, mediadora y facilitadora.

Considera las necesidades, motivos y las potencialidades individuales de los directivos, en función de los objetivos y actividades que deben desempeñar en la institución universitaria. Este estará orientado hacia la madurez de la gestión del modelo educativo como un proceso educativo y participativo, de acuerdo a las características esenciales de estos en el proceso de dirección; como son la delegación de autoridad, la dirección colectiva con responsabilidad individual y más aún la explotación al máximo de sus potencialidades creadoras.

Esta parte de los postulados en relación a la educación y desarrollo y se materializa en las actividades de dirección, esencialmente en el momento de formarlos para diagnosticar, demostrar, analizar e intercambiar conocimientos e ideas con sus subordinados, estas potencialidades posibilitan nuevos estados en el desarrollo institucional y en la obtención de los objetivos del modelo, así como la interrelación con sus subordinados.

El componente educativo se asume como un conjunto de acciones relacionadas con la dirección del proceso de desarrollo del directivo y de los colectivos que dirigen en busca de obtener de acuerdo a las particularidades del contexto, las necesidades

que tiene el modelo educativo; se relaciona con la función reguladora de la gestión científica, vinculada con la conciencia y los problemas y necesidades fundamentales que debe solucionar; se vincula extraordinariamente con la concepción del trabajo metodológico y la formación de cátedras que debe desarrollarse para garantizar la esencialidad del modelo educativo.

El componente ejecutivo se refiere a considerar todas las partes del proceso de formación y establecer las características, funciones y acciones que son pertinentes de acuerdo a los ejes de contenidos que se definen en el sistema de formación, las cuales se desarrollarán a corto, mediano y largo plazo.

El componente integrador se refiere a las relaciones de las partes entre sí con vistas a obtener el todo, es una dimensión que está presente en cada uno de los componentes del sistema, y por ende, posibilita un resultado cualitativamente superior en el desempeño de los directivos académicos para dar respuesta a las condiciones internas y externas de la comunidad universitaria.

Estos componentes del sistema se realizan mediante las diferentes acciones de forma dialéctica, donde se interrelaciona la dirección del desarrollo y la formación de competencias para la gestión, lo que demanda el proceso de socialización del sistema para su continuo perfeccionamiento o mejora, siempre sustentada por la concepción de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario.

Los componentes del sistema de formación para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo universitario de formación están relacionados entre si,

orientados a alcanzar la finalidad a través de la interacción de sus partes para fomentar el desempeño que necesita el directivo académico en formación.

2.3. Propuesta del sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario

El sistema está orientado a promover el pensamiento y la actividad en los directivos académicos de cómo utilizar los conocimientos y habilidades en la labor de gestión y entrenarlos para las potencialidades que exige el ámbito educativo en la labor de la dirección. Se toma como aspecto clave para la formación de las necesidades detectadas en los directivos el conocer, saber y el saber actuar con el modelo educativo universitario, con la finalidad que el conjunto de acciones que se proponen a corto, mediano y largo plazo posibilite la preparación del directivo para concebir, ejecutar y controlar el modelo educativo.

Objetivos del sistema:

Preparar teórica y metodológicamente a los directivos académicos universitarios con conocimientos, habilidades, valores, características personológicas y los fundamentos de los contextos sociales para lograr que el directivo pase de una gestión empírica y reactiva a una gestión proactiva y movilizadora en la gestión del modelo educativo, solucionando de forma adecuada las condiciones externas e internas de la comunidad universitaria en el contexto social que esté enclavado.

Este objetivo conlleva a un sistema de acciones para concebir, ejecutar y controlar los componentes esenciales del modelo educativo universitario. En cada una de estas acciones hay que estimular la preparación del directivo, esta problemática no resuelta aún, no tiene una solución tan simple para que la formación se logre desde

una concepción integrada las potencialidades educativas del directivo de acuerdo a las necesidades diagnosticadas.

Características del sistema:

El sistema de formación que se propone, tiene como características las necesidades de los directivos académicos para gestionar el modelo educativo, de una forma dinámica, proactiva y flexible, para lograr un directivo movilizador de las potencialidades internas y externas de la comunidad universitaria, para dar respuestas a las contradicciones y a las condiciones emergentes o cotidianas y mantener la estabilidad prevista en el proceso de gestión.

Al diagnosticar las necesidades aflora, de acuerdo a la representación contextual y empírica de los directivos, que se precisa un sistema de formación que propicie la apropiación de un saber de los marcos conceptuales que posibiliten la búsqueda y construcción de fundamentaciones para los saberes prácticos. Esto es necesario para justificar y analizar la práctica, a través de capacidades para analizar y cuestionar las condiciones internas y externas que limitan la gestión en la institución y buscar estilos que solucionen los mismos. Como una exigencia a considerar para la elaboración del sistema, están las condiciones organizativas de la institución donde se debe valorar:

- Estructura organizacional funcional
- Modelo educativo institucional
- Planeación estratégica

Estas exigencias organizativas del sistema son esenciales en la formación de los directivos para conseguir con una intención educativa, la potencialización del desempeño para la gestión del modelo educativo en función de:

- Elaborar la misión y visión con participación de todos los actores académicos de la institución.
- Estimular el trabajo colaborativo y en equipos para elaborar el modelo educativo institucional.
- Crear el sistema de formación que materialice la filosofía de trabajo institucional sobre los ejes de contenido del modelo, necesarios para gestionar el modelo educativo.
- Facilitar los cambios e incentivos para promover el liderazgo de los directivos en el modelo educativo.
- Fomentar la comunicación entre todos los actores de la institución.
- Lograr en el debate cooperativo la empatía, flexibilidad, límites, paciencia, tolerancia, capacidad de negociación, compromiso y entrega.
- Facilitar los debates para lograr una cultura universitaria con disciplina, esfuerzo, responsabilidad en el desempeño de los directivos académicos y sus subordinados.

El sistema estará estructurado por un sistema de acciones que contribuyan a la preparación continua de los directivos para enfrentar los retos que la gestión del modelo educativo les impone, desde una visión más integradora y una mayor preparación cultural, con sistematicidad en la auto preparación y el entrenamiento del directivo.

El sistema consta de cuatro etapas, entre las que existe una interrelación flexible, contextualizada y dinámica que movilice el pensamiento y la acción del directivo con conocimientos, habilidades y valores esenciales para alcanzar la finalidad del modelo educativo universitario.

Etapas I: Diagnóstico de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario.

Etapas II: Cooperación e intercambio entre los directivos para determinar la pertinencia de los contenidos a formar según el diagnóstico.

Etapas III: Selección de los contenidos y el accionar metodológico con que se deben formar los directivos

Etapas IV: Sistema de evaluación del proceso de formación.

Sistema de acciones por etapas

Etapas I:

Diagnóstico de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario.

Se diagnostican las principales insuficiencias que en el ámbito objeto de estudio se manifiestan, mediante un grupo de especialistas compuesto por directivos, profesores y estudiantes, actores subjetivos más importantes en el modelo educativo. Se encuestan, entrevistan y organizan colectivos de directivos para determinar las principales necesidades de formación, se agrupan por niveles de acuerdo al papel que juegan en la concepción, ejecución y control del modelo educativo.

En el nivel 1:

Se agruparon a los altos directivos académicos universitarios: rector y vicerrectores.

En el nivel 2:

Se agruparon a los directivos académicos que tienen un carácter ejecutivo: director de investigación, director de vinculación con la colectividad, director académico.

En el nivel 3:

Se agruparon a los directivos de carreras, departamentos y profesores de asignaturas.

Estas acciones de forma integrada posibilitan obtener un diagnóstico de las necesidades de la formación de los directivos para la gestión del modelo educativo.

Etapas II:

Cooperación e intercambio entre los directivos para determinar la pertinencia de los contenidos a formar según el diagnóstico.

En esta etapa se provoca un intercambio de forma abierta y cooperativa entre todos los directivos de los diferentes niveles para seleccionar los contenidos que necesitan en su formación, orientados a gestionar el modelo educativo. Se procede al análisis teórico y metodológico de los componentes estructurales del modelo educativo y se precisan las fortalezas y debilidades que manifiestan los mismos en función de la estructura institucional. En el debate se consideran las características individuales y las potencialidades de los directivos en cada contexto para seleccionar los contenidos que necesiten, se ponen a consideración los principales ejes de contenido de formación detectados.

Etapas III:

Selección de los contenidos y el accionar metodológico con que se deben formar los directivos

En esta etapa se seleccionan los contenidos que demandan los directivos en su formación para la gestión del modelo educativo, los temas se seleccionan de acuerdo a las necesidades teóricas y prácticas, a partir de las prioridades de la ciencias de dirección, las ciencias pedagógicas, los fundamentos de liderazgo, los fundamentos legislativos y desde la conceptualización de los procesos sustantivos universitarios. Se combinan las diferentes vías de superación continua como talleres y entrenamiento para formar a los directivos académicos, se flexibilizan las acciones metodológicas propiciando a los directivos una participación activa en el proceso de formación, que estimule la autorreflexión práctica de su quehacer directivo-universitario.

Se posibilita el pleno acceso presencial o en línea a todos los directivos a las actividades que conllevan a su formación. Se motiva la búsqueda y autogestión de solución para resolver los conflictos internos y externos de la comunidad universitaria. Asimismo, se promueve la gestión de la auto preparación, sustentada en tiempo y trabajo independiente, se definen los contenidos asociados imprescindibles para el manejo del modelo y seguir la superación continua de los mismos en niveles de profundidad diferente.

Estas acciones recogen las distintas vías para ejecutar el proceso de formación de los directivos universitarios, se conforman a corto, mediano y largo plazo, en una forma integrada y gradual que posibilite el desempeño de los directivos, donde las acciones deben responder a las características internas y externas de la universidad.

Acciones a corto plazo:

Acciones

1. Desarrollar talleres con los siguientes ejes de contenido:

- Políticas educacionales internacionales y nacionales
- Fundamentos axiológicos de la actividad educativa
- Formación cultural integral
- Tendencias contemporáneas de la educación superior
- Fundamentos científicos de la dirección y la teoría del liderazgo
- Comunicación y actividad
- Fundamentos de las leyes judiciales aplicados a los procesos universitarios
- Teoría y diseño curricular
- Procesos de formación universitarios
- Formación, investigación y extensión universitaria

2. Estimular la auto preparación

Eje de contenidos: Promover la lectura de los documentos debatidos en el taller y sugerir la búsqueda de forma individual que enriquezca los temas debatidos, con vistas a lograr su mayor comprensión y el desarrollo del hábito de la lectura.

Acciones a mediano plazo:

Realización de entrenamientos de acuerdo a las necesidades de formación de los directivos y los intereses de la institución.

Eje de contenidos: Liderazgo, comunicación, estilos y métodos directivos en las funciones de la dirección.

Eje de contenidos: Valorar lo común y diferente de cómo actuar ante la problemática de la gestión de contenidos: Impacto de la gestión en la universidad.

Realización de actividades metodológicas de acuerdo a las necesidades de formación de los directivos y los intereses de la institución.

Desarrollar prácticas de trabajo.

Eje de contenidos: Gestión integrada de procesos universitarios

Acciones a largo plazo:

Desarrollo de maestrías.

Ejes de contenidos: Prioridad en estudios pedagógicos, sociales, comunicación, dirección, culturales.

Todas estas acciones tienen implícitamente los principios de responsabilidad como autoevaluación y deben organizarse en la planeación estratégica y en el cronograma de actividades con su tiempo, en función de los objetivos propuestos. Es un proceso de mejora y sistematización que se flexibilizará y admite la ampliación de los ejes de contenidos y las formas con que se desarrollarán en el sistema de formación para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo universitario.

Etapas IV:

Sistema de evaluación del proceso de formación.

En esta etapa se evaluará por parte de los directivos académicos de los diferentes niveles establecidos el plan de trabajo individual institucional, mediante el autocontrol por parte del directivo del mismo. Se evaluarán las acciones proyectadas en función del nivel de necesidad de formación de cada uno de los directivos académicos, se realizarán autoevaluaciones mensuales del cumplimiento de las acciones que

conllevar al plan de formación de cada directivo y se reflejará en la autoevaluación individual, de acuerdo a los periodos de evaluación que establezca la institución de la evaluación del modelo educativo. Los directivos de los diferentes niveles tendrán la responsabilidad de controlar el sistema de formación planificado para sus subordinados y realizarán la evaluación de su desempeño individual de forma periódica.

Este sistema de evaluación con un control sistemático de la formación de los directivos valorará el impacto que tiene la preparación del directivo en el desempeño de sus tareas para la gestión del modelo educativo, posibilitará el perfeccionamiento para continuar determinando las necesidades de formación de los directivos y la proyección de las nuevas acciones según los alcances de las mismas para la gestión del modelo educativo universitario.

2.3.1 Representación gráfica del sistema.

En la representación gráfica del sistema se aprecian las características y los componentes que identifican al sistema de formación de los directivos académicos para la gestión de modelo educativo. Este gráfico fue confeccionado por el autor de acuerdo a las exigencias que se plantean en la elaboración de un sistema, el cual posibilita la comprensión del mismo.



En el gráfico se representa de forma dinámica y sistémica los componentes del sistema de formación, los cuales se identifican como educativo, desarrollador, integrador y ejecutivo. Estos componentes dinamizan la relación entre las cuatro etapas del sistema de formación y las acciones inherentes a cada una de ellas.

Además, se aprecian los niveles en que se clasifican los directivos académicos universitarios a los que está dirigido el sistema. Asimismo, se definen los plazos para la ejecución de etapas y acciones del sistema y los resultados que se aspiran lograr una vez implementada la propuesta. En el gráfico se presentan las partes y el todo que componen el sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo y la relación de subordinación y dependencia entre cada una de ellas.

Conclusiones del Capítulo II

La caracterización de los directivos académicos develó las necesidades de formación que presentan estos para la gestión del modelo educativo universitario, punto de partida para poder establecer el sistema de formación que los prepare para la gestión con un accionar científico con fundamentos pedagógicos y didácticos, así como con los fundamentos de la dirección educativa.

Se presenta la propuesta del sistema elaborado por el autor, de acuerdo al estudio teórico y práctico realizado desde el enfoque de sistema y la concepción de la formación de los directivos académicos, estructurado por etapas y acciones en diferentes plazos de formación de acuerdo al contexto universitario.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS MÉTODOS APLICADOS EN LA VALORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS MÉTODOS APLICADOS EN LA VALORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ACADÉMICOS PARA LA GESTIÓN DEL MODELO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL ECUADOR

En este capítulo se presentan los resultados de la valoración de los expertos sobre el Sistema de formación de los directivos para la gestión del modelo educativo; se plantean los resultados de la implementación de las etapas y acciones del Sistema de formación y se valora la formación de los directivos para la gestión del modelo educativo universitario, antes y después de aplicar las acciones del sistema.

3.1. El Sistema de Expertos. Método Delphi. Selección y características de los expertos

Los expertos son especialistas seleccionados internos o externos, profesionales con una alta calificación en las áreas del saber y pueden dar valoraciones conclusivas sobre el tema que se les consulte.

Se seleccionaron 11 expertos y se les consultó su disposición a colaborar con el trabajo, se les evaluó el nivel de conocimientos y la experiencia que tienen sobre la formación de los directivos en las universidades, y sus experticias sobre el modelo educativo de esta enseñanza, se recogió el nivel de conocimientos y de argumentación; se les pidió una autoevaluación a través de una encuesta con respecto a su coeficiente de argumentación y se comprobó que nueve expertos tienen la categoría de doctor en ciencias y dos son master, diez tienen más de diez años de experiencia en la enseñanza universitaria y de ellos con experiencia como directivo universitarios, 9 de los expertos tienen experiencia en la formación de

directivos y nueve manifiestan experiencia en el modelo educativo. Todos tienen aceptable tiempo de trabajo dedicado al estudio del tema, el índice de argumentación es que cuatro expertos obtienen el 100%, cinco obtienen el 95% y dos expertos el 90%, lo que los evalúan con alto coeficiente de argumentación (anexo 1).

Con respecto al coeficiente de conocimientos se aprecia que los once expertos conocen sobre dirección científica, refieren todos un alto nivel en las tendencias de la educación superior contemporáneas, manifiestan conocer sobre la comunicación, el liderazgo y el empoderamiento, así como sobre diseño curricular, lo que les da un alto índice de conocimientos del 100% a siete de ellos y los otros cuatro obtienen el 95% (anexo 2).

Lo anterior demuestra que los expertos consultados tienen alta competencia con un índice superior a 0.95, este es igual a $\frac{1}{2}$ (índice de argumentación + índice de conocimiento).

Resultados del método Delphi

El método Delphi posibilita la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones, este método se destaca por el anonimato entre los miembros, la retroalimentación y la respuesta.

El método Delphi aplicado en esta investigación posibilitó que los expertos seleccionados evalúen los criterios previamente elaborados por el investigador sobre el análisis de los resultados de los métodos aplicados en la valoración e implementación del sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo, utilizando una determinada categoría de evaluación de

escala Likert, de esta forma los criterios quedan evaluados por los expertos en forma significativa.

Se trabajó con once expertos seleccionados previamente y con doce criterios para validar la propuesta de formación para los directivos académico mediante la gestión del modelo educativo universitario, mediante cinco rangos de valoración: muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado, inadecuado.

Se siguieron los siguientes pasos en la valoración de los resultados:

Se le entregó a cada experto una planilla con los aspectos a valorar y los rangos para la evaluar la propuesta (Anexo 3).

Los aspectos a evaluar por los expertos son los siguientes:

- Objetivo del sistema,
- Propuesta del sistema de formación,
- Sistema de acciones del sistema.

De esta forma el investigador construye la tabla de frecuencia observada (anexo 4).

Se plasma en la tabla la cantidad de expertos que marcaron ese rango de valoración y después se obtienen las siguientes tablas: la tabla de frecuencia acumulada

(anexo 5) que se calcula sumando cada columna, la tabla de frecuencia acumulativa relativa al dividirse el valor de cada frecuencia acumulada entre la cantidad de expertos en esta investigación (anexo 6), se calcula la tabla de frecuencia normal inversa acumulada (anexo 7), el promedio por criterios (anexo 8), la tabla N-P (anexo 9).

Considerando los pasos anteriores se obtiene el rayo numérico (anexo 10) el cual indica el cálculo de los intervalos de confianza de los criterios establecidos en la escala de Likert para la valoración de los expertos.

Como resultado del rayo numérico se obtuvo que todos los criterios fueron ubicados por los expertos en la categoría más alta de “muy adecuado”.

Criterios de Expertos. Resultados del Método Delphi

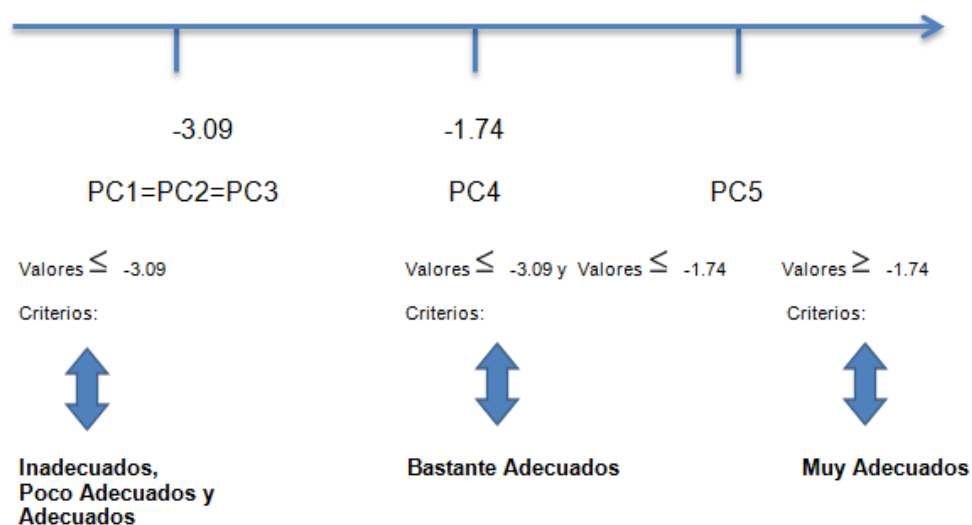
Realizados todos los pasos correspondientes al método Delphi, se llegó a las siguientes conclusiones:

Los puntos de corte obtenidos son los siguientes:

- ✓ PC1, PC2 y PC3: (correspondientes a los criterios inadecuados, poco adecuados y adecuados) ≤ -3.09
- ✓ PC4 (correspondiente a los criterios bastante adecuados) ≤ -1.73 y ≥ -3.09
- ✓ PC5 (correspondiente a los criterios muy adecuados) valores ≥ -1.74

Como resultados del rayo numérico se obtuvo que todos los criterios fueron ubicados por los expertos en la categoría más alta de “muy adecuado”, obteniendo todos valores muy superiores a -1.74.

Rayo Numérico



Como se aprecia, el sistema de formación para los directivos para la gestión del modelo educativo en la universidad es muy adecuado, de acuerdo a los datos estadísticos obtenidos en el Método Delphi, lo que permite plantear que el sistema propuesto fue valorado satisfactoriamente y por tanto se posibilita su implementación en la práctica.

3.2. Aplicación del sistema de formación para los directivos académicos para la gestión del modelo educativo en la UNIBE.

Una vez valorado el sistema de expertos se procedió a su implementación en la Universidad Iberoamericana del Ecuador, en La ciudad de Quito. Esta Universidad es una universidad pequeña, está acreditada por la SENESCYT, y tiene elaborado su modelo pedagógico, el cual fue liderado por el investigador de este trabajo de investigación. Las regularidades obtenidas en la aplicación del sistema se presentan

mediante una análisis de cada etapa y los métodos aplicados para su implementación.

Etapa 1 - Diagnóstico de las necesidades de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario

En los resultados para valorar las necesidades de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo en la UNIBE, se aplicó una encuesta a los directivos (anexo 11) y profesores (anexo 12) y una entrevista grupal a los estudiantes.

- Resultados de la encuesta a los directivos.

La encuesta se aplicó a la totalidad de los directivos que conforman la dirección de esta universidad, 5 de ellos directores de carrera, un director académico, un director de investigación, un vicerrector y el rector. El 100 % refiere conocer el Modelo Educativo de la UNIBE. Los cuales refieren la siguiente información:

El modelo pedagógico que contiene el modelo educativo, es valorado por el 56 % de los directivos como tradicional, el 33 % plantea que es desarrollador y el 11 % dice no conocerlo. Se evidencia que este modelo necesita ser reestructurado para alcanzar buen resultado en la universidad.

En la gestión del modelo, refirieron el 89% de los directivos que conocen a los estudiantes y profesores que están bajo su dirección y el 11 % que no los conoce, aspecto este que debe ser mejorado sobre todo en los directores de carrera que trabajan directo con la formación de los estudiantes. La relación entre los directivos entre sí, es adecuada, reconocida por el 100% de los encuestados. Reconocen que gestionan bien el modelo educativo; no obstante, el 78 % refiere que realizan gestión

para el vínculo de las clases con la práctica laboral y los proyectos comunitarios y el 22% refiere que no, lo que indica que hay que garantizar la formación en este aspecto de los directivos que no reconocen la vinculación de las tareas sustantivas como aspecto esencial en la gestión del modelo educativo.

El 7% refiere que si siente satisfacción con el modelo educativo en la gestión como directivo, el 22% refiere que no y el 11% no sabe.

El 89% refiere que sí tiene liderazgo como directivo académico, el 11% que no.

Con respecto a las competencias que caracterizan el desempeño profesional, el 89% refiere que sí las conoce, el 11% no sabe.

En relación a la malla curricular de las carreras que tiene la universidad y como forman parte del modelo educativo, esta es conocida por el 89% y el 11 % refiere que las domina parcialmente. El 100% plantea que si se vincula el contenido que se imparten en las asignaturas de la malla curricular de las carreras con la realidad social que vive el contexto ecuatoriano.

Los directivos académicos reconocen (67%) que es estratégica y productiva la actividad que tienen como directivos académicos, el 33% refiere que no. Ante la interrogante sobre si organizan y controlan la actividad laboral de los estudiantes como directivos académicos, el 22% refiere que sí, el 56% que no y el 22% que no sabe. En cuanto a la formación científica como directivo académico el 67% refiere que si la posee, el 22% refiere que no y el 11% que parcialmente. Como directivo el 66.7% refiere tener formación tecnológica, el 22.2 % refiere que no posee esa formación y el 11.1 % la posee parcialmente.

En su formación humanística, el 77.8% refiere tener dicha formación mientras que el 11.1% la posee parcialmente y el otro 11.1% no la posee.

El 88.9% de los directivos académicos encuestados responden tener empoderamiento para dirigir el modelo educativo, mientras el 11.1% no lo tiene.

En los datos estadísticos valorados con anterioridad se aprecia que el 40% de los directivos de la UNIBE reconocen que les falta formación en aspectos relacionados con las tareas sustantivas universitaria, con respecto a la gestión de los aspectos relacionados con el currículo, la integración de los procesos en el proceso de dirección, así como en aspectos que contribuyan a la formación científica, tecnológica y humanista, el empoderamiento.

Por otro lado, la mayor dedicación de su tiempo como directivo refieren dedicarla como sigue: el 33% a la dirección académica, el 22% a la dirección administrativa y el 11% a la actividad como docente. La realidad demuestra que no es eficiente la gestión que ejecutan, comparado con el tiempo que le dedican, lo que devela la necesidad de formación en los aspectos señalados.

El 11% reconoce que gestionan el modelo educativo de acuerdo a la misión institucional de forma persuasiva, el 56% proactiva, un 11% constructiva, un 11% conservadora y un 11% no responde. Estos datos evidencian la necesidad de fortalecer la formación en los directivos para lograr un estilo de dirección único en la gestión del modelo educativo en la UNIBE.

A su vez, el 33% plantean que dirigen el modelo de forma estratégica, el 44% lo hace de contingencia, el 11% planificado y un 12% no responden. Sobre el rol que tienen

en la gestión del modelo educativo refieren: Principal el 78%, Secundario el 11% y el 11% no responde.

Sobre el método de dirección que utilizan, el 63% refiere que está relacionado de acuerdo a su formación, el 25% de acuerdo al estilo de dirección empírica y el 12% no responde.

- Resultados de las encuestas aplicadas a los profesores.

Se aplicó la encuesta al 10% de los profesores a tiempo completo y tiempo parcial de la UNIBE, con la finalidad de valorar cómo ellos perciben y la formación que tienen sus directivos académicos para gestionar el modelo educativo y se constataron los siguientes resultados:

El 94% de los profesores encuestados plantean que existe el modelo educativo en la universidad, el 88% plantea que el modelo en su concepción es desarrollador, que tiene enfoque social.

No obstante, plantean que no se gestiona la formación del profesional por el modelo educativo y se hace generalmente por las funciones tradicionales de gestión de los directivos, la generalidad plantea que conocen a sus directivos y que las relaciones con el director de las carreras y con el resto de los directivos es adecuada, aunque la evalúan de muy lineal y muy relacionada con las actividades del desempeño.

El 20% de los encuestados evalúan que los directivos gestionan el proceso de formación de los estudiantes de forma regular y perciben que no se gestiona el modelo educativo considerando el vínculo de las tareas sustantivas universitarias.

El 37% plantearon que sienten satisfacción con la labor que realizan los directivos, no obstante, desean mayor integración de los directivos con la actividad de formación

que realizan, el 84% no reconocen el papel de líder de todos los directivos académicos, el 70% plantean que desconocen las competencias que exige el modelo pedagógico en la formación de los profesionales en las carreras que se estudian en la universidad, aunque el 70% reconoce las asignaturas que tienen la malla curricular, la dificultad esencial está en el vínculo con los principales problemas sociales del entorno universitario.

El 52% de los docentes plantean que la actividad de los directivos no es estratégica y proactiva, y el 48% plantea que no sienten apoyo de los líderes académicos para orientar la actividad laboral de los estudiantes en su actividad como profesor, el 42% no sienten la gestión de la actividad científica del estudiante por parte de los directivos académicos.

El 64% identifican que los directivos académicos de nivel de carrera tiene formación científica, pero no tienen resultados científicos. No todos los profesores reconocen la formación científica de los directivos del primer nivel, plantan más del 40% que tienen dificultades en la formación tecnológica y la percepción sobre la formación humanista de los directivos no es reconocida por la mayoría de los profesores.

A la vez, el 47% plantea que los directivos académicos tienen empoderamiento para dirigir el modelo educativo y el 53% plantean que no lo tienen, refieren el 30% de los profesores que los directivos no tiene preparación para hacer realidad el encargo social del modelo, aunque sí reconocen que se controla administrativamente la formación del modelo.

Las tendencias encontradas en las opiniones recogidas de los docentes reafirman que los profesores perciben que los directivos académicos deben formarse,

sencialmente, en la gestión del modelo educativo con énfasis en los procesos sustantivos universitarios de forma integrada, para poder hacer realidad el encargo social del modelo educativo en la universidad de acuerdo al contexto y a las exigencias de la educación superior en los momentos actuales.

- Análisis de la entrevista grupal a los estudiantes de la UNIBE para valorar sus criterios sobre la gestión de los directivos académicos

La entrevista grupal es una conversación que tiene sus objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un grupo, una serie de personas. Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes, el grupo es más que la suma de sus partes, no existen reglas generales para su planificación pero debe estar bien diseñada previamente a su realización porque de ello dependen los resultados que se obtengan, el diseño dependerá de lo que deseemos obtener con la realización de la entrevista, hay que decidir: la cantidad de grupos, el tamaño de los grupos, el origen y las características de los participantes y el nivel de implicación del entrevistador. Se elaboró una guía objetivo de la entrevista.

Para la planificación de la entrevista grupal se realizó un cálculo de la cantidad de estudiantes a entrevistar en la universidad mediante el Muestreo Estadístico por proporciones, este tipo de muestreo se aplica obteniendo proporciones de la población total, para obtener el número máximo de elementos de la muestra en un estudio estadístico se declara $p = q$, donde: Sea p = probabilidad a favor q = probabilidad en contra

Entonces, si $p = q = 0.5$ se obtiene el máximo número de elementos de la muestra.

La fórmula utilizada fue: $n = [Npq] / [(N - 1) B^2 / 4 + pq]$

Donde:

N: Número total de elementos de la población, en nuestro caso = 436 estudiantes

n = número de elementos a muestrear

B = error del muestreo (valor dado por el investigador, (en nuestro caso = 9.5 %
=0.095

P y q las probabilidades obtenidas, en nuestro caso iguales a 0.5 cada una.

Aplicando la fórmula: $n = [436 * 0.5 * 0.5] / [(436 * 0.095^2) / 4 - 0.25] = 89$

Son 89 estudiantes los que deben ser muestreados en toda la población que se distribuyen por facultades, según la proporción de cada facultad a la población.

Facultad	Número de estudiantes	Proporción	Muestra
Producción	145	$145/436=0.34$	31 estudiantes
Gastronomía	114	$114/436=0.26$	23 estudiantes
Turismo	69	$69/436 = 0.16$	14 estudiantes
Cosmiatría	66	$66/436 = 0.15$	13 estudiantes
Derecho	42	$42/436 = 0.09$	8 estudiantes

Como se aprecia el número de estudiantes calculados por la muestra es numeroso en las facultades de producción y gastronomía, no así en el resto de las carreras que forman parte de la universidad.

En las carreras de producción y de gastronomía se realizó por parte del investigador la entrevista. En grupos de 10 que es lo máximo que dice la metodología de aplicación de esta técnica de entrevista grupal. En las carreras de Turismo, Cosmiatria y Derecho se aplicó a la totalidad de la muestra utilizada; se utilizó una guía para la entrevista por parte del investigador para conducir la misma.

Se registraron las principales opiniones de todos los grupos entrevistados y se expresan a continuación:

- Los estudiantes entrevistados refieren generalmente que no conocen el modelo educativo en que se forman.
- Sienten que su proceso es muy tradicional y da poco espacio a introducir nuevas ideas que ellos reclaman, como carga lectiva, actividades prácticas.
- Actividades de investigación, atención sistemática a sus inquietudes, no le hacen caso a los planteamientos que ellos realizan en la evaluación de los docentes.
- El proceso en clases es esencialmente instructivo, predomina el patrón de enseñanza de la personalidad del docente, dando poco espacio al debate y a la discusión.
- El estilo de la personalidad del docente se impone, más que una metodología coherente para enseñar los contenidos.
- Los directivos académicos tienen muy poca comunicación con ellos, a menos que sean sus profesores de una materia, lo que indica que la dirección del modelo llega a ellos mediante la actividad de los docentes.
- Tienen poco contacto con los directivos del primer nivel, ven sus inquietudes con el directivo del área pero estos casi siempre están ocupado con la docencia como profesor, lo que impide el proceso de comunicación.
- Los directivos del primer nivel, esencialmente el rector, siempre está presto a atender sus inquietudes, pero no ven posteriormente los reclamos realizados en la actitud de los docentes en clases.

- Consideran que se sienten satisfechos con su Universidad, pero reclaman que les gustaría un poco más de proactividad de sus directivos académicos en cuanto a las actividades formativas en general, como ferias, concursos, libertad en el currículo, el cual es muy cerrado y espacios de debate dentro del recinto universitario y su contexto comunitario.
- Refieren que todo intento de formar a sus directivos y profesores como principal actor de su formación es esencial para su preparación.

Este diagnóstico es el punto de partida para organizar el proceso de formación de los directivos universitarios que se implementará a corto, mediano y largo plazo. Las acciones de formación son en forma escalonada y jerárquica, la mayor inmediatez en los cambios esperados son a corto y a mediano plazo, las de largo plazo se implementan gradualmente en el proceso de formación, ya con finalidades específicas.

Etapas II: Cooperación e intercambio entre los directivos para determinar la pertinencia de los contenidos a formar según el diagnóstico.

En esta etapa se agruparon los directivos en tres niveles clasificados como sigue:

En el nivel 1:

Altos directivos académicos universitarios: rector y vicerrectores

En el nivel 2:

Directivos académicos que tienen un carácter ejecutivo: director de investigación, director de vinculación con la colectividad, director académico.

En el nivel 3:

Se agruparon a los directivos de carreras, departamentos.

Se realizó un encuentro de forma abierta y cooperativa entre los directivos de la UNIBE, de todos los niveles, se socializó las reflexiones del diagnóstico, el cual develó las principales insuficiencias de formación para la gestión del modelo educativo en la UNIBE. Se determinaron en el intercambio los contenidos que necesitan en su formación los directivos de esta universidad, orientados a gestionar el modelo educativo.

Se obtuvieron las necesidades de la formación de los directivos para la gestión del modelo educativo y se recogieron los principales aspectos que estos plantearon para su formación, las cuales se tomaron como esenciales para organizar y estructurar las acciones de cooperación e intercambio entre los directivos, para determinar la pertinencia de la formación según el modelo educativo.

Se procede al análisis teórico y metodológico de los componentes estructurales del modelo educativo de la UNIBE. En el debate se consideran las características individuales y las potencialidades de los directivos en el contexto de la universidad y los contenidos que necesitan, se identificaron los principales ejes de contenido de formación detectados.

En esta etapa los directivos entrevistados plantearon sus insuficiencias para la gestión del modelo educativo en los siguientes ejes de contenidos:

- Tendencias Contemporáneas de la Educación Superior,
- Fundamentos Científicos de la Dirección Educativa en la Educación Superior,
- Comunicación liderazgo y Empoderamiento,
- Diseño Curricular y Didáctica.

Estos ejes de contenidos determinados para la formación de los directivos de la universidad en el intercambio son los que servirán para organizar la próxima etapa del sistema.

Etapa III Selección de los contenidos y el accionar metodológico con que se deben formar los directivos

Se seleccionan los contenidos que demandan los directivos en su formación para la gestión del modelo educativo, según los ejes de contenido determinados en la etapa anterior. Se precisaron los contenidos de los mismos, los cuales se representan en los programas analíticos (anexo 13), se definieron los talleres y la auto preparación como vías esenciales para la formación de los directivos de la universidad. Los talleres se sustentaron en su desarrollo con la auto preparación permanente de los directivos, facilitada en el desarrollo de los talleres. Se realizaron las acciones metodológicas propiciando a los directivos una participación activa en el proceso de formación, lo que estimuló la autorreflexión práctica de su quehacer directivo-universitario. Se posibilitó el pleno acceso presencial esencialmente, a todos los directivos, a las actividades previstas, se motivó la búsqueda y autogestión de solución para resolver los conflictos internos y externos de la comunidad universitaria.

Se promueve la gestión de la auto preparación de los directivos, sustentado por el estudio independiente.

Se desarrollaron los talleres con los ejes de contenidos seleccionados en la etapa, los cuales se implementarán a corto plazo de forma jerárquica, pues fue evidenciado como una necesidad inmediata en la formación y como base del sistema de formación

de los directivos para gestionar el modelo educativo. Se elaboraron los programas de cada uno de los talleres, donde se especifica el objetivo, los contenidos, los métodos, los medios, las formas y la evaluación; es decir, la metodología para desarrollar en los talleres.

Se realizaron cuatro talleres de acuerdo a los ejes del contenido seleccionados, para la preparación de los directivos académicos, con las acciones metodológicas para gestionar del modelo educativo y realizar una autorreflexión teórico práctica, encaminada a la transformación de su quehacer como directivo universitario en función de mejorar sus acciones académicas en la gestión del modelo educativo. En ellos, concientizaron la necesidad de derivar las acciones del modelo educativo, mediante las actividades sustantivas de formación, investigación y vinculación, para el desempeño de los docentes y los estudiantes en formación.

Los talleres realizados tuvieron un componente esencial, la auto-preparación individual y colectiva, para propiciar el debate que se desarrolló por cada taller para dar cumplimiento al objetivo de cada uno de ellos.

Taller # 1

Tendencias Contemporáneas de la Educación Superior.

Se realizó el taller según programa elaborado, derivado del diagnóstico desarrollado. Participaron los directivos académicos, de los tres niveles, se utilizaron métodos que propiciaron el debate permanente de los directivos en el análisis de los contenidos tratados.

Taller #2

Taller sobre Fundamentos Científicos de la Dirección Educativa en la Educación

Superior.

Se realizó el taller según los objetivos del programa elaborado, de acuerdo al diagnóstico desarrollado. Participaron los directivos académicos de los III niveles, se utilizó una metodología empleando todos los componentes del proceso docente educativo postgraduado, lo que propició la participación permanente de los directivos en el debate de los ejes de contenidos estructurado en el taller.

Taller #3

Taller sobre comunicación, liderazgo y empoderamiento.

Se realizó el taller según programa elaborado, derivado del diagnóstico desarrollado. Participaron los directivos académicos de los III niveles. Se utilizaron métodos que propiciaron la participación permanente de los directivos en el debate de los ejes de contenido. Se les orientó bibliografía sobre cada temática debatida, se estimuló la búsqueda de otra bibliografía que consideraran importante para la actualización y contextualización de las temáticas abordadas. En el taller de Comunicación, liderazgo y empoderamiento recibieron las herramientas teóricas y prácticas que les posibilitará la gestión del modelo educativo en condiciones de claustros muy heterogéneos, con predominio de profesores por horas; con lo que se dificulta el proceso de educación mediante la instrucción, en algunos casos por el poco tiempo de permanencia que tienen en la institución (solo horas de la clase). En cada taller se estimuló la gestión del tiempo que los directivos académicos tienen que tener para la autopreparación permanente, como requisito de liderazgo para gestionar el modelo educativo.

Taller #4

Taller sobre Diseño Curricular y Didáctica.

Se realizó el taller según programa elaborado, derivado del diagnóstico desarrollado. Participaron los directivos académicos de los III niveles y se utilizaron métodos que propiciaron la participación permanente de los directivos en el debate de los ejes de contenido.

Antes y Después de recibir los talleres los directivos académicos universitarios

Se realizó un diagnóstico antes de impartir cada taller, mediante un conversatorio oral entre todos los directivos, se registraron las expectativas principales planteadas y se comprobó que respondían a los ejes de contenidos encontrados en las etapas anteriores del sistema. Se consideraron sus puntos de vista en función de la presentación de los objetivos y contenidos en cada programa elaborado, en función del diagnóstico realizado en la primera etapa del sistema de formación que se implementa en los directivos de la universidad.

Las principales tendencias encontradas en el registro de la información antes de realizar cada taller se manifiesta a continuación:

1. Los directivos académicos desconocen las tendencias de la Educación Superior, por lo que se les dificultaba entender los retos que las mismas provocan en la gestión de la Educación Superior ecuatoriana y en la UNIBE.
2. La gestión de los directivos de la actividad formativa, investigativa y de vínculo con su contexto en los diferentes niveles en la universidad, se realiza de forma empírica, sin considerar las actualidades teóricas y metodológicas que demandan las tendencias contemporáneas para lograr el objetivo supremo universitario en la sociedad: formar al profesional para la vida.

3. Carecen de un accionar metodológico que posibilite desde la gestión del modelo educativo la gestión universitaria contemporánea.
4. Refieren conocer la misión y visión de la universidad, no obstante, no son capaces de realizar la planeación universitaria considerando las exigencias del modelo educativo.
5. No conocen las funciones de la dirección y la importancia de su dominio para gestionar proactivamente el modelo educativo.
6. Expresan no conocer la importancia de derivar las acciones del modelo educativo de manera planificada e intencionada entre los directivos subordinados y las actividades de los profesores y estudiantes, para que la dirección sea proactiva y conduzca a la mejora de la gestión de las tareas sustantivas del modelo educativo.
7. No conocen las funciones de la dirección y la importancia de su dominio para gestionar proactivamente el modelo educativo.
8. Expresan no conocer la importancia de derivar las acciones del modelo educativo de manera planificada e intencionada entre los directivos, subordinando las actividades de los profesores y estudiantes para que la dirección sea proactiva y conduzca a la mejora de las tareas sustantivas del modelo educativo mediante su integración.
9. Dificultades en la comunicación educativa y organizacional, exceso de herramientas de comunicación vertical y pocas alternativas de comunicación horizontal.

10. Plantean que los problemas que más presentan en su actividad los directivos académicos están relacionados a problemas de comunicación, que generan conflictos que les consumen mucho tiempo, lo que entorpece los resultados de su gestión del modelo educativo.
11. Dificultades en los contenidos del macro, meso y micro-curriculum y su relación con la gestión del modelo educativo.
12. Dificultades entre los contenidos del perfil del profesional, los programas de las asignaturas y los syllabus.
13. Limitaciones formativas de los directivos académicos para gestionar el modelo educativo a través de la instrucción y la educación

Después del desarrollo de los talleres

Una vez desarrollados los talleres, donde se trabajaron las principales dificultades diagnosticadas antes de impartirlos, se registraron las principales tendencias en cada taller, de acuerdo a los criterios que ofrecieron los participantes en los mismos. Es de destacar el cambio que manifestaron los directivos participantes una vez realizado el proceso de impartición de los talleres.

Principales tendencias registradas:

1. Relacionaron acciones del modelo educativo con cada una de las tendencias debatidas y su contextualización en el Ecuador y en la UNIBE.
2. Mostraron satisfacción por el aprendizaje entre todos, obtenidos sobre las temáticas estudiadas y reconocieron su necesidad como contribución a su formación integral.

3. Expresaron poder familiarizarse con los conocimientos indispensables como directivos académicos para la gestión del modelo educativo institucional relacionados con las actividades sustantivas universitarias.
4. Plantearon que los conocimientos interiorizados y debatidos en los talleres les permiten ser proactivos y menos reactivos en la gestión del modelo educativo de acuerdo a los retos de la universidad contemporánea.
5. Comprendieron la necesidad de atender las limitantes para la gestión del modelo educativo relacionadas con la carga docente, que les resta tiempo para la gestión del modelo, así como la revisión de las funciones que realizan como directivos.
6. Plantearon reconocer la necesidad de un cambio en el pensamiento y en la acción en las funciones de dirección, de ser muy operativos en tareas administrativas y logísticas que corresponden a otros cargos universitarios, lo que les limita el tiempo para la gestión académica, laboral, investigativa y comunitaria en la universidad.
7. Plantearon que en el periodo de inducción, se deben mantener temáticas formativas de actualización relacionadas con las temática recibida, que les posibiliten fortalecer la gestión del modelo educativo.
8. Reconocen la relación entre dirección y gestión como condición para proyectar la gestión del modelo educativo.
9. Reafirmaron las funciones de la dirección (planeación, organización, regulación y control), destacan la importancia de haber recibido formación de las funciones como condición para gestionar las actividades sustantivas que dirigen y el modelo educativo.

10. Precisan que los contenidos trabajados les permiten integrar las actividades sustantivas en el desempeño colectivo e individual.
11. La formación recibida les permitió caracterizar el enfoque reactivo y no proactivo de algunas de las actividades directivas que realizan en la actualidad y la necesidad de herramientas que les posibilite ser proactivos en la gestión del modelo educativo según la planeación estratégica y su derivación, como condición para su cumplimiento.
12. Manifestaron satisfacción con la teoría y experiencias obtenidas en los debates en lo referido al contenido de cada componente de la dirección (planificar, organizar, dirigir, controlar) y su interrelación, como directivo para cumplir las acciones de cada uno de ellos y reafirman que es condición indispensable para gestionar el modelo educativo.
13. Plantean luego de la formación recibida que el plan calendario académico que supervisan como directivos en cada nivel donde se desempeñan, no es suficiente para gestionar de manera integrada las actividades sustantivas universitarias, en el cual no se derivan todas las acciones de la planeación estratégica.
14. Muestran satisfacción al terminar los talleres en lo referido a la posibilidad que tienen con los conocimientos adquiridos de integrar los conocimientos de dirección en la gestión del modelo educativo universitario desde una visión científica.
15. Plantearon como sugerencias que durante el periodo de inducción, preparar a los directivos con sus docentes en elementos del perfil profesional de cada carrera,

para delimitar las acciones directivas necesarias en el perfeccionamiento de la gestión del modelo educativo.

16. Reconocen los directivos del nivel II (directores de formación, investigación y vinculación) que la formación recibida les permite pensar en alternativas de gestión que integren las actividades sustantivas en las Escuelas y carreras.
17. Los directivos del nivel uno, reconocen que la derivación de las acciones del modelo educativo tienen que llegar de manera clara a los docentes y no descartan la necesidad de una capacitación en el proceso de inducción que se realiza cada semestre con los docentes sobre el modelo educativo y el rol protagónico de ellos en la educación mediante la instrucción.
18. Refieren satisfacción con los debates que realizaron durante los talleres sobre el estudio de las herramientas para una comunicación eficaz, para trabajar proactivamente la planeación, la organización, la ejecución y el control de su gestión del modelo educativo.
19. Muestran satisfacción con los debates realizados sobre Comunicación, Liderazgo y Empoderamiento como condición para gestionar el modelo educativo.
20. Reconocen la contribución de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria en la cultura institucional, mediante el liderazgo y el empoderamiento. Aprecian que contribuye a un clima laboral y una cultura institucional favorables, pero con una estrategia de comunicación más eficaz.
21. Precisan actualización sobre la estrategia de comunicación institucional que en la actualidad existe en la UNIBE, en función de la gestión del modelo educativo.

22. Reconocen la utilidad de los contenidos de los talleres para la gestión que ellos realizan del modelo educativo y su importancia en la UNIBE, para mejorar la formación profesional, científica y humanista de los profesionales que en la institución se forman.
23. Refieren esclarecer las confusiones en lo referido a los objetivos y contenidos por asignaturas en función del perfil del profesional y su relación con los syllabus de las asignaturas, así como el reflejo en ellos de los conocimientos, habilidades y valores que contribuyen a la realización del modelo educativo universitario. Se profundizó en la relación del macro, meso y micro currículo, derivación necesaria para la gestión del modelo educativo.
24. Relacionaron la teoría curricular debatida con las leyes y categorías didácticas: los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y evaluación y su aplicación en el modelo educativo con los sustentos teóricos y metodológicos, esenciales para su comprensión y aplicación prácticas. Sugirieron que sean tenidas en cuenta en otros espacios formativos a mediano plazo.
25. Se reconoció la importancia de aprender a concebir metodológicamente propuestas institucionales, con énfasis en la gestión del Modelo Educativo desde el currículo.

Con los resultados obtenidos en el desarrollo de los talleres y la auto preparación que apoyó la actividad independiente de los directivos, se pudo comprobar el proceso de formación que se produjo en los participantes en los talleres sobre las temáticas relacionadas con el modelo educativo y ofrecer los fundamentos teóricos y

metodológicos para gestionar con fundamentos científicos el modelo educativo institucional.

Acciones a mediano Plazo

Una vez realizados los talleres, se estructuraron las acciones a mediano plazo, considerando las sugerencias ofrecidas por los directivos a corto plazo y se realizaron entrenamientos metodológicos, soportados con las visitas prácticas comunitarias, para reafirmar los contenidos de los ejes de contenidos estudiados.

Durante todo el periodo en el que se desarrollaron los entrenamientos que tuvieron como soporte los ejes del contenido estudiados en los talleres de acuerdo a las sugerencias que se registraron, se promovieron de manera sistemática entrenamientos metodológicos sobre los ejes de contenidos. Estos fueron esencialmente sobre liderazgo y de empoderamiento y comunicación y sobre los perfiles de las carreras en los encuentros metodológicos, que propiciaron el accionar científico metodológico y la actualización en las temáticas debatidas. Asimismo, se desarrollaron visitas y encuentros de carácter práctico en la comunidad, de forma individual y colectiva, gestionadas por la dirección universitaria y relacionadas con los temas tratados sobre los fundamentos científicos del modelo educativo con la aspiración de enriquecer y ganar en pro actividad en la gestión del modelo educativo. Se organizaron sesiones metodológicas institucionales teóricas y prácticas en los diferentes niveles, dirigidas por los directivos académicos, en temas sobre el modelo educativo universitario y su tratamiento de acuerdo a las políticas de la UNESCO y la CRESAL, así como a la política educativa de Ecuador, para

mantenerse actualizados en los fundamentos que posibilitan mejorar la gestión del modelo educativo como directivos académicos.

Una vez realizados los entrenamientos con el cumplimiento de sus actividades teóricas y prácticas, se socializaron las reflexiones de la satisfacción de los directivos académicos sobre la formación recibida en el entrenamiento metodológico, sobre los temas de los talleres realizados para gestionar el modelo educativo.

En la socialización de las experiencias obtenidas en el cumplimiento de los entrenamientos metodológicos, es de destacar la satisfacción mostrada por los directivos en cuanto al accionar práctico-metodológico obtenido para gestionar el modelo educativo universitario.

Es de destacar además, que estos entrenamientos se programan en el plan de trabajo individual de los directivos de forma reiterada, cursos tras cursos, con actividades metodológicas que van demandando la práctica educativa y que exigen la gestión del modelo educativo y se les controla de forma sistemática en su formación como directivos.

Acciones a largo plazo

Se organizó la impartición de maestrías y doctorados de acuerdo a las necesidades más específicas de formación, según las características internas y externas que se vayan dando en la UNIBE y su contexto. Las acciones relacionadas con este plazo en el proceso de formación tienen como objetivo una proyección proactiva sobre la formación de los directivos universitarios de forma académica, se realiza mediante convenios bilaterales entre las universidades nacionales y extranjeras. En los momentos actuales se tienen insertados a seis directivos, fundamentalmente a los

del primer nivel en doctorados, y los coordinadores de escuela y de carreras en maestrías. Esto responde al plan de desarrollo institucional en el que están inmersos los actores docentes del modelo educativo universitario.

Etapa IV:

Sistema de evaluación del proceso de formación.

Se evaluó a los directivos académicos de los diferentes niveles establecidos con el plan de trabajo individual institucional, mediante el autocontrol por parte del directivo del mismo. Se evaluaron las acciones proyectadas en función del nivel de necesidad de formación de cada uno de los directivos académicos y el nivel en que se encuentran. Se realizaron autoevaluaciones mensuales del cumplimiento de las acciones del plan de formación de cada directivo y se reflejaron en la autoevaluación individual, de acuerdo a los periodos de evaluación que establece la institución para la evaluación del modelo educativo.

Los directivos de los diferentes niveles tienen la responsabilidad de controlar el sistema de formación planificado para sus subordinados y realizan la evaluación de su desempeño individual de forma periódica.

Este sistema de evaluación con un control sistemático de la formación de los directivos permitió conocer el impacto que tiene la preparación del directivo en el desempeño de sus tareas, para la gestión del modelo educativo. Ello posibilitó el perfeccionamiento para continuar determinando las necesidades de formación de los directivos y la proyección de las nuevas acciones, según los alcances de las mismas para la gestión del modelo educativo universitario.

Conclusiones del Capítulo III.

Se plantean los resultados del método Delphi utilizado y se exponen los resultados de las valoraciones de los expertos consultados, los cuales valoraron como muy adecuado el sistema de formación propuesto.

Se demostró en el proceso de implementación de las acciones del sistema, por cada una de sus etapas y plazos, la satisfacción de los directivos académicos en su proceso de formación la preparación de directivos para la gestión del modelo universitario.

La flexibilidad y contextualización del sistema permitió continuar perfeccionando constantemente las acciones de formación del directivo académico universitario en relación a la gestión del modelo educativo.

CONCLUSIONES GENERALES

1. El análisis teórico realizado en la bibliografía contemporánea actualizada sobre la formación de los directivos académicos, refleja que es un tema actual y no resuelto en la práctica universitaria; se evidencia la falta de sistematicidad en la formación de los directivos de este nivel de enseñanza y fundamentalmente relacionado a la gestión del modelo educativo.
2. La revisión sobre la formación de los directivos para la gestión develó que esta es intuitiva, obtenida de su propia experiencia y sin preparación teórica que les posibilite un proceso de gestión orientado de forma estratégica y proactiva, de acuerdo a las necesidades internas y externas de la comunidad universitaria y su contexto social.
3. El modelo educativo como constructo que recoge la visión, la misión y las políticas educativas de la universidad, no se gestiona por los directivos; estos se centran más en su proceso de dirección en la dimensión administrativa que en la dimensión instructivo-educativa.
4. Se propone un sistema de formación para los directivos académicos para la gestión desde el modelo educativo universitario, de forma proactiva, estratégica, flexible, dinámica y abierta, que prepare a los directivos de forma continua para gestionar el modelo educativo de forma pertinente.
5. La aplicación del sistema para la formación de los directivos para la gestión del modelo educativo, previamente valorado por criterios de expertos de muy adecuado y su implementación en la Universidad Iberoamericana del Ecuador demostró:

- ✓ La apropiación de un saber teórico y práctico en la gestión de los directivos que posibilita la transformación en la gestión universitaria, mediante el conocimiento del modelo educativo universitario
- ✓ La familiarización y reproducción de teorías sobre el modelo educativo universitario, que posibilita la búsqueda de soluciones para la toma de decisión en la gestión del modelo educativo de forma práctica y reflexiva.
- ✓ La transformación en los directivos académicos mediante la formación de conocimientos, habilidades y valores para empoderarse y facilitar los cambios institucionales estructurados en el modelo educativo con flexibilidad y una comunicación que contribuya a su gestión.

RECOMENDACIONES

Continuar aplicando el sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo en los plazos que se precisan en el sistema, de acuerdo al alcance de cada plazo y las necesidades de formación que vaya generando la gestión del modelo educativo en su contexto.

Aplicar sistemáticamente el sistema y sus acciones en la formación de los directivos, para perfeccionar el sistema propuesto y la preparación de los directivos académicos y obtener mejores resultados en la gestión del modelo educativo universitario.

Extender su aplicación a otras universidades del país, dado su carácter metodológico, solo considerando las características contextuales internas y externas de la universidad en su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 Aczynski, D., Anderson, Andrea, S., Horn, Muñoz, G., WeinStein, J.
(2009) Directores de escuela en Chile. ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico? Informe del Proyecto sobre “Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile”. Proyecto CIE- 01 CONICYT. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- 2 Aguiar M., Alemán, J., Marrero, J., y Rodríguez, J. (2011) La formación de directivos universitarios en España, Reino Unido, Francia y Alemania. Revista Educação Skepsis, 2(3), 1954-1978.
- 3 Alarcón, O. R. (2015) Las Ciencias de la Educación en una Universidad Integrada e innovadora. Conferencia dictada en el Evento Internacional Pedagogía2015, La Habana.
- 4 Allport, G. (1968) La personalidad. Su configuración y desarrollo. Barcelona: Editorial Herder
- 5 Alonso, C. y Gallego, D. (2010) Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. Revista de Estilos de Aprendizaje, 6(6). Recuperado el 18 de Febrero de 2011 de <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>
- 6 Alonso, L. I. (2006) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/programa-escuelas-calidad/files/pdf/mgee.pdf>

- 7 Alpizar, F. R. (2004) Modelo de Gestión para la Formación y Desarrollo de los Directivos Académicos de la Universidad de Cienfuegos. CEPES, Universidad de la Habana. Recuperado de <http://www.reduniv.edu.cu>
- 8 Alpízar, F. R., Arrechavaleta, G., N; Baute, Á. L. M; Valdés, Ch. O. (2009) La Formación y Desarrollo de los Directivos Académicos en las Instituciones de Educación Superior Cubanas. Revista Universidad y Sociedad, 1(2). Recuperado de <http://www.ucf.edu.cu>
- 9 Álvarez de Zayas, C. M. (1989) Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. La Habana: Editorial ENPES.
- 10 Álvarez de Zayas, (1999) La escuela en la vida. La Habana: Editorial Félix Varela.
- 11 Álvarez de Zayas. (1998) Pedagogía como Ciencia. La Habana: Editorial. Universidad de la Habana.
- 12 Álvarez Zayas, R. M. (1997) Hacia un Currículum integral y contextualizado. LaHabana. Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos72/modelos-pedagogicos-contemporaneos/modelos-pedagogicos-contemporaneos2.shtml#ixzz49E6Ar4UU>
- 13 Alves, D., Giuliani, A., Oste, G., Rueda, V., y Teles, L. (2010) Desarrollo del liderazgo y aprendizaje organizacional. Invenio 13(24), 101-118.
- 14 Anderson, S. (2010) Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela.

Rev.Psico-perspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2).

Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>

- 17 Alonso, L. I. (2006) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad.
<http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.programa-escuelas-calidad/files/pdf/mgee.pdf>
- 18 Álvarez, Z. (1998). Pedagogía como Ciencia. La Habana: Editorial Universidad de la Habana.
- 19 Álvarez, Z. (1999) La escuela en la vida. La Habana: Editorial Félix Varela.117
- 20 Álvarez, Z., y Carlos, M. (1989) Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Editorial ENPES.

Álvarez, Z. (1999) La escuela en la vida. La Habana: Editorial Félix Varela.
- 21 Álvarez, Z. R. M. (1997) Hacia un Currículum integral y contextualizado. La Habana. Leer más. Recuperado de
<http://www.monografias.com/trabajos72/modelos-pedagogicos-contemporaneos/modelos-pedagogicos-contemporaneos2.shtml#ixzz49E6Ar4UU>
- 22 Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. Rev.Psico-perspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2).
Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- 23 Arredondo, M. (1989) Notas para un modelo de docencia. Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en

México: ANUIES- UNAM. CESU.

- 24 Bernaza, R. G. (2015) Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico cultural. D. R. © R: Guillermo Jesús
- 25 Bertalanffy, L. V. (1989) Teoría general de los Sistemas.<http://suang.com.ar/web/wp-content/uploads/2009/07/tgsbertalanffy.pdf>
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção-escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional* (6), 76-93.118
- 26 Bolívar, A. (1999) Cómo mejorar los centros educativos, Síntesis educación. España: Didáctica y organización escolar.
- 27 Bolívar, A. (2006) La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción. Archidona, Málaga: Aljibe.
- 28 Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1),15-20.
- 29 Bolívar, A. (2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
- 30 Borjas, U. F. y Vera, G. L. (s.f). Funciones Gerenciales del Director de las Escuelas Bolivarianas. *Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales*. Recuperado de <http://www.revistanegotium.org.ve/> Bragg, D. D. (2000). Preparing community college deans to lead change. *New Directions for Community Colleges*, 109, 75-85.

- 31 Braslavsky, C. (2006) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(4), 84-101. Extraído el 09 setiembre, 2009 de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>
- 32 Brunner, J.J. (1991) El sistema de educación superior chileno: visión general y perspectivas de la acreditación y evaluación institucional. Paris: COLUMBUS-CRE/UNESCO.
- 33 Brunner, J.J. (1986) Informe sobre la Educación Superior en Chile. Santiago: FLACSO.
- 34 Brunner, J.J. (1999) "Los Nuevos Desafíos de la Universidad" Educyt. Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, 91. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos29/tendencias-mundiales-educacion-superior-organismos/tendencias-mundiales-educacion-superior-organismos.shtml#ixzz47YGXLZ9a>
- 35 Brunner, J.J. (1989) Recursos humanos para la investigación en América Latina. Informe sobre la Educación Superior en Chile. Santiago: FLACSO
- 36 Borjas, U. F., Vera, G. L. Funciones Gerenciales del Director de las Escuelas Bolivarianas. Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales. Recuperado de <http://www.revistanegotium.org.ve/>
- 37 Bullerc, P.F. (2007) Searching for the legitimacy threshold. Journal of Management Inquiry, 16(1), 78–92.

- 38 Cadenas, H. (2012) El sistema de la estructura. Estructuralismo y teoría de sistemas sociales. Cadenas. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/>
- 39 Carretero, M. (2009) Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- 40 Carroll, G. R., Hannan, M. T., Honoré, C. (2008) Dynamics of Organizational Populations: Density, Legitimation, and Competition. New York: OxfordUniversityPress
- 41 Castro M., D, Iglesias L., M. y Pérez P., M. C. (2015) Reflexiones sobre la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario en la UNIBE. Qualitas, 10, 85-105.
- 42 Castro M., D, Iglesias L., M. y Baute A., L. M., (2016). La formación de los directivos académicos académicos universitarios para la gestión del modelo educativo en la UNIBE: aproximación a una propuesta. UNIANDES EPISTEME, 3(3), 1-12.
- 43 Castro M., D, Iglesias L., M. y Baute A., L. M., (2016). Propuesta de formación de directivos académicos para gestionar el modelo educativo. Revista Conrado, 12(55), 68-75.
- 44 Castro, S. E. (1993) «Riesgos y promesas del currículo de colaboración en contextos de descentralización educativa». Revista Iberoamericana de Educación, 3, Madrid: OEI.
- 45 Castro, C. D. (2000) La Gestión Universitaria. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. Recuperado de

p://www.comunicacionsocial.es/docs/publicaciones/ficheros/introduccionep
df

- 46 Cayulef, O. C. (2007) El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección
escolar con calidad. REICE –Revista Electrónica Iberoamericana
sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5).
- 47 Ceppe. (2010) Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile. Santiago
de Chile: Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia
Universidad Católica de Chile.
- 48 Carretero, M. (2009) Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial
Paidós. Churchman, C. W. (1971). The Design of Inquiry Systems, Basic
Books, New York.
- 49 Cibulka, J. (2009) Declining Support for Higher Education Leadership
Preparation Programs, An Analysis. Washington: National Council
for Accreditation of Teacher Education.
- 50 Ciencias y paradigmas. (2012) Recuperado
de [https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-
general-de-los-sistemas- -fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-
von-bertalanffy.pdf](https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas--fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf)
- 51 Correa de Urrea, A., Álvarez, A. A., Correa, V. S. (s.f). La Gestión Educativa
un Nuevo Paradigma. Fundación Universitaria Luis Amigó Transversal.
Medellín. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co>
- 52 Crosby, J. R., Davis, M. H., Friedman, M. & Harden, R. M. (1999) Outcome
based education from competency to meta-competency: a

- model for the specification of learning outcomes. Medical Teacher, 21(6), 546-552.
- 53 Desafíos y oportunidades en América Latina”, La Habana: Congreso Internacional Informática.
 - 54 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de <http://www.unesco.org>
 - 55 Delors, J. (s.f). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org>
 - 56 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de <http://www.unesco.org>
 - 57 Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo México: Siglo XXI Editores, 118-149.
 - 58 Díaz, M. A. R. (1996) El apoyo público a la educación superior. En: La educación superior como responsabilidad de todos. Ed. José Wainer. CRESALC/ UNESCO. 21-27.
 - 59 Donoso, S. (2012) Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. Revista Brasileira de Educação, 17(49).
 - 60 Drucker, P. F. (1993). Post-Capitalist Society. New York: Harper Business. Revista Iberoamericana de Educación.
 - 61 Duarte, E. (2004) Formación y perfeccionamiento del profesor como docente en la Universidad Panamericana. Campus Guadalajara.

Recuperado de: <http://www.unav.es/fyl/tesisjaeng.htm>

- 62 Durán, G. F., Pujal, V. N., y Vidal, L. M. (2008) Gestión educativa. Educación Médica Superior. Educ Med Super, 22(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012
- 63 Elizondo, M. L. (2011) Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. Revista de Investigación Educativa, 29(1), 205-218.
- 64 Elmore, R. (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.fundacionchile.cl/educacion>
- 65 Escamilla, T. S. A. (2006) El Director Escolar: Necesidades de formación para un desempeño profesional.
- 66 Escotet, M. A. (1993) Tendencias, misiones y políticas de la Universidad. Mirando hacia el futuro. Managua: UNESCO-UCA.
- 67 Escotet, M. A. (1996) Universidad y devenir - entre la certeza y la incertidumbre,. Buenos Aires: Lugar Editorial, S.A.
- 68 Fernández, A. (2011.) La formación para la profesión docente: Una visión desde la experiencia Cubana. Adela Fernández. Universidad de la Habana. En *Nuevos Retos de la Profesión Docente II*. Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente). Grupo de Investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica).

Universidad de Barcelona. Recuperado de
tp://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_D
OCENTE.pdf

- 69 Foucault, M. (1990) Historia de la locura en la época clásica". Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica, 66-123.
- 70 Freinet, C. (1975) L'école moderne française. France: Editions Rossignol.
- Fuentes, G. H. (20016). Gestión de procesos educativos. Material Impreso.
- 71 Fuentes, G. H. (2001) Proceso de Transformación Curricular. Modelo Curricular con Base en Competencias Profesionales. Fundación Escuela Superior Profesional INPAHU. 124
- 72 Galdames, P. S. y Rodríguez, E. S. (2010) Los Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 8(4).
Recuperado de
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>
- 73 Gento, S. (1994) Participación en la Gestión Educativa. Madrid: Santillana.
- Gimeno, S. J. (1988). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. Gimeno, S. J. (1995). La dirección de centros: análisis de tareas. Madrid: CIDE.
- 74 Gmelch, W., Montez, J., Nies, Ch., y Wolverton, M. (2001) The changing nature of the academic deanship. ASHEERIC Higher Education, 28(21), 95-108.
- 75 Gómez, M. J. (2004). *La capacitación para el liderazgo de directivos educacionales: un modelo para su perfeccionamiento*. (Tesis

doctoral no publicada). Santiago de Cuba. Cuba.

- 76 González, S. M. (2005) Desafíos de la Convergencia Europea: La Formación del profesorado universitario. En IV Congreso de Formación para el Trabajo: Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Zaragoza. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez\[1\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez[1].pdf)
- 77 González, I. (2015) Una formación invertebrada: la de ser profesor (consideraciones sobre la "cuestión docente"). En I. Cabello & F. J. de Vicente (Eds.), El profesorado y los retos del sistema educativo actual. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 205-260.
- 78 Guillén, M. (2014) La ética empresarial: Una aproximación al fenómeno. Cuadernos empresa y humanismo, 58, 3-39.
- 79 Guillén, M. (2016) Ética en las organizaciones. Construyendo confianza. Madrid: Pearson Educación.
- 80 Guillén, M., Lleó, A. y Marco, G. S. (2011) Repensando la confianza como factor crítico en la gestión organizativa, Cuadernos de Gestión, Especial Responsabilidad Social (11): 33-47.
- 81 Hannan, M. T., Carroll, G. R., y Honoré, C. (2008) Dynamics of Organizational Populations: Density, Legitimation, and Competition. New York: Oxford University Press.
- 82 Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H. & Friedman, M. (1999) Outcome based education from competency to meta-competency: a model forth specification of learning outcomes. Medical Teacher, 21(6), 546-552.

- 83 Horruitiner, S. P. (2009) "La Universidad Cubana: el proceso de formación en la universidad cubana". La Habana: Editorial Félix Varela, pp. 225.
- 84 Horruitiner, S. P. (2008) La universidad latinoamericana en la época actual: Tendencias, retos y procesos innovadores.
Recuperado de <http://www.eduniv.mes.edu.cu/>
- 85 Horruitiner, S. P. (2006) El proceso de formación en la Universidad Cubana. Revista Pedagogía Universitaria. XI, 3.
Recuperado de <http://www.reduniv.edu.cu>126
- 86 Ingvarson, L. (2011) Estándares de Egreso y Certificación Inicial Docente: LaExperiencia Internacional. Revista Calidad de la Educación. pp. 21-77.
- 87 Jáuregui, A. et al. (2012) "El sistema relacional en la dirección escolar".
Recuperado el 15 de Noviembre de 2012, de [-%20El%20sistema.pdf](#)
- 88 Korolev, F.F y Gmurman, V. E. (1967) Fundamentos generales de la Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 89 Kuhn, T. (1962) La estructura de las revoluciones científicas. El enfoque socio histórico de la Ciencia. Recuperado de www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/1889/course/section/1190/Kuhn
[n.](#)
- 90 La CONEAU y el Sistema Universitario Argentino. (2000) Recuperado el día del mes del año,

de [http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La CONE AU y el sistema universitario argentino.pdf](http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONE_AU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf)

- 91 Latorre, L., Núñez, I., González, L. E. y Hevia, R. (2016) La municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Santiago de Chile: PIIIE.
- 92 Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- 93 Leithwood, K. (1994) Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. Revista de Educación, 304, 31-60.
- 94 Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011) Linking Leadership to Student Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- 95 Leslie, A. M. (1994) Tamm, Toby and agency: core architecture and domain specificity. En L. A. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 119-148). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 96 Lévi-Strauss, C. (1995) Antropología estructural. Barcelona: Paidós.
- 97 Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, Quito, Ecuador. Recuperada el 12 de octubre del 2010, de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/loes1.pdf>
- 98 Lobrot, M. (2016) La pédagogie institutionnelle. France: Editions Gauthier- Villars.
- 99 López-Yáñez, J. & Lavié-Martínez, J.M. (2010) Liderazgo para sostener

procesos de innovación en la escuela. Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado, 14(1), pp. 71-92.

Recuperadode:<http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART4.pdf>

- 100 Lorenzo, M. (1999) El liderazgo educativo en los centros docentes. Madrid:Ed. La Muralla.
- 101 Lorenzo, M. (2016) El liderazgo educativo en los centros docentes. Madrid: La Muralla. Alteridad. Revista de Educación 8(2), 192-206.
- 102 Lorenzo, M. (2014) “La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal”. Revista Enseñanza, 22. España: Universidad de Salamanca.
- 103 Lozado, L. (2013) “Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del Bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Riobamba” Revista de Educación, 8(2), 192-206.
- 104 Malagón, L. (2012) “Pertinencia y Educación Superior. Una mirada crítica”, ponencia presentada en el “Tercer congreso nacional y segundo internacional retos y expectativas de la Universidad”. Toluca: UNAM.
- 105 Manual de Gestión Organizacional por Procesos. (2013) Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Manual_de_Procesos_V3-2.pdf
- 106 Marcelo García, C., y Vaillant, D. (2000) ¿Quién educará a los

educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, Agencia Española de Cooperación Internacional.

- 107 Marchesi, A. y Martín, E. (2016) Calidad de la enseñanza en tiempos decambio. Madrid: Alianza editorial.
- 108 Marco del Buen Desempeño del Directivo, Perú Progreso para Todos. (2010) Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- 109 Martínez, M. M. (2014) La Orientación y la Tutoría en la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de la Educación Superior. Recuperado de <http://www.idus.us.es>
- 110 Martín, R. R., Alfonso, C. J. (2005) Una aproximación a los Modelos de Gestión en la Enseñanza Universitaria: Implicaciones para la Universidad de la Laguna. XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. <http://www.economicsofeducation.com/wp-content/uploads/oviedo2005/GP5.pdf>
- 111 Mayer, R. E. (2011) Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412.
- 112 Mayer, R. E. 2014) Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En *Promoting academic competence and literacy*

in school. San Diego: Academic Press.

- 113 Mayor, F. (2000) La educación a las puertas del Tercer Milenio. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001129/112923S.pdf>
- 114 Mayor, F. (1998) La educación a las puertas del Tercer Milenio. Paris. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org>
- 115 Mayor, F. (2002) La sociedad del Siglo XXI ante la mundialización. Madrid. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001091/109178S.pdf>
- 116 Meyers, J. (1979) Mental health consultation in the schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- 117 Meyers, J. (1979) Mental health consultation in the schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- 117 Modelo Educativo, Universidad de las Américas. (2016) Recuperado de http://www.udla.edu.ec/wp-content/uploads/2015/07/Modeloeducativo_Versi%C3%B3n_Actualizada_21.pdf
- 118 Núñez, A. (2011) Desarrollo del liderazgo en la Educación Superior. Recuperado de <http://andresnuñez.wordpress.com>
- 119 Ñowens, R. (1992) La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa. México: Ed. Santillana.
- 120 OCDE (2008) Panorama de la educación 2008. Indicadores de la

OCDE.Madrid: Santillana.

- 121 OCDE (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic
revive ofTertiary Education. Paris: OECD.
- 122 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura. (s.f). Colombia. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- 123 Ortiz, A. (2003) “El cuestionario en la detección de necesidades
formativas de las personas adultas desde la perspectiva del
profesorado”. Revista Iberoamericana de Educación, 33. Madrid: OEI.
- 124 Ortiz, O. A. (2006) Diccionario de Pedagogía. Recuperado
de <http://books.google.com.ec>
- 125 Oury, F., Vásquez, A. (1998) Vers une pédagogie institutionnelle?
Vigneux: Matrice.
- 126 Pajares, B. R. (2000) Resultados en España del estudio PISA 2000. Ministerio
de Educación y Ciencia, España. Instituto Nacional de Evaluación y
Calidad del Sistema Educativo (INECSE).
Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/espana/pisa2000.pdf>
- 127 Pajanes, R., Sanzi, A. y Rico, L. Aproximación a un modelo de
evaluación. ElProyecto Pisa 2000. Recuperado de <http://mecd.gob.es>
- 128 Palacio, L. J. (2015) La Cuestión escolar. Críticas y alternativas.
Barcelona:Editorial LAIA. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- 129 Pastrana, L. (2007) Organización, dirección y gestión en la escuela
Primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva

etnográfica. México: CINVESTAV.

- 130 Pelletier, G. (2013) Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción. Madrid: Ed. Muralla.
- 131 Pelletier, G. (2003) Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción. Madrid: Ed. Muralla. PNUD (2005): Manual "Cómo elaborar una estrategia de género para una oficina de país". El Salvador: PNUD.
- 132 Peña, M. (2006) "Gestión descentralizada de la educación en América Latina: panorama general". En Foro "descentralización y certificación en educación, experiencias y desafíos, el caso colombiano". Bogotá: PREAL.
- 133 Pérez-Campanero, M. (1994) Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativas. Madrid: Narcea.
- 134 Pizarro, M. (2003) "Educación, Democracia y Participación". Revista Enfoques Educativos, No. 5. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- 135 Poblete, M., Villa, A. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero, 2007.
- 136 Poggi, M. (2011) La formación de directivos de instituciones educativas. Buenos Aires: IIPE/UNESCO
- 137 Pozner, P. (2000) Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires: IIPE.
- 138 Pozner, P. (2015) El directivo como gestor de aprendizajes. Buenos Aires: AIQUE. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación

Superior, Quito, Ecuador.(2011). Recuperado de

<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/rloes1.pdf>

- 139 Rodríguez, J. (2010) La formación de directivos universitarios en España, Reino Unido, Francia y Alemania en Manzanares, A. (Ed) Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. Madrid: Wolters Kluwer España, 572-585.
- 140 Rodríguez, J., Marrero, J., Alemán, J., Aguiar M. (2011) La formación de directivos universitarios en España, Reino Unido, Francia y Alemania. Revista Educação Skepsis, 2 – Formación Profesional, vol. III - La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org
- 141 Rodríguez, M. M. (2006) El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. Revista de Educación, 339, 59-75.
- 142 Rodríguez, P. J., Aguiar, P. M. (2015) Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores. Revista Iberoamericana de Educación. 67(2), 67-82.
- 143 Rouillard, L. A. (1994) Cómo alcanzar metas y objetivos. Guía para lograr el éxito.México: Grupo Editorial Iberoamericana.
- 144 Sallán, J. (2001) *Modelos de estrategia formalizada y eficacia organizativa: el caso de las instituciones de educación superior europeas*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Politécnica de Catalunya.
- 145 Santana, V. L. E. (2007) Orientación Educativa e Intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las

responsabilidades profesionales. Madrid: Pirámide.

- 146 Santana, V. L. E. (2009) "Orientación psicopedagógica, estudios prospectivos y sociedad de la información". Revista iberoamericana de educación, 48(3). Recuperado el 7 de noviembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2424Vega.pdf>
- 147 Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- 148 Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- 149 Schugurensky, D. (1998) "La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónimo?". En Alcántara, Armando, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coordinadores). Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo México: Siglo XXI Editores, 118-149.
- 150 Schulman, (1990) "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- 151 Schwartzman, S. (2016) "Prospects for Higher Education in Latin America". International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education, 17(9), 10.
Leer más: <http://www.monografias.com/trabajos29/tendencias->

mundiales-educacion-superior-organismos/tendencias-mundiales-educacion-superiororganismos.shtml#ixzz47YFk60vZ

- 152 Scott, W. R. (2012) *Institutions and Organizations* Sage. Thousand Oaks: CA.
- Segundo, G. M. (2009). Resumen histórico de evaluaciones externas al pec.Documento de trabajo. México: pec.Sergiovanni, T. J. & Smith, C. J. (2000). The lifeworld of Leadership. *AmericanSecondary Education*, 28(4), 39-41.
- 153 Solana, C. C., et al. (2012) "La dirección de centros escolares". Recuperado el 13 de abril de 2011, de <http://www.slideshare.net/organizacionescolar/presentacin-clase-7616512>
- 154 Solé, F. (2004) *Organización Universitaria*. En: Seminario de DirecciónEstratégica Universitaria. Barcelona: UniversitatPolitécnica de Catalunya.
- 155 Tedesco, J. C. (1992) «Nuevas estrategias de cambio educativo en AméricaLatina», en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,28, Santiago de Chile: UNESCO.
- 156 Tedesco, J. C. (2008) "Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario". Caracas: En Boletín de Educación Superior N° 18, CRESALC/UNESCO.
- 157 Teles, L., Alves, D., Giuliani, A., Oste, G. y Rueda, V. (2010) Desarrollo del liderazgo y aprendizaje organizacional. *Invenio*, 13(24), 101-118.

- 158 Teoría General de los Sistemas. (2012) Recuperado el FECHA???,
de <https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas-fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf>lvarez
- 159 Tristá, B. (2004) Introducción a la administración académica. México: UAM-X.
- 160 Tristá, B. (2003) “La institución universitaria como objeto de gestión”.
Documento en soporte electrónico.
- 161 Tristá, P. B. (2001) “Administración Universitaria. Módulo 1: La gestión
en las universidades. Bolivia: Universidad Autónoma “J. M. Caracho”.
- 162 Tristá, P. B. (2001) Administración Universitaria. Universidad de La
Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación
Superior.
- 163 Tristá, B. y Romero, Ch. W. (2003) “Democracia y participación en
las Universidades. Encuentros y diferencias”. Revista Cubana de
Educación Superior, 1. Ciudad de la Habana: UH, CEPES, 2003.
- 164 Tristá, P. B. (2007) *Contribuciones teórico-metodológicas y aplicaciones
prácticas para el desarrollo de la gestión universitaria como campo de
estudios* (Tesis Doctoral no publicada). Centro de Estudios para el
Perfeccionamiento de la Educación: Universidad de La Habana, pp. 89.
- 165 Tunnermann, B. C. (2008) La Educación Superior en América Latina y el
Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998.
- 166 Tünnennann, B. C. (1998) La reforma universitaria de Córdoba.
Educación Superior y Sociedad, 9(1), 103.

- Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve>
- 167 Tunnermann, B. C. (2008) Modelos Educativos y Académicos.
Recuperado
<http://www.enriquebolanos.org/data/media/book/Modelos%20educativos%20y%20academicos.pdf>
- 168 Ulrich, B. H. (2007) Universidad, Planeación Estratégica y Reforma Universitaria. Memorias de los Seminarios talleres realizados con las Unidades Académicas de la Universidad de Guayaquil. Ecuador.
Recuperado de
http://fes.zonarix.com:8081/sites/default/files/pdf/indice_libros-universidad-planifica-estrategia-reforma-universitaria-0298.pdf
- 169 Ulrich, D. (1997) Recursos humanos champions: Cómo pueden los Recursos Humanos cobrar valor y producir resultados. Buenos Aires: Granica.
- 170 UNESCO (2008) Educación Superior y Sociedad. El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. Revista Educación y Sociedad. Nueva Época. Ed. A. Editor Hebe, V. Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- 171 Uribe, M. (2011) Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno.

Recuperado el 14 de abril de 2011, de
http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf>

- 172 Vaillant, D. y Marcelo, G. C. (2000) ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- 173 Valle, L. A. (2012) La Investigación Pedagógica. Otra mirada. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- 174 Vásquez, A., Oury, F. (1969) Vers une pédagogie institutionnelle. Paris: Maspero.
- 175 Vázquez, C. E. (2008) Organizar y Dirigir Centros Educativos con el Apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. España: Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza.
Recuperado de
http://www.ub.edu/obipd/docs/organizary_dirigir_centros_educativos_vazqueze.pdf
- 176 Vidal, L. M., Durán, G. F., Pujal, V. N. (2008) Gestión educativa. Educación Médica Superior, 22(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012
- 177 Viera, D. P. (2014) Transformaciones Profundas en la Educación. Recuperado http://www.ciu.com.uy/downloads/2014/Evento_20_05_Movie/Patricia_Viera.pdf

- 178 Vigotsky, L. S (1960) El desarrollo de las funciones psíquicas superiores.
EditorialAcademia de Ciencias Pedagógicas.
- 179 Vigotsky, L. S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones
psíquicas superiores. La Habana: Ed. Científico Técnica.
- 180 Villa, A., Poblete, M. (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una
propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao:
Mensajero.
- 181 WeinStein, J. (2009) Liderazgo directivo. Asignatura pendiente de la
ReformaEducativa Chilena. Revista Estudios Sociales, 117.
Recuperado de:<http://www.cpu/estudiossociales>.
- 182 Wolverton, M., Gmelch, W., Montez, J. & Nies, Ch. (2001) Thechangingnature
oftheacademicdeanship. ASHEERIC Higher Education, 28 (21), 95-8.
- 183 Wolverton, M., Gmelch, W., Montez, J. & Nies, Ch. (2001) Thechangingnature
oftheacademicdeanship. ASHEERIC Higher Education, 28(21), 95-108.

ANEXOS

Anexo 1.

Coeficiente de Argumentación: Experiencia de Trabajo.

Expertos	Experiencia como directivo universitario	Experiencia en formación de directivo	Experiencia en Modelo Educativo Institucional	Años de trabajo en el tema	Índice Argumentación
1	b	b	b	B	1
2	b	b	b	B	1
3	b	b	b	R	0.95
4	b	b	r	B	0.95
5	r	b	b	R	0.90
6	b	r	b	B	0.95
7	b	r	r	B	0.90
8	b	b	r	B	0.95
9	b	b	b	B	1
10	b	b	b	B	1
11	r	b	b	B	0.95

Anexo 2.

Coeficiente de Conocimiento.

Expertos	Dirección Científica	Tendencias Contemporáneas De la E. S. de la ES	Comunicación, Liderazgo y Empoderamiento	Diseño Curricular	Índice de Conocimiento
1	b	B	b	B	1
2	b	b	b	B	1
3	b	b	r	B	0.95
4	b	b	b	B	1
5	b	r	b	B	0.95
6	r	b	b	B	0.95
7	b	b	b	R	0.95
8	b	b	b	B	1
9	b	b	b	B	1
10	b	b	b	B	1
11	b	b	b	B	1

Anexo 3.

Valoración de la propuesta por criterio de expertos.

Estimados expertos (a)

En la tesis, “La formación de los directivos Académicos para la Gestión del Modelo Educativo Universitario” usted ha sido seleccionado por sus competencias como experto para validar la propuesta, sus comentarios serán de mucho valor para aceptar o no la propuesta que se pone a consideración.

Muchas gracias por sus valiosas aportaciones en este sentido.

En cada criterio debe contestar de acuerdo a la escala siguiente:

1. Muy adecuado
2. Bastante adecuado
3. Adecuado
4. Poco adecuado
5. Inadecuado

La evaluación mayor será la aportada por los expertos del 1 al 5 en sus calificaciones ofrecidas a la propuesta siendo 1 la mayor y 5 la menor.

Propuesta del sistema de formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario.

Objetivos del sistema de formación	1	2	3	4	5
Preparar teórica y metodológicamente a los directivos académicos universitarios con conocimientos, habilidades, valores, características personalológicas y los fundamentos de los contextos sociales para lograr que el directivo pase de una gestión empírica y reactiva a una gestión proactiva y movilizadora en la gestión del modelo educativo, solucionando de forma adecuada las condiciones externas e internas de la comunidad universitaria en el contexto social que esté enclavado					

Características del sistema					
El sistema consta de cuatro etapas, entre las que existe una interrelación flexible, contextualizada y dinámica que movilice el pensamiento y la acción del directivo con conocimientos, habilidades y valores esenciales para alcanzar la finalidad del modelo educativo universitario					
Etapas del sistema					
Etapas del sistema Etapas I: Diagnóstico de la de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario. Etapas II: Cooperación e intercambio entre los directivos para determinar la pertinencia de los contenidos a formar según el diagnóstico. Etapas III: Selección de los contenidos y el accionar metodológico con que se deben formar los directivos Etapas IV: Sistema de evaluación del proceso de formación.					
Sistema de acciones por etapas					
Etapas I: Diagnóstico de la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo universitario. Se diagnostican las principales insuficiencias que en el ámbito objeto de estudio se manifiestan, mediante un grupo de especialistas compuestos por directivos, profesores y estudiantes, actores subjetivos más importantes en el modelo educativo. Se encuestan, entrevistan y se organizan grupos colectivos de directivos para determinar las principales necesidades de formación, se agrupan por niveles de acuerdo al papel que juegan en la concepción, ejecución y control del modelo educativo. En el nivel 1: Se agruparon a los altos directivos académicos universitarios,					

rector y vicerrectores En el nivel 2: Se agruparon a los directivos académicos que tienen un carácter ejecutivo, director de investigación, director de vinculación con la colectividad, director académico. En el nivel 3: Se agruparon a los directivos de carreras, departamentos y profesores de asignaturas. Estas acciones de forma integrada posibilitan obtener un diagnóstico de las necesidades de la formación de los directivos para la gestión del modelo educativo.					
Etapas II: Cooperación e intercambio entre los directivos para determinar la pertinencia de los contenidos a formar según el diagnóstico. En esta etapa se provoca un intercambio de forma abierta y cooperativa entre todos los directivos de los diferentes niveles para seleccionar los contenidos que necesitan en su formación, orientados a gestionar el modelo educativo. Se procede al análisis teórico y metodológico de los componentes estructurales del modelo educativo y se precisan las fortalezas y debilidades que manifiestan los mismos en función de la estructura institucional, en el debate se consideran las características individuales y las potencialidades de los directivos en cada contexto para seleccionar los contenidos que necesitan, se pone a consideración los principales ejes de contenido de formación.					
Etapas III: Selección de los contenidos y el accionar metodológico con que se deben formar los directivos En esta etapa se selecciona los contenidos que demandan los					

directivos en su formación para la gestión del modelo educativo, los temas se seleccionan de acuerdo a las necesidades teóricas y prácticas a partir de las prioridades de la ciencias de dirección, las ciencias pedagógicas, los fundamentos de liderazgo, fundamentos legislativos y desde la conceptualización de los procesos sustantivos universitarios. Se combinan las diferentes vías de superación continua como talleres y entrenamiento para formar a los directivos académicos, se flexibilizan las acciones metodológicas propiciando a los directivos una participación activa en el proceso de formación que estimule la autorreflexión práctica de su quehacer directivo-universitario. Se posibilita el pleno acceso presencial o en línea a todos los directivos, las actividades que conlleva a su formación, motivar la búsqueda y autogestión de solución para resolver los conflictos internos y externos de la comunidad universitaria, promover la gestión de la auto preparación sustentado en tiempo y trabajo independiente, definir los contenidos asociados imprescindibles para el manejo del modelo y seguir la superación continua de los mismos en niveles de profundidad diferente. Estas acciones recogen las distintas vías para ejecutar el proceso de formación de los directivos universitarios, se conforman a corto, mediano y largo plazo en forma integrada y gradual que posibilite el desempeño de los directivos, las acciones deben responder a las características internas y externas de la universidad. Acciones a corto plazo: Acciones Desarrollar talleres con los siguientes ejes de contenido: Políticas educacionales internacionales y nacionales					
---	--	--	--	--	--

Fundamentos axiológicos de la actividad educativa Formación cultural integral Tendencias contemporáneas de la educación superior Fundamentos científicos de la dirección y la teoría del liderazgo Comunicación y actividad Fundamentos de las leyes judiciales aplicados a los procesos universitarios Teoría y diseño curricular Procesos de formación universitarios Formación, investigación y extensión universitaria Estimular la auto preparación Eje de contenidos: Promover la lectura de los documentos debatidos en el taller y sugerir la búsqueda de forma individual que enriquezca los temas debatidos, con vista a lograr su mayor comprensión y el desarrollo del hábito de la lectura.. Acciones a mediano plazo: Realización de entrenamientos de acuerdo a las necesidades de formación de los directivos y los intereses de la institución Eje de contenidos: Liderazgo, comunicación, estilos y métodos directivos en las funciones de la dirección Eje de contenidos: Valorar lo común y diferente de cómo actuar ante la problemática de la gestión de contenidos: Impacto de la gestión en la universidad Realización de actividades metodológicas de acuerdo a las necesidades de formación de los directivos y los intereses de la institución Desarrollar prácticas de trabajo Eje de contenidos: Gestión integrada de procesos universitarios Acciones a largo plazo: Desarrollo de maestrías					
--	--	--	--	--	--

Ejes de contenidos: Prioridad en estudios pedagógicos, sociales, comunicación, dirección, culturales. Todas estas acciones tienen implícitamente los principios de responsabilidad como autoevaluación y deben organizarse en la planeación estratégica y en el cronograma de actividades con su tiempo en función de los objetivos propuestos. Es un proceso de mejora y sistematización que se flexibilizará y admite la ampliación de los ejes de contenidos y las formas con que se desarrollarán en el sistema de formación para los directivos académicos en la gestión del modelo educativo universitario.					
Etapas IV: Sistema de evaluación del proceso de formación. En esta etapa se evaluará por parte de los directivos académicos de los diferentes niveles establecidos, el plan de trabajo individual institucional mediante el autocontrol por parte del directivo del mismo. Se evaluará las acciones proyectadas en función del nivel de necesidad de formación de cada uno de los directivos académicos, se realizarán autoevaluaciones mensuales del cumplimiento de las acciones que conllevan el plan de formación de cada directivo y se reflejará en la autoevaluación individual de acuerdo a los periodos de evaluación que establezca la institución de la evaluación del modelo educativo; los directivos de los diferentes niveles tendrán la responsabilidad de controlar el sistema de formación planificado para sus subordinados y realizará la evaluación de su desempeño individual de forma periódica. Este sistema de evaluación con un control sistemático de la formación de los directivos valorará el impacto que tiene la preparación del directivo en el desempeño de sus tareas, para					

la gestión del modelo educativo, posibilitará el perfeccionamiento para continuar determinando las necesidades de formación de los directivos y la proyección de las nuevas acciones según los alcances de las mismas para la gestión del modelo educativo universitario.					
---	--	--	--	--	--

Anexo 4.

Frecuencia observada.

Frecuencia Observada					
Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
objetivo	0	0	0	0	11
Sistema A1	0	0	0	1	10
Sistema A2	0	0	0	0	11
Sistema A3	0	0	0	2	9
Sistema A4	0	0	0	1	10
Acciones 1	0	0	0	0	11
Acciones 3	0	0	0	1	10
Acciones 4	0	0	0	2	9
Acciones Talleres	0	0	0	1	10
Acciones 2	0	0	0	1	10
Acciones Maestria	0	0	0	1	10

Anexo 5

Frecuencia acumulada.

Frecuencia Acumulativa					
Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
objetivo	0	0	0	0	11
Sistema A1	0	0	0	1	11
Sistema A2	0	0	0	0	11
Sistema A3	0	0	0	2	11
Sistema A4	0	0	0	1	11
Acciones 1	0	0	0	0	11
Acciones 3	0	0	0	1	11
Acciones 4	0	0	0	2	11
Acciones Talleres	0	0	0	1	11
Acciones 2	0	0	0	1	11
Acciones Maestria	0	0	0	1	11

Anexo 6.

Frecuencia acumulativa

relativa.

Frecuencia Acumulativa Relativa				
Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado
objetivo	-3,09	-3,09	-3,09	-3,09
Sistema A1	-3,09	-3,09	-3,09	-1,3351777186288
Sistema A2	-3,09	-3,09	-3,09	-3,09
Sistema A3	-3,09	-3,09	-3,09	-0,908457847772033
Sistema A4	-3,09	-3,09	-3,09	-1,3351777186288
Acciones 1	-3,09	-3,09	-3,09	-3,09
Acciones 3	-3,09	-3,09	-3,09	-1,3351777186288
Acciones 4	-3,09	-3,09	-3,09	-0,908457847772033
Acciones Talleres	-3,09	-3,09	-3,09	-1,3351777186288
Acciones 2	-3,09	-3,09	-3,09	-1,3351777186288
Acciones Maestria	-3,09	-3,09	-3,09	-1,3351777186288

Anexo 7.

Frecuencia normal inversa acumulada.

Distribución Normal Estandar Inversa				
Aspectos a evaluar	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Bastante adecuado
objetivo	-3,09	-3,09	-3,09	-3,09
Etapa1 Sist	-3,09	-3,09	-3,09	+1,3351777188288
Etapa 2 Sist	-3,09	-3,09	-3,09	-3,09
Etapa 3 Sist	-3,09	-3,09	-3,09	-0,908457847772033
Etapa 4 Sist	-3,09	-3,09	-3,09	+1,3351777188288
Acciones E1	-3,09	-3,09	-3,09	-3,09
Acciones E2	-3,09	-3,09	3351777188288	-0,908457847772033
Acciones E3	-3,09	-3,09	-3,09	+1,3351777188288
Acciones talleres	-3,09	-3,09	-3,09	+1,3351777188288
Acción Autop	-3,09	-3,09	-3,09	-0,908457847772033
Acciones Maestría	-3,09	-3,09	-3,09	+1,3351777188288
Etapa 4 F	-3,09	-3,09	-3,09	-0,908457847772033

Anexo 8.

Promedio por criterios.

Promedio por aspectos	
Aspectos a evaluar	Promedio por aspectos
objetivo	-3,09
Sistema A1	-2,6512944297072
Sistema A2	-3,09
Sistema A3	-2,54461446194301
Sistema A4	-2,6512944297072
Acciones 1	-3,09
Acciones 3	-2,6512944297072
Acciones 4	-2,54461446194301
Acciones Talleres	-2,6512944297072
Acciones 2	-2,6512944297072
Acciones Maestria	-2,6512944297072

Anexo 9.

Tabla N-P.

N-P		
Aspectos a evaluar	N-P	
objetivo		0,888763963481509
Sistema A1		0,450058393188709
Sistema A2		0,888763963481509
Sistema A3		0,343378425424517
Sistema A4		0,450058393188709
Acciones 1		0,888763963481509
Acciones 3		0,450058393188709
Acciones 4		0,343378425424517
Acciones Talleres		0,450058393188709
Acciones 2		0,450058393188709
Acciones Maestria		0,450058393188709

Anexo 10.

Rayo numérico.

Puntos de corte			
C1	C2	C3	C4
-3,09	-3,09	-3,09	+1,73618018259244

Anexo 11.

Encuesta a los directivos.

Estimado Directivo: Eres un actor principal en la gestión del modelo educativo que tiene la Universidad, por lo tanto tus criterios para valorar la actividad que realizas es de suma importancia, para perfeccionar tu gestión para la formación de los profesionales que se forman en la misma, en correspondencia con la pertinencia del encargo social ecuatoriano.

Objetivos.- Diagnosticar la formación de los directivos académicos para gestionar el modelo educativo en la Universidad.

Eres directivo académico a nivel de:

- 1.- Director de carrera:
- 2.- Director académico:
- 3.- Director de investigación:
- 4.- Vicerrector:
- 5.- Rector:

1.- ¿Conoces el modelo educativo de la UNIBE ? 1.- Si , 2.- No

2.- ¿El modelo pedagógico que contiene el modelo educativo de la UNIBE es tradicional 1.- o desarrollador 2.- ?

3.- ¿Tiene un enfoque social el modelo educativo? 1.- Si , 2.- No

4.- ¿Conoces a los estudiantes y profesores que están bajo tu dirección ? 1.- Si , 2.- No

5.- ¿Cómo te relacionas con los directivos académicos que tienen relación con tu actividad de dirección?

1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

6.- ¿Cómo gestionas el proceso de formación de tus estudiantes?

1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

7.- ¿Realizas gestión para el vínculo de las clases con la práctica laboral y los proyectos comunitarios? 1.- Si , 2.- No

8.- ¿Sientes satisfacción con el modelo educativo, que realizas tu gestión como directivo?

1.- Si , 2.- No

9.- ¿Sientes liderazgo como directivo académico?

1.- Si , 2.- No

10.- ¿Conoces las competencias que caracterizan el desempeño de los profesionales en las carreras que realizas tu actividad como directivo?

1.- Si , 2.- No

11.- La malla curricular que compone las carreras que tienen la Universidad están en el modelo educativo. 1.- Si , 2.- No

¿Cuál es tu gestión en las mismas?

12.- ¿Se vinculan los contenidos que impartes las asignatura de la malla curricular de las carreras con la realidad social que vive tu contexto ecuatoriano?

1.- Si , 2.- No

13.- ¿Es estratégica y proactiva la actividad que tiene los directivos académicos?

1.- Si , 2.- No

14.- ¿Existe orientación hacia la actividad laboral de los estudiantes en tu actividad como directivo académico?

1.- Si , 2.- No

15.- ¿Das orientación hacia la actividad científica del estudiante, como directivo académico?

1.- Si , 2.- No

16.- ¿Orientas a los estudiantes y profesores bajo tu dirección a ser comprometidos con la sociedad

1.- Si , 2.- No

17.- ¿Tienes como directivo académico formación científica?

1.- Si , 2.- No

17.- ¿Tienes como directivo académico formación tecnológica?

1.- Si , 2.- No

18.- ¿Tienes como directivo académico formación humanística?

1.- Si , 2.- No

18.- ¿Tienes empoderamiento como directivos académicos para dirigir el modelo educativo de la Universidad?

1.- Si , 2.- No

19.- Tienes preparación para hacer realidad el encargo social del modelo educativo en:

1.- Pedagogía de la Educación Superior

2.- Psicología

3.- Sociología

5.- Dirección de los procesos científicos universitarios

20.- ¿Participas en la toma de decisión para mejorar el modelo educativo ?

1.- Si , 2.- No

21.- ¿Controlas el proceso de formación que le das a los estudiantes bajo la orientación de los profesores?

1.- Si , 2.- No

22.- ¿Cuáles son las restricciones internas que consideras que limitan tu gestión del modelo educativo institucional?

23.- ¿Cuáles son las restricciones externas que consideras que limitan tu gestión en el modelo educativo?

23.- La mayor dedicación de tu tiempo como directivo lo dedicas a:

1.- La dirección académica

2.- La dirección administrativa

3.- A la actividad como docente

4.-. Otras, ¿cuáles?

24.- ¿Cómo usted gestiona el modelo educativo de acuerdo a la misión institucional?, de forma:

1.- Persuasiva

2.- Con proyección proactiva

3.- Constructiva

4.- Conservadora

25.- ¿Cuál es la contradicción que aprecias en tu gestión estratégica y la atención a los problemas cotidianos?

26.- ¿Cómo gestionas el modelo educativo en consideración a las aspiraciones de los actores del modelo?

27.- ¿Sientes como directivo académico que realizas un rol claro en la gestión de la formación del modelo ?

1.- Si , 2.- No

28.- ¿Diriges de acuerdo a tu formación o a tu estilo de dirección?

29.- Haga cinco reflexiones sobre la formación que tienes como directivos académicos para dirigen el modelo educativo de la Universidad.

30.- Dé su valoración sobre la Universidad en que estudia, en escala del 1 al 10, donde el 10 representa el máximo y 1 representa el mínimo.

Anexo 12.

Encuesta a los profesores.

Estimado profesor: Eres un actor principal en la formación de los profesionales, por lo tanto tus criterios para valorarla gestión de los directivos académicos es de suma importancia para perfeccionar la gestión de estos y, por ende, la formación de tus estudiantes; objetivo central del modelo educativo que tiene la Universidad para dar respuestas al encargo social en el contexto comunitario y ecuatoriano.

Objetivos.- Diagnosticar la formación de los directivos académicos para gestionar el modelo educativo en la Universidad.

1.- ¿Conoces el modelo educativo de la UNIBE? 1.- Si , 2.- No

2.- ¿El modelo pedagógico con que formas a tus estudiantes es tradicional o desarrollador?

1.- , 2.- desarrollador ,3.- desconozco?

3.- ¿Tiene un enfoque social el modelo educativo? 1.- Si , 2.- No

3.- ¿Conoces a tus directivos académicos? 1.- Si , 2.- No

4.- ¿Cómo te relaciones con tu directivo académico?

Director de carrera: 1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

Director académico e investigativo: 1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

Vicerrector: 1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

Rector: 1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

5.- ¿Cómo se gestiona por los directivos académicos el proceso de formación de tus estudiantes?

1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

6.- ¿Existe gestión para el vínculo de las clases con la práctica laboral y los proyectos comunitarios?

1.- Si , 2.- No

7.- ¿Qué satisfacción tienes con el modelo educativo con que formas a tus estudiantes?

1.- Bien , 2.- Regular , 3.- Mal

7.- ¿Sientes que tus directivos académicos son líderes?

1.- Si , 2.- No

8.- ¿Conoces las competencias que caracterizan el desempeño de los profesionales en las carreras que impartes tu asignatura ?

1.- Si , 2.- No

9.- ¿La malla curricular que compone la carrera en que impartes tu asignatura la conoces?

1.- Si , 2.- No

10.- ¿Se vinculan los contenidos que impartes en tu asignatura de la malla curricular de las carreras con la realidad social?

1.- Si , 2.- No

11.- ¿Es estratégica y proactiva la actividad de los directivos académicos?

1.- Si , 2.- No

12.- ¿Existe orientación hacia la actividad laboral de los estudiantes en tu actividad como profesor? ¿Sientes el apoyo de los directivos académicos?

1.- Si , 2.- No

13.- ¿Das orientación hacia la actividad científica del estudiante, orientado por los directivos académicos?

1.- Si , 2.- No

14.- ¿Orientas a tus estudiantes bajo la dirección de los directivos académicos a ser comprometidos con la sociedad ?

1.- Si , 2.- No

15.- ¿Tus directivos académicos tienen formación científica?

Director de carrera 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Director académico 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Director de investigación 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Vicerrector 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Rector 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

16.- ¿Tus directivos académicos tienen Formación tecnológica?

Director de carrera 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Director académico 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Director de investigación 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Vicerrector 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Rector 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

17.- ¿Tus directivos académicos tienen formación humanística?

Director de carrera 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Director académico 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Director de investigación 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Vicerrector 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

Rector 1.- Si , 2._ No , 3.- No se

18.- ¿Existe empoderamiento de los directivos académicos para dirigir el modelo educativo en que tú formas a los estudiantes ?

1.- Si , 2.- No

19.- ¿Tienen tus directivos preparación para hacer realidad el encargo social del modelo educativo?

1.- Si , 2.- No

20.- ¿Participas en la toma de decisión en el proceso de formación de tus estudiantes?

1.- Si , 2.- No

21.- ¿Sientes que el proceso de formación que le das a los estudiantes es controlado por tus directivos?

1.- Si , 2.- No

22.- ¿Cuáles son las restricciones internas que consideras que limitan la gestión del modelo de formación en tus estudiantes?

23.- ¿Cuáles son las restricciones externas que consideras que limitan la gestión del modelo de formación tus estudiantes?

24.- Haga cinco reflexiones sobre la formación de los directivos académicos que dirigen tu actividad como docente en la formación de tus estudiantes.

25.- Dé su valoración sobre la Universidad en que estudia, en escala del 1 al 10, donde el 10 representa el máximo y 1 representa el mínimo.

ANEXO 13.

Programas Analíticos de los Talleres.

1.- Tendencias Contemporáneas de la Educación Superior

Objetivo del Taller. Debatir los contenidos de las tendencias que identifican la Educación Superior actual. Su contextualización en la universidad ecuatoriana y en sus modelos educativos.

Sistema de contenidos.

Valorar la situación que identifica el escenario actual de la Educación Superior a nivel internacional.

Analizar las tendencias actuales de la Educación Superior y su reflejo en los contextos universitarios.

Definir el concepto de cada tendencia. Su valoración contextual.

Intercambiar la concepción de estas en el modelo educativo y su interrelación con los procesos sustantivos.

Reflexionar sobre el rol del directivo académico en el conocimiento y difusión de las tendencias de la educación superior, en su radio de acción con el fin de que sus docentes conozcan las implicaciones de ellas en la innovación de sus prácticas educativas.

Socializar las experiencias existentes entre los directivos académicos referidas al perfeccionamiento del Modelo Educativo teniendo en cuenta las tendencias actuales de la Educación Superior.

Retos de las tendencias para la gestión del modelo.

Orientaciones metodológicas del taller.

Estará orientado a los directivos académicos de la institución educativa, con talleres con 8 horas presenciales y 32 horas de estudio independiente, con un total de 40 horas.

Se utilizará como método de enseñanza la exposición del profesor, el trabajo independiente y la elaboración conjunta mediante el análisis de situaciones problemáticas reales de la gestión del modelo educativo en el contexto universitario.

La forma esencial será el taller, conformado por momentos teóricos y prácticos en función de los fundamentos teóricos abordados y la práctica reflexiva de los directivos. Se utilizarán como medios de enseñanza las bondades de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con una orientación hacia el estudio independiente y los debates de los talleres.

Sistema de Evaluación.

Sistemática, tomando en cuenta la asistencia, la participación individual y grupal de cada uno de los objetivos de las diferentes reflexiones teóricas y prácticas abordadas en el taller. Los cursistas presentaran de forma escrita un análisis contextual de las tendencias en su modelo educativo. Si responde el Modelo Educativo a las tendencias debatidas en el taller. Se evaluará por el sistema de calificación que tiene la institución.

Bibliografía para el taller.

Tendencias de la Educación Superior en el mundo, en América Latina y el Caribe.

Didáctica de la Educación Superior. Nuevos desafíos en el siglo XXI.

Tendencias actuales de la educación superior. Rumbos del mundo y rumbos del país.

Hacia un paradigma emergente de la Educación Superior: retos para el cambio.

Tendencias actuales de la investigación en la Docencia Universitaria.

Desafíos de la universidad en la Sociedad del Conocimiento; cinco años después de la conferencia de París

La Educación Superior frente a las tendencias sociales del contexto.

La virtualización de la Educación Superior en América Latina; entre tendencias y paradigmas

Orientaciones para el estudio independiente.

Se orientará el estudio independiente mediante preguntas o interrogantes que promueva la actividad cognoscitivo independiente de los mismos y se auxilie de la literatura básica orientada en cada taller, utilizando como referente los debates realizados en las sesiones presenciales.

2.- Fundamentos Científicos de la Dirección Educativa en la Educación Superior.

Objetivo del Taller. Debatir sobre las particularidades fundamentales de la dirección educativa en la Educación Superior en función de contribuir a la formación de los directivos académicos en contenidos de la gestión universitaria que les posibilite tener las herramientas necesarias para gestionar los procesos sustantivos universitarios en función del perfeccionamiento del modelo educativo.

Sistema de contenidos

Caracterizar la dirección en el campo educativo en la Educación Superior. Misión, visión, planeación y modelo educativo con sus componentes.

Analizar los conceptos de dirección educativa y gestión universitaria.

Valorar los componentes del proceso de dirección (planificar, organizar, dirigir, controlar).

Reflexionar sobre el contenido de cada componente del proceso de dirección, su carácter sistémico e importancia para la gestión del modelo educativo.

Integrar los conocimientos de dirección en la gestión del modelo educativo universitario desde una visión científica

Orientaciones metodológicas del taller.

Estará orientado a los directivos académicos de la institución educativa, con talleres con 8 horas presenciales y 32 horas de estudio independiente, con un total de 40 horas.

Se utilizará como método de enseñanza la exposición del profesor, el trabajo independiente y la elaboración conjunta mediante el análisis de situaciones problemáticas reales de la gestión del modelo educativo en el contexto universitario.

La forma esencial será el taller, conformado por momentos teóricos y prácticos en función de los fundamentos teóricos abordados y la práctica reflexiva de los directivos. Se utilizarán como medios de enseñanza las bondades de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con una orientación hacia el estudio independiente y los debates de los talleres.

Sistema de Evaluación.

Sistemática, tomando en cuenta la asistencia, la participación individual y grupal de cada uno de los objetivos de las diferentes reflexiones teóricas y prácticas abordadas

en el taller. Los cursistas presentaran de forma escrita un análisis contextual de los componentes de la dirección y como los materializan en función de la gestión del modelo educativo. Si responde el Modelo Educativo a los fundamentos de la dirección debatidos en el taller. Se evaluará por el sistema de calificación que tiene la institución.

Bibliografía básica para el taller.

Administración Universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica. (1992). CINDA.

Cuevas López, M y otros. El liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio de perfil de los directivos en un contexto pluricultural.

De Puentes Benítez, M. Las funciones de los administradores de la Educación . su formación y reclutamiento.

Gairín Sallán, J. (2011). Competencias para el ejercicio de la dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica

Graffe La función de dirección del gerente educativo.

Mancini, M. (2003). Gestión eficaz del tiempo.

Raavizza, L. Guía práctica para una administración eficaz del tiempo.

Pérez Portuondo, P. Gestión Eficaz del Tiempo. (2003)

Poggi, M. La formación de directivos académicos de Instituciones Educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. UNESCO, Buenos Aires.

Sanchez Habilidades para la organización y gestión del tiempo.

Villela Díaz, A. Gestión en Educación Superior. Funciones, capacidades y necesidades directivas.

Orientaciones para el estudio independiente.

Se orientará el estudio independiente mediante preguntas o interrogantes que promueva la actividad cognoscitiva independiente de los mismos y se auxilie de la literatura básica orientada en cada taller, utilizando como referente los debates realizados en las sesiones presenciales.

3.- Comunicación, liderazgo y empoderamiento.

OBJETIVO GENERAL.

Debatir los contenidos de la comunicación educativa, el liderazgo y el empoderamiento en la formación de los directivos académicos para la gestión del modelo educativo.

Sistema de contenidos

Definir el concepto de comunicación educativa, de liderazgo y de empoderamiento en la formación de los directivos académicos para gestionar el modelo educativo.

Analizar la interrelación entre la comunicación, liderazgo y empoderamiento para la gestión del modelo educativo.

Valorar la contribución de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria en la cultura institucional. Mediante el liderazgo y el empoderamiento.

Debatir las reflexiones sobre la comunicación, el liderazgo y el empoderamiento en las condiciones de la gestión del modelo educativo institucional.

Orientaciones metodológicas del taller.

Estará orientado a los directivos académicos de la institución educativa, con talleres con 8 horas presenciales y 32 horas de estudio independiente, con un total de 40 horas.

Se utilizará como método de enseñanza la exposición del profesor, el trabajo independiente y la elaboración conjunta mediante el análisis de situaciones problemáticas reales de la gestión del modelo educativo en el contexto universitario.

La forma esencial será el taller, conformado por momentos teóricos y prácticos en función de los fundamentos teóricos abordados y la práctica reflexiva de los directivos. Se utilizarán como medios de enseñanza las bondades de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con una orientación hacia el estudio independiente y los debates de los talleres.

Sistema de Evaluación.

Sistemática, tomando en cuenta la asistencia, la participación individual y grupal de cada uno de los objetivos de las diferentes reflexiones teóricas y prácticas abordadas en el taller. Los cursistas presentarán de forma escrita un análisis contextual de los elementos de la comunicación educativa, el liderazgo y el empoderamiento requeridos por ellos como directivos académicos para gestionar el modelo educativo.

Si responde el Modelo Educativo a los contenidos debatidos en el taller. Se evaluará por el sistema de calificación que tiene la institución.

Bibliografía Básica para el taller

Capítulo 2. Comunicación Organizacional.

“Concepto de comunicación educativa”

Corica, J. L. Comunicación y nuevas Tecnologías: Su incidencia en las organizaciones educativas.

Fernández Beltrán, F. Instrumentos y medios clásicos de comunicación interna.

Guerra Álvarez, M. Comunicación educativa en el aula.

Guía de Buenas Prácticas de Comunicación Interna.

Medina Mayagoitia, N. La comunicación educativa y su aplicación en línea.

Moreno Espinosa, L. Comunicación Efectiva para el Logro de una Visión Compartida

Pérez Tornero, J. Comunicación y Educación: Cuestiones Claves

Prieto Castillo, D. Comunicación educativa en el contexto latinoamericano.

Rizo García, M. Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas

Técnicas de comunicación educativa. Universidad de Santander, España.

Orientaciones para el estudio independiente.

Se orientará el estudio independiente mediante preguntas o interrogantes que promuevan la actividad cognoscitiva independiente de los mismos y se auxilien de la literatura básica orientada en cada taller, utilizando como referente los debates realizados en las sesiones presenciales.

4.- Diseño Curricular y Didáctica.

Objetivo del Taller. Debatir los fundamentos de la teoría y diseño curricular como componente del modelo educativo. Su sustento en las leyes y categorías de la didáctica en la Educación Superior.

Sistema de contenidos.

Definir la teoría y diseño curricular en los procesos educativos de la Educación Superior.

Valorar la teoría curricular y su implementación en el proceso formativo universitario.

Y su reflexión en el modelo educativo universitario.

Definir las leyes y categorías didácticas: primera y segunda ley de la didáctica, los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas y evaluación. Su relación holística

Analizar la malla curricular como parte del modelo educativo universitario en las diferentes carreras que se estudian en la universidad, con vistas a valorar su pertinencia en el modelo educativo.

Orientaciones metodológicas del taller.

Estará orientado a los directivos académicos de la institución educativa, con talleres con 8 horas presenciales y 32 horas de estudio independiente, con un total de 40 horas.

Se utilizará como método de enseñanza la exposición del profesor, el trabajo independiente y la elaboración conjunta mediante el análisis de situaciones problemáticas reales de la gestión del modelo educativo en el contexto universitario.

La forma esencial será el taller, conformado por momentos teóricos y prácticos en función de los fundamentos teóricos abordados y la práctica reflexiva de los directivos. Se utilizarán como medios de enseñanza las bondades de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con una orientación hacia el estudio independiente y los debates de los talleres.

Sistema de Evaluación.

Sistemática, tomando en cuenta la asistencia, la participación individual y grupal de cada uno de los objetivos de las diferentes reflexiones teóricas y prácticas abordadas en el taller. Los cursistas presentarán el último día del taller un análisis contextual de las teorías curriculares dominantes en la institución y el perfeccionamiento de los programas y sílabos como condición indispensable para gestionar el modelo educativo. Si responde el Modelo Educativo a los contenidos debatidos en el taller. Se evaluará por el sistema de calificación que tiene la institución.

Bibliografía básica para el taller.

Sanz Cabrera, T. El Currículum. Su conceptualización. CEPES. Comuh.uh.cu
Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 9 No 2, 2004.

Fernández Fernández, I. Cómo desarrollar un currículum universitario en la Sociedad de Conocimiento.

Cisterna Cabrera, F. El análisis crítico de los libros de texto desde la noción de currículum oculto.

Estebaranz García, A. Didáctica y Innovación Curricular. Metodología básica de diseño curricular para la Educación Superior.

Vargas Jiménez, A. El Diseño Curricular y sus perspectivas educativas en el siglo XXI

Díaz Barriga y otros. Metodología de diseño curricular para la Educación Superior.

Orientaciones para el estudio independiente.

Se orientará el estudio independiente mediante preguntas o interrogantes que promueva la actividad cognoscitiva independiente de los mismos y se auxilie de la literatura básica orientada en cada taller, utilizando como referente los debates realizados en las sesiones presenciales.