

COLECCIÓN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

2

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

GESTIÓN EDUCACIONAL Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

VIRGINIA BÁRBARA PÉREZ PAYROL
MIREYA BAUTE ROSALES





GESTIÓN EDUCACIONAL Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

VIRGINIA BÁRBARA PÉREZ PAYROL
MIREYA BAUTE ROSALES



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



GESTIÓN EDUCACIONAL Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

VIRGINIA BÁRBARA PÉREZ PAYROL
MIREYA BAUTE ROSALES



Diseño de carátula: D. I. Yunisley Bruno Díaz

Composición de textos: MSc. Liéter Elena Lamí Rodríguez del Rey

Corrección: MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana

Dirección editorial: Dr. C. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial Universo Sur, 2018

ISBN: 978-959-257-518-9

Podrá reproducirse, de forma parcial o total, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

E-mail: eus@ucf.edu.cu

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”.

José Martí (1883)

DEDICATORIA

La obra literaria está dedicada a todas aquellas personas que sientan amor y dedicación por la profesión de educar, que participen día a día en la consagrada labor de formar las generaciones de hombres y mujeres, que aporten al porvenir de la sociedad que se necesita construir, más digna, democrática, equitativa, inclusiva, solidaria y justa con espíritu creativo y transformador.

A los estudiantes y docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación. A los primeros porque se forman como futuros pedagogos de vocación y deberán trabajar con el mayor de los tesoros: los niños que “son la esperanza del mundo” como dijera El Maestro. A los segundos, dado su compromiso de idoneidad en alcanzar un alto nivel de formación profesional, y a ambos, puesto que asumen el reto de la investigación científica, educativa y la competencia de liderazgo en función de una educación de calidad para todos.

A los maestros, sí, maestros es el término, que enseñan con el corazón, que enseñan a pensar, a reflexionar, que hacen volar la imaginación, que enseñan a amar y a respetar a sus estudiantes y les preparan para vivir y construir un mundo mejor.

A los directivos, que generan nuevos líderes, que crean y confían en los demás, que estimulan, motivan, implican y comprometen a todos para crecer y hacer crecer.

A los niños, adolescentes y jóvenes que constituyen la razón de ser de lo bueno que debemos hacer y tienen todo el derecho a que se les eduque con dedicación y entrega, con el arte de enseñar y la verdad de la ciencia.

A los lectores

El libro que hoy llega a tus manos, pone a tu disposición el resultado de estudios de gestión educativa, a la temática se le incorpora un conjunto de experiencias educativas, resultado de la actividad científica e investigativa desarrollada por los autores en la Carrera de Ciencias de la Educación y la institución universitaria.

Gestión educacional y experiencias educativas, es un libro organizado en tres capítulos. El capítulo I. Gestión educacional, expresa los fundamentos teórico-metodológicos de la gestión educativa, presenta el dilema de diferir entre los términos administración, dirección y gestión, las especificidades de la gestión educativa en cambios, dimensiones, la necesidad del liderazgo educacional en la escuela contemporánea y la modelación de la impostergable capacitación, su enfoque inclusivo y la bondad del empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, como exigencias del proceso.

Los capítulos II y III se presentan un conjunto de experiencias educativas, comentadas como una construcción de ideas pedagógicas que desde la praxis generan una naturaleza formativa y transformadora en propiciar cambios en las actitudes, modos de actuación profesional de directivos, docentes y estudiantes, así como favorecer el desarrollo de relaciones humanas en los ámbitos culturales y sociales del contexto.

Las experiencias educativas abarcan dos vertientes: una centrada en la asesoría como vía de preparación de los directivos educacionales en procesos de dirección de la institución universitaria, que dan lugar a la Parte II. Experiencias educativas. La asesoría como forma organizativa de la preparación de los directivos educacionales y la otra ajustada al desarrollo de estrategias, que acorten la brecha, promuevan el cambio del estado actual de la problemática en la institución universitaria a un horizonte que exhiba el alcance de niveles de desarrollo; recorra estrategias dirigidas a la formación integral del profesional, a la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad, a favor de la equidad de género y de la educación ambiental; así como el valor del diagnóstico pedagógico integral con atención al consumo de drogas, que dan paso al capítulo III. Experiencias educativas.

Es meritorio destacar la valiosa colaboración y apoyo de la MSc. Margarita Luque Espinoza de los Monteros, la Dra. C. Somaris Fonseca Montoya, docentes de la carrera de Ciencias de la Educación y el Dr. C. Rubén Darío Tapia Velásquez en la gestación del resultado que hoy exhibimos.

La obra es una contribución al saber de otros y es cumplir con el deber humano como ha expresado El Maestro: *“Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás”*.

Es la práctica quien podrá constatar la validez de lo plasmado en esta obra, son los lectores los que tendrán la palabra de valorar su utilidad para los docentes, estudiantes y directivos como material a emplear en sus clases y su actividad pedagógica profesional, como consulta para su desarrollo y crecimiento profesional, y del latente propósito de ofrecer una adecuada orientación teórica y metodológica para enfrentar la problemática de la calidad de la educación.

Prólogo

Gestión educacional y experiencias educativas, es un libro que expresa resultados de la actividad científica de sus autoras. Compilación de artículos enunciados por Virginia Bárbara Pérez Payrol, doctora en Ciencias Pedagógicas y Mireya Baute Rosales, doctora en Ciencias de la Educación y profesoras titulares de la Universidad Metropolitana de Guayaquil, con la intención de significar aunque de manera siempre inconforme su modesta contribución a la educación del hombre, como problema universal y de todas las épocas, en defensa que la universidad pueda ser el referente ideal en el que se formen los profesionales del futuro de la sociedad.

La obra se centra en el análisis y la reflexión de una problemática necesaria para la educación y la sociedad en los tiempos actuales, en tanto su aplicación creativa, participativa, humana y transformadora contribuye a la eficacia y eficiencia de los procesos, actividades y relaciones humanas que se dan en la institución educativa, en búsqueda de una educación de calidad para todos.

La institución educativa de hoy, no es la del siglo XX, cuando se habla de sus requerimientos mediante el prisma de la contemporaneidad, es necesario referirse a una gestión educativa capaz de responder a los retos y los cambios económicos, sociales y políticos; al desarrollo de la ciencia y la técnica, de la revolución tecnológica, de la globalización, la democratización y la descentralización.

La gestión educativa, se enriquece con los fundamentos teórico – prácticos de la administración y de la gestión, resultado de su evolución histórica llamada a producir un salto cualitativo, a la transformación de las instituciones para lograr calidad en la formación del estudiante que demanda la sociedad actual y el desarrollo de la comunidad educativa, lo que pasa por reflexionar en: ¿Qué término asumir: administración, dirección o gestión? ¿Cómo implicar y desarrollar a todos?

Si entonces hablamos de gestión educativa, se asume el carácter multi e interdisciplinar y la participación de todos los agentes educativos adquiere un rol determinante para el logro de la misión institucional, no solo a cargo de los directivos, sino también de los docentes, los estudiantes, la familia y las organizaciones e instituciones de la comunidad. Es brindar la posibilidad de que cada persona se convierta en un protagonista y aporte al sistema educativo.

Por consiguiente, se hace necesaria la transformación de la administración - dirección, lo académico-pedagógico, lo científico, la vinculación con la sociedad, el convivir y el saber convivir; al igual que los procesos de dirección y

la actividad pedagógica profesional de dirección que ejecutan los directivos y la dirección de procesos y la actividad pedagógica profesional que ejecutan los docentes.

En la gestión educativa alcanza valor el líder educacional, reconocido como la persona que viva los problemas de su tiempo, que pueda influir y motivar a los demás, que potencie las relaciones de cooperación, el trabajo en equipo, que promueva la potencialidad de los sujetos en función del desarrollo institucional, personal y de la comunidad.

En las páginas de este libro se expresan con un lenguaje científico y profesional, de manera clara y organizada los presupuestos de la gestión educativa y se invita a reflexionar de manera crítica problemáticas de la práctica educativa, a la vez que se ofrecen a directivos, docentes y estudiantes herramientas conceptuales, procedimentales y procederes de actuación profesional en la conducción de los procesos y actividades de la institución educativa.

La misión de las autoras es contribuir a la gestión educativa desde estudios teóricos y prácticos, y la socialización de experiencias de su quehacer científico – pedagógico en la institución universitaria que posibilite que los procesos de dirección y la dirección de los procesos que tienen lugar en y para la escuela, alcancen mayor eficiencia y eficacia, como propuesta valedera a la comunidad científica.

Dr. C. José Luis Gil Álvarez

Director de Investigaciones de la UMET

Capítulo I. La gestión educacional

1.1 La gestión educacional en las condiciones actuales

Los sistemas educativos asumen el reto de perfeccionarse para estar en correspondencia con los avances de la ciencia, la técnica y la sociedad, dada la compleja misión de formar individuos con una cultura integral, capaces de estar al nivel de su tiempo y a su vez contribuir a la transformación de la sociedad de manera creativa y comprometida.

En consecuencia, se requiere de una gestión educativa orientada al fortalecimiento de las instituciones educativas, con el propósito de garantizar la calidad en los procesos pedagógicos, a partir de una óptima actividad de dirección, vista en dos direcciones, la actividad pedagógica profesional de dirección que ejecutan los directivos y la actividad pedagógica profesional que ejecutan los docentes.

En tal sentido, la gestión educativa conlleva a *“la excelencia en la gestión de formación, que es ante todo una gestión pedagógica y didáctica, y que en la educación... se materializa en el trabajo metodológico del claustro y de sus directivos, muy relacionado con las exigencias del mundo laboral y del contexto, en correspondencia con la dinámica de la ciencia y la tecnología”*. (Alarcón, 2013)

La gestión educativa interviene permanente y directamente en todas las actividades y acciones que se realizan en, desde y para la institución educativa, conduce a la participación de todos los agentes educativos internos (directivos docentes y estudiantes) y externos (supervisores, inspectores, padres y madres de familia, organizaciones e instituciones de la comunidad) para garantizar pertinencia social, económica, política y cultural.

No obstante, la realidad de los sistemas educativos en algunos países de América Latina es diferente, como resultado de políticas neoliberales donde la educación está al servicio de intereses individuales y corporativos, cada vez más labrados por la privatización, y constituyen modelos educativos bajo una concepción mercantilista-competitiva que no conducen a una gestión educativa como proceso, que elude actitudes y valores con un sentido democrático, inclusivo, equitativo y pluricultural, dirigido a lograr una educación de calidad para todos.

A pesar de ello, la necesidad de asegurar una gestión educativa de calidad, se refleja en los acuerdos y declaraciones de múltiples eventos, entre los que se significan las Conferencias Iberoamericanas de Educación, (II Guadalupe,

III Santa Fe de Bogotá, IV El Salvador, V Buenos Aires, VI Concepción, VIII Sintra, X Ciudad de Panamá, XI Valencia, XII Santo Domingo, XIII Tarija, XIV Costa Rica), las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica (Bariloche, 1995; Panamá, 2000; Lima, 2001; Bávaro, 2002), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Tailandia, 1990, el Foro de Porto Alegre (Brasil, 2003), los Congresos Internacionales de Pedagogía (1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017).

En el caso particular, de la sociedad ecuatoriana la gestión educativa responde a políticas que están refrendadas en la Constitución de la República (2008), la que marcó un hito importante al considerar la educación como un proceso integral para mejorar las capacidades de la población e incrementar sus oportunidades de movilidad social.

La carta magna ecuatoriana hace constar en el artículo 26: *“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con las facilidades específicas que la ley regula... y los cursos de educación superior para trabajadores”.*

Más adelante, en el artículo 27 se enuncia: *“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medioambiente sustentable y a la democracia será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”.*

Consecuentemente, los pronunciamientos del Plan Nacional para el Buen vivir, apuntan en el objetivo 2: *“una educación de calidad favorece la adquisición de saberes para la vida y fortalece la capacidad de logros individuales”.*

Además, se enfatiza en *“la educación, entendida como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, es fundamental para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, y promover una ciudadanía participativa y crítica. Es uno de los medios más apropiados para facilitar la consolidación de regímenes democráticos que contribuyan la erradicación de las desigualdades políticas, sociales, económicas y culturales.*

La educación contribuye a la construcción, transformación y replanteamiento del sistema de creencias y valores sociales y a la revalorización de las culturas del país, a partir del reconocimiento de la importancia de las prácticas sociales y de la memoria colectiva para el logro de los desafíos comunes de una nación”.

Continua, señalando: *“Las propuestas constitucionales podrán hacerse efectivas solamente a través de políticas públicas que garanticen... el mejoramiento de la educación en todos sus niveles”.*

Por su parte, el objetivo 4 refiere: *“Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, el numeral 4.4. Se enfoca en “mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad”.*

Además, se expone: *“El conocimiento se fortalece a lo largo de la vida, desde el nacimiento, con la cotidianidad y con la educación formal y no formal... Educar en este modelo se convierte en un diálogo constante, en el cual aprender y enseñar son prácticas continuas para los actores sociales. Hay que tomar en cuenta no solo la calidad del profesor y del estudiante, sino también la calidad de la sociedad”.*

En sentido general, las políticas y lineamientos contribuyen progresivamente a la gestión educativa en cuanto a derechos, enfoque de género, de inclusión y la interculturalidad para fortalecer la unidad en la diversidad, impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios. Se pone el acento en mejorar la calidad de la educación inicial, básica y media en todo el territorio nacional y fomentar la evaluación y capacitación continua de los docentes, en la que se incluya la participación de la familia y las organizaciones sociales pertinentes para favorecer la formación integral y la calidad educativa.

La vinculación laboral de las autoras con el tema, su experiencia profesional, así como el empleo de la observación, entrevistas a directivos y docentes, el análisis de fuentes bibliográficas, permitió constatar debilidades teóricas y de proceder, que tienen repercusión en la calidad de la educación, lo permitieron determinar las insuficiencias en la gestión educativa expresadas en:

- La planificación, organización, ejecución y evaluación de la gestión educativa no siempre tiene en cuenta las fortalezas, debilidades, oportunidades

y amenazas del entorno institucional y comunitario en función de una educación de calidad para todos.

- Predominio de directrices orientadas centralmente las que se implementan sin tener en cuenta las características, potencialidades, necesidades, intereses, motivaciones y expectativas de los diferentes agentes educativos, en tanto se carece de un enfoque personológico.
- Preponderancia de estilos no democráticos, métodos reproductivos, carencia de flexibilidad y creatividad.
- Existen fallas en la comunicación entre los diferentes niveles organizacionales y estructurales, entre jefes y subordinados. Prevalecen las relaciones de subordinación.
- Es bajo el nivel de participación y responsabilidad individual que implique a los diferentes agentes educativos.
- Por lo general, se adolece de una cultura de gestión educativa en función de lograr eficacia, eficiencia, excelencia y calidad.

Del análisis realizado de la situación problemática, emerge como problema.

¿Cómo contribuir a la gestión educacional?

El estudio se desarrolla sobre la base de la concepción dialéctico materialista, que permite el análisis del fenómeno educativo en las condiciones actuales, sustentado en la utilización de métodos de investigación.

Resulta significativo, según el objeto de estudio, el análisis del término “gestión”, si se tiene en cuenta que en la literatura existe una pluralidad de vocablos para denominar las acciones dirigidas a alcance de resultados o propósitos en un proceso u organización tales como: “administración”, “dirección” y “gestión”, los que suscitan polémica desde el punto de vista teórico y de alguna manera constituyen expresiones particulares de una misma actividad directiva con diferentes vertientes, en dependencia del objetivo que se persiga.

Desde el punto de vista etimológico, el término “administración” proviene del latín administrare, latín ad (hacia, dirección, tendencia) y minister (subordinación u obediencia). El término “dirección” proviene del latín directio-onis, de acción y efecto de dirigir y el término “gestión” proviene del latín gestio-onis, compuesta de gestus (hecho, concluido), participio del verbo gerere que es hacer, gestionar, llevar a cabo y el sufijo -tio que es la acción y efecto de gestionar.

Para el análisis de cada término se consideran las definiciones de connotados autores que lo especifican desde la empresa y otros en la educación.

Así, la administración es vista por Sisk & Sverdlik (1976), como la coordinación de todos los recursos a través del proceso de implantación, dirección y control, a fin de lograr objetivos establecidos. Por su parte, la Asociación Americana de Administración la define como la actividad por la cual se obtienen determinados resultados a través del esfuerzo y la cooperación de otros.

Minzberg (1984), alega que es *“el proceso de diseñar y mantener un entorno en el que, trabajando en grupos, los individuos cumplan eficientemente objetivos específicos”*. Koontz, (1994, p. 50) la significa como *“ciencia social, técnica y arte que se ocupa de la planificación, organización, dirección y control de los recursos (humanos, financieros, materiales, tecnológicos, el conocimiento, etc) de la organización, con el fin de obtener el máximo beneficio posible; este beneficio puede ser económico o social, dependiendo esto de los fines que persiga la organización”*. (p. 100)

Oliveira (2002), expresa que es *“un conjunto de actividades dirigido a aprovechar los recursos de manera eficiente y eficaz con el propósito de alcanzar uno o varios objetivos o metas de la organización”* (p. 20). Ruiz (2004), es parte de la concepción de la cultura empresarial, por lo que resulta un término propio de la empresa. Chiavenato (2004), afirma que es *“el proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el uso de los recursos para lograr los objetivos organizacionales”*. (p. 11)

En el diccionario cubano de Dirección (2006), la define como el *“campo de la actividad humana que consiste en crear y conservar las condiciones adecuadas para que grupos de personas puedan trabajar de forma eficiente en el logro de objetivos comunes. La administración conlleva tomar las medidas que permitan que cada individuo dentro del grupo contribuya en la mejor forma posible a la obtención de los objetivos previstos. Manejo de los medios (recursos y logística para lograr los fines). Ejecuta lo proyectado. Es el proceso mediante el cual se proyecta, comunica y evalúa la ejecución de los planes. La administración es esencial en toda actividad organizada y en todos los niveles”*.

Estas definiciones, resultan de gran valor pues, precisan la finalidad de la administración, en relación a prever, organizar, coordinar y controlar, explícita las funciones de dirección para el alcance de los objetivos acordados aunque queda enmarcado a un sistema cerrado, no se explícita la consideración de las oportunidades y amenazas del entorno, la participación democrática de los agentes en la toma de decisiones, los factores humanos como la motivación, la comunicación para el desarrollo de la organización.

El término “dirección”, es abordado por Marx (1973), quien reveló que en toda sociedad, la dirección es un fenómeno objetivo, consubstancial al proceso

de producción social, al plantear que *“todo trabajo directamente social o colectivo en gran escala, requiere en mayor o menor medida una dirección que establezca un enlace armónico entre las diversas actividades individuales y ejecute las funciones generales que brotan de los movimientos del organismo productivo total, a diferencia de los que realizan los órganos individuales”*.

Assmán (1977), asegura de manera categórica, *“la dirección como relación social siempre significa la relación entre dirigentes y dirigidos y la recíproca subordinación entre ellos en cuanto a la realización de las metas establecidas”*. (p. 209)

La definición de dirección es asumida por Koontz & O'Donnell (1976), como la función ejecutiva de guiar y vigilar a los subordinados, mientras que Fayol (1972), considera este ámbito del management como *“hacer funcionar el grupo social una vez constituido, obteniendo los máximos resultados posibles de los elementos que componen su unidad en interés de la organización”* (p. 10). Implica mandar, influir y motivar a los empleados para que realicen tareas esenciales, guiar a un grupo de individuos para lograr los objetivos de la institución.

Alonso (1997), enmarca la “dirección” en el campo educacional y la distingue denominando que es una dirección científica, precisa que en educación dirigir científicamente es tomar decisiones acertadas, a partir de situaciones concretas y condiciones objetivas, que permitan atender al hombre colocándolo como sujeto y objeto del proceso de dirección y atender al desarrollo corriente y perspectivo de la organización que se dirige.

Ojeda (2004), expresa que la dirección por tanto penetra todas las actividades que se realizan en la escuela, tanto con los alumnos, como con los trabajadores, familia y comunidad.

Valle, (2004) define a la dirección educacional como un proceso de planificación, organización, desarrollo, control y evaluación de la educación, teniendo en cuenta los recursos que se dispone y los resultados del trabajo para lograr determinados objetivos.

Tales definiciones, expresan la finalidad de la dirección en función de lograr los objetivos y resultados del trabajo, su valor específico en la educación, respecto al hombre como centre de atención y la necesidad de su desarrollo individual y colectivo para aportar al desarrollo de la organización.

La gestión es considerada por Rodríguez (1998), quien refiere los estudios de Restrepo, y expresa al gerente le corresponde una mirada al entorno, de modo que la organización pueda generar desarrollo, tomar recursos y producir más recursos, mientras que al administrador le corresponde más el mantenimiento y la conservación. Del mismo modo, se explica que la gestión

se centra en los aspectos horizontales y transversales, mientras la administración se encarga del desarrollo funcional y vertical.

Martínez (2001), la asimila al manejo cotidiano de recursos materiales, humanos y financieros en el marco de una estructura que distribuye atribuciones y responsabilidades y que define el esquema de la división del trabajo.

El diccionario cubano de Dirección (2006), lo define como acción y efecto de administrar. Conjunto de acciones, diligencias que se ejecutan para lograr un fin. Rementaria (2010), la define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarias para la consecución de los objetivos de la institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de los sujetos con la actividad que se ejecuta y también con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas.

Nascimento (2010), enuncia que se encamina a definir la acción, el impacto y el efecto de integración de los procesos de una organización; mientras que administrar consiste en el proceso de diseñar y mantener un ambiente para el funcionamiento de los grupos y alcanzar los objetivos.

Tales definiciones, precisan algunos aspectos positivos del carácter y finalidad de la gestión, pone énfasis en la planificación de los procesos para llevar a cabo los objetivos de la organización.

La evolución histórica del término de administración, surge como disciplina científica en los inicios del siglo XX, en la teoría de los clásicos como Taylor y Fayol y otros posteriores como Koontz, O'Donnell y Wehrich, expresan la asignación de los recursos para ser empleados en procesos o actividades específicas que implican la existencia de mecanismos de planificación, organización, ejecución y control que garanticen su utilización estrictamente.

Las concepciones responden a una actividad de tipo social que favorece a la conducción de personas y grupos sociales hacia la consecución de las metas. No se limita a la esfera de la producción y los servicios, se extiende a todas las esferas de la vida social, lo que considera la esfera educacional. De ahí, que es un término que surge anterior a gestión.

El análisis de Hernández (2013), registra que, en la actualidad, la definición tradicional de administración resulta insuficiente para reflejar la obtención de la eficiencia y eficacia dando lugar a la necesidad del término gestión. Se considera como una concepción más completa con un enfoque humanista donde priman las relaciones humanas y adecuada a la actividad de dirección en las condiciones actuales, se orienta a la acción, el impacto y el efecto de integración de los procesos de una organización.

Considera conceptos como liderazgo, eficiencia, efectividad, excelencia, competitividad y calidad. Por otra parte, es un término más empleado en países de América, como Ecuador.

Son numerosas las investigaciones que abarcan el tema de la gestión educativa. En América Latina se destacan los estudios generales de Quintero & Rentería (2009), quién aporta el Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia; Pérez (2010), en Administración y gestión educativa desde la perspectiva de prácticas del Liderazgo y el ejercicio de los derechos humanos; Marconi (2012), en Gestión educativa; Silvia (2013), en Gestión educativa y calidad de la educación en instituciones privadas.

En la Educación Básica, se reconocen los estudios de González (1993), influencia de la acción gerencial del director de Educación Básica en la participación docente; Alarcón (2008), planificación estratégica: una herramienta en la gestión escolar a nivel de la Educación Básica; y Ramírez (2012), la Gestión educativa en la Educación Básica y Media oficial: un análisis desde las teorías administrativas y organizacionales.

El tema ha sido objeto de preocupación de múltiples autores, quienes de una forma u otra realizan aportes teóricos, metodológicos y prácticos de estos estudios, que contribuyen a la gestión educativa.

La evolución de la gestión como concepto vinculado al desarrollo de la sociedad particulariza el surgimiento de la gestión educativa como disciplina a partir de la década del 60 en el siglo XX. Un elemento importante es fundamentar en qué se distingue la gestión educativa con respecto a otras organizaciones y hay que referirse con mucho énfasis a:

- El objeto de la gestión es la formación de seres humanos y por ello, en el ámbito de la educación, parte del contexto interno (los estudiantes) tiende a mezclarse conceptualmente con el fin de la organización.
- La gestión educativa está decisivamente vinculada con personas, son elementos fundamentales la actividad, la comunicación y la unidad de influencias conscientes y coordinadas entre los agentes educativos, y su aplicación dará resultados variables para cada persona.

La gestión educativa, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se define como el conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación.

Por consiguiente, la gestión educativa se considera un proceso orientado al fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas educativas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas, locales o regionales y del país.

La gestión educativa asume las políticas pedagógicas planteadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a conocer, combinando una cultura general integral suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos, concibe además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer, a fin de adquirir determinadas destrezas, habilidades y capacidades que le permitan al individuo hacer frente a situaciones y a trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos, permite la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Aprender a ser, comprende valores, sentimientos, actitudes positivas, convicciones para el desarrollo pleno de la personalidad del individuo y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, entre otras.

Esta gestión no es competencia solo de los directivos académicos, cada profesor hace gestión y en función de su resultado están los logros en la formación de los educandos.

La gestión educativa, está relacionada con el materialismo dialéctico como método general del conocimiento científico, especialmente la dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, refleja la interacción de los elementos objetivos y subjetivos del fenómeno y expresa el carácter dinámico, sistémico, integrado, diferenciado, contextualizado y racional de la gestión. En otras palabras, se condiciona al sistema social imperante, al tiempo en que se desenvuelve, a los contextos y a los recursos implicados.

La gestión de los procesos educativos en la institución está llamada a consolidar las capacidades y oportunidades a la formación integral de los estudiantes bajo una visión científica y humanista, que incluye los saberes y las culturas del pueblo mediante la aplicación de los principios del Buen Vivir y la preparación para la comprensión sobre la base de la interculturalidad, plurinacionalidad y la inclusión.

Brindará una educación centrada en el ser humano, con calidad, calidez, integral, holística, crítica, participativa, democrática, inclusiva e interactiva, con equidad de género, basado en la sabiduría ancestral, plurinacionalidad, con identidad y pertinencia cultural que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, la construcción de ciudadanía, y que articule los diferentes niveles y modalidades de los sistemas de educación.

Se fundamenta en el enfoque histórico - cultural de Vigotsky en la relación educación y desarrollo. Según Vigotsky el verdadero aprendizaje es el que se da en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este proceso de desarrollo está presente en la institución educativa, a través de actividades específicas y de una comunicación adecuada, en la acción del directivo al diagnosticar, demostrar, analizar, intercambiar conocimientos, ideas, modos de hacer, sugerir normas de conducta, concepciones de vida y de enfrentamiento a la función laboral social, para potenciar y lograr nuevos estadios en el desarrollo profesional de sus subordinados. A lo anterior, debe añadirse la consideración de los aprendizajes que en el proceso pedagógico necesita construir el docente y el directivo educacional.

Las posibilidades de autodesarrollo también influyen en este propósito. Es necesario preparar a ambos, docentes y directivos para este proceso de autotrecimiento, mediante la aplicación de métodos adecuados de gestión. El directivo puede manifestar disposición para su autodesarrollo en dependencia de sus capacidades y de sus motivaciones y necesidades. En la medida que crezca, así podrá ayudar en la formación y desarrollo de sus subordinados. En esta interrelación crecen ambos y se logra el crecimiento del estudiante como resultado final.

Desde el punto de vista pedagógico se fundamenta en los referentes teóricos de Chávez (2001), en relación a concepciones de la Pedagogía que se asumen por las autoras:

- Unidad del proceso educativo que se ofrece en la escuela y los que se derivan de las otras agencias educativas de la sociedad, en un momento histórico concreto, que fundamenta la existencia de objetivos unificados.

- El fin del proceso educativo es la formación y el desarrollo del hombre, que se concreta en funciones y actividades.
- Proceso educativo escolarizado para la socialización del hombre, que se concreta en decisiones de política educacional, organización escolar, estructuras de dirección y actividades educativas.
- Carácter condicionado y condicionante de la educación, que se concreta en los objetivos y en las interrelaciones que se establecen en la dirección del proceso.
- Carácter consciente, organizado, dirigido y sistemático del proceso educativo que se concreta en los contenidos, métodos, formas de organización, estilos y sistemas de acciones de los sujetos actores del proceso. Que considera los niveles de partida y las expectativas asumidas en el desarrollo de las diferentes acciones.

En la gestión educacional se asumen categorías pedagógicas esenciales que constituyen herramientas conceptuales en las cuales ella opera. La educación en el sentido amplio, asume el conjunto de influencias formativas que ejerce toda la sociedad, de manera coherente y sistemática sobre el individuo. En el contexto escolarizado, es el sistema de influencias consecuentemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación integral del educando, cuyo núcleo esencial debe estar en la formación de los valores, para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo.

La instrucción, expresa el resultado de la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades; se caracteriza además por el nivel de desarrollo del intelecto y de las capacidades creadoras del hombre y presupone determinado nivel de preparación del individuo para su participación en una u otra esfera de la actividad social, puede ser resultado de la dirección del proceso, si este se concibe y desarrolla como un continuo proceso de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes.

La enseñanza, constituye en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación entre varios sujetos y, fundamentalmente tiene lugar en forma grupal, en el que el maestro ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, que lo organiza y lo conduce, pero tiene que ser de tal manera, que los miembros de ese grupo (estudiantes) tengan un significativo protagonismo y le hagan sentir una gran motivación por lo que hacen. La enseñanza incluye al aprendizaje.

El aprendizaje, como proceso intelectual individualizado mediante el cual se

produce una resignificación o redimensionamiento de la realidad a partir de la relación entre lo nuevo y lo ya sabido. Se desarrolla con un aprendizaje productivo, con una participación activa del sujeto.

Considera el criterio de Chavéz (2004), visto como un proceso en el cual el educando, con la guía, orientación y en una situación didáctica especialmente estructurada, desenvuelve las habilidades, los hábitos y las capacidades que le permiten apropiarse creativamente de la cultura y de los métodos para buscar y emplear los conocimientos por sí mismo. En ese proceso de apropiación se van formando también los sentimientos, los intereses, los valores, las convicciones que conforman la personalidad.

La formación, se identifica con el crecimiento humano en todos los componentes de la personalidad: intelectuales, físicos, espirituales. La formación indica el sentido del desarrollo. Desde la gestión educativa, se trata no solo de la formación de estudiantes, sino sobre todo de la formación de los docentes y de los colectivos pedagógicos de correspondencia con los objetivos sociales que permitan la interpretación del medio social y su transformación de manera creadora.

El desarrollo, relacionado con la consolidación de la personalidad no solo de los estudiantes, sino también de los docentes y de los propios directivos, a partir del nivel de formación asimilado. Incluye la personalidad, la concepción del mundo, las habilidades, hábitos y capacidades, el conocimiento de la realidad, las competencias para la vida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso activo de interrelación entre docente y estudiante mediante el cual se forma sistemáticamente a estos últimos. Al caracterizar este proceso es necesario determinar sus componentes, que constituyen su estructura y las relaciones entre los componentes.

De la misma manera la tecnología empleada (métodos, procedimientos y técnicas) en el proceso de gestión educacional tiene un soporte pedagógico. Desde la Pedagogía se hablaría de funciones de desarrollo, de formación, de integración y movilización y, de gestión del proceso; dirigido al colectivo docente, a los estudiantes y a los agentes educativos comunitarios.

La gestión educativa debe desarrollarse en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas y en condiciones de plena comunicación entre directivos y docentes, docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes con la activa participación de la comunidad que actúan en su entorno, y el aporte de otros agentes comunitarios idóneos.

De modo específico, la gestión educativa podrá contribuir a la calidad de los procesos educacionales, si se introducen cambios en correspondencia con las condiciones actuales. Los referentes teóricos de autores como Chung & Megginson (1981); Conway (1986); Deming (1989); y de manera particular Valiente (2004), permitieron proponer algunos criterios necesarios para el cambio, los que se expresan a continuación:

El liderazgo, referida a la acción que debe ejercer el directivo para alcanzar los objetivos, a partir de encauzar y guiar el esfuerzo creador de los diferentes agentes educativos internos y externos, con el objeto de llevar adelante las acciones establecidas en los planes y proyectos; y en la operación diaria de los diferentes procesos que sirven de soporte al encargo social de la escuela, basado en la responsabilidad y dirección colectiva para proporcionar formación y desarrollo profesional, en correspondencia con el modelo de escuela que se pretende construir.

La comunicación eficiente, asume la concepción de la planificación, organización, ejecución y evaluación de una estrategia de comunicación en la escuela, que garantice que la información circule de los niveles dirigentes a los docentes y demás agentes educativos y viceversa propiciando la emisión de criterios y opiniones que permitan coordinar, enseñar, aceptar, dirigir, bajo un clima psicológico adecuado que disminuya el estrés y que posibilite que las acciones conduzcan al logro de los objetivos propuestos.

La generación de compromiso, en busca del cambio y transformación de la escuela; donde los esfuerzos de concientización, motivación y potenciación de las relaciones interpersonales entre los agentes de la comunidad educativa, juegan un papel fundamental, ya que se requiere generar un entusiasmo por trabajar juntos en la construcción de una escuela de excelencia.

La flexibilidad, en la capacidad de adaptar lo normativo a las condiciones y características de la escuela y el entorno y de cada uno de los agentes educativos, lo que genera el poder hacer y la creatividad de los procesos. Se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes a disminuir la burocracia. Concibe por otra parte, que la educación tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de la gestión educativa de la homogeneidad a una gestión educativa que considera la diversidad, para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje optimizando el desarrollo personal y social.

El enfoque participativo, considera la inclusión de todos los agentes educativos en la toma de decisiones del proceso y la materialización de las acciones, mediante la comunicación dialogada, problematizadora y tolerante,

la reflexión crítica y sus posibilidades de transformación para concebirlo de manera diferente. Posibilita una dirección participativa.

La equidad, refiere una educación de calidad para todos, que considera las características y oportunidades que cada persona, asume la individualidad, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. Comprende principios de igualdad y diferenciación, al responder a la diversidad de necesidades de cada persona asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación.

La eficiencia, comprende la relación existente entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos humanos, materiales tecnológicos y financieros destinados para ello, en la utilización óptima de los recursos revertidos en una educación de calidad; responsabilidad que recae en directivos, docentes, estudiantes y padres, en todos los agentes educativos.

La eficacia, expresa la necesidad de hacer referencia a la medida y proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, visto en impacto de la educación, en los niveles de satisfacción de docentes, estudiantes, padres y organismos de la comunidad. La eficacia da cuenta de altos índices de asistencia, retención, atención a las necesidades educativas, el logro de los aprendizajes correspondientes a cada nivel educativo y por ende la calidad de la formación.

De esta manera la gestión educativa adquiere ser un proceso más desarrollador que conlleva al crecimiento personal y profesional de todos y cada uno de los agentes educativos, en tanto posibilita el aporte a la institución, la oportunidad de realizarse desplegando sus potencialidades dirigidos al éxito en la responsabilidad asignada y al cumplimiento de la misión y objetivos trazados.

En consecuencia, resulta de gran valor la determinación de dimensiones para la gestión educativa a partir de criterios de Valcárcel & González (2001), al ser consideradas como las diferentes partes o atributos necesarios en el proceso. Para ello se consideran los referentes teóricos de autores como: García & Martín (1980); Hersey & Blanchard (1977); Terry & Franklin (1986), se consideran las dimensiones siguientes:

Dimensión ideopolítica: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo político ideológico, relacionadas con el dominio de la concreción de la Constitución de la República y el Plan Nacional del Buen Vivir en función de la formación de valores como condición humana y la preparación para la comprensión sobre la base de la

interculturalidad, plurinacionalidad y la inclusión para guiar, orientar y dirigir el colectivo en la concreción de la política educacional, el logro de objetivos definidas por el Ministerio de Educación y el Estado.

Dimensión liderazgo educacional: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes en relación con el liderazgo educacional, la planificación, organización, coordinación, formación profesional, ejecución y control del trabajo, la comunicación y la toma de decisiones de conjunto con los demás agentes educativos para el alcance del fin y de los objetivos de la escuela. Además de abarcar la gestión con calidad de los procesos económicos, jurídicos y el uso de la información y de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Dimensión pedagógica: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a la profesionalidad, la Pedagogía y la Didáctica desde una visión crítica en función de un aprendizaje productivo y significativo, la búsqueda del protagonismo, la interpretación y la solución de problemas educativos para la transformación futura de la sociedad. El trabajo científico metodológico en la educación.

Dimensión investigativa y de vinculación con la sociedad: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la superación, la investigación y la vinculación con la sociedad en la transformación de problemas de la comunidad. La utilización de los resultados científicos para la solución de los problemas en y desde la práctica educativa.

Por otra parte, se enuncia el modelo de gestión educativa, que como parte de la política educativa, conlleva a la transformación y funcionamiento de la institución educativa con el propósito de mejorar la calidad de la educación. Constituye el medio fundamental para propiciar el cambio intelectual, la transformación de conciencia y el cambio de actitud requerido en los miembros de una comunidad educativa para alcanzar los objetivos que aspiramos. Además, responde al ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe según sus necesidades.

El modelo tiene la finalidad de comprender y explicar el sistema educativo con el que interaccionamos continuamente y de esta manera anticipar y predecir sus comportamientos, representando aquellos aspectos del objeto que tienen un significado de relevancia e interés.

Los modelos de gestión educativa parten de una serie de presupuestos teóricos y metodológicos que pueden expresarse en los siguientes:

- Las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general.
- Las teorías de gestión, pedagógicas y psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de dirección y en la dirección de los procesos.

En este sentido, es posible elaborar una caracterización de dichos modelos, ubicados en concepción tradicionalista o en la concepción contemporánea. Se resume la evolución de los modelos de gestión educativa, considerando además sus características en correspondencia con la tabla siguiente. [Tabla 1. Modelos de gestión.](#)

Modelo de gestión tradicional	Modelo de gestión contemporáneo
Centralizada	Descentralizada
Planificación normativa	Planificación estratégica
Paradigma de control	Paradigma de Aprendizaje
Estructura rígida	Estructura flexible
Predominio de lo administrativo	Fuerte presencia de lo pedagógico
El sujeto es objeto	El sujeto asume un papel activo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo colaborativo - Liderazgo compartido
Estructuras cerradas a la innovación e investigación	Apertura al aprendizaje, la investigación y la innovación
Autoridad impersonal y de supervisión	Asesoramiento y orientación profesional
Estructuras desacopladas	Cultura organizacional cohesionada y con visión de futuro
Sistema cerrado	Sistema abierto

Fuente: Elaborada por las autoras teniendo en cuenta los criterios del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

En el ámbito educativo, la gestión está orientada de la centralización a la descentralización, de una toma de decisiones en manos de pocas personas, en los niveles superiores y quien decide es uno solo o un pequeño grupo, quienes poseen la información a la posibilidad de que los diferentes niveles jerárquicos participen en la toma de decisiones, lo que requiere de un flujo adecuado de información, capacitación del personal, una correcta asignación de tareas y un adecuado sistema de control.

Considera además la posibilidad de ajustar las normativas a las características, del entorno educativo, de la comunidad, la escuela, los docentes, los

estudiantes y padres.

Se sitúa en la transacción de una planificación normativa a una planificación estratégica, de una planificación que parte de un diagnóstico, teniendo en cuenta un modelo de comportamiento que resulta de la actuación de determinados agentes que no tienen iguales necesidades, ni trayectorias, ni actuaciones, a una planificación estratégica que trata de influir en la comunidad para su transformación y desarrollo y donde toma en cuenta a cada agente educativo para que participe y se comprometa con la acción.

Asume el cambio en la rigidez de estructuras apegadas a lo normativo, poco flexibles y burocráticas a la flexibilidad como un recurso valioso en la gestión educativa que permite ajustarse a las exigencias del desarrollo social en correspondencia con la educación, necesidades del entorno y de los agentes educativos.

La gestión educativa demanda de la Pedagogía y la Didáctica en tanto se encarga de la educación integral del hombre, de preparar al hombre para la vida, dicho en otra expresión de “templar el alma para la vida”. Una sociedad está preparada cuando todos o la mayoría de sus ciudadanos lo están; un individuo está preparado cuando puede enfrentarse a los problemas profesionales que se le presentan y los resuelve. Por tanto, lo primero que tiene que centrarse la gestión educativa en resolver la calidad del proceso formativo, con vistas a preparar al hombre que necesita la sociedad.

En su lugar, la Didáctica le aporta el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus componentes de un modo sistémico y eficiente para resolver la problemática que se le plantea a la institución educativa. En estrecho vínculo con sus componentes, mediante el para qué, la precisión de los objetivos; el qué, los contenidos; el *cómo*, las formas de organización, métodos y técnicas, medios y recursos a emplear; *dónde*, la institución y espacios; y cuándo, el período de realización de las actividades.

El hombre como ente social se considera sujeto para conocer la naturaleza y se apropia de ella en la sociedad. Esta naturaleza es el objeto. De esta manera el conocimiento se presenta como una relación entre estos dos miembros sujeto y objeto.

En la gestión educativa se considera en el proceso de enseñanza aprendizaje como una orientación para la adquisición de aprendizajes desde el objeto al sujeto, la relación entre ambos extremos del proceso está marcada por la idoneidad de elementos para ser compatibles en el proceso de gestión del conocimiento. Cada parte presenta su propio proceso, el objeto mediante las acciones de su materia que le hacen cognoscible, y el sujeto mediante la

gestión del proceso que le permiten conocer.

La atención a la naturaleza del conocimiento intelectual identifica un acto de reflexión por el que la información del objeto procede de un contenido mental cuya entidad radica en el mismo sujeto que piensa.

Es necesario considerar a los agentes educativos como sujetos de su acción transformadora; en su acción enriquecedora desde la experiencia práctica pedagógica; y actuando intencionalmente sobre sí mismos para alcanzar su autoperfeccionamiento, basados en el análisis y reelaboración de posiciones, teorías, criterios, ideas y estrategias de trabajo.

La gestión educativa ha evolucionado dejando a la zaga el trabajo aislado y fragmentado en la realización individual de tareas, en los modelos de relación basados en el pasivo acatamiento a las jerarquías a la búsqueda de un trabajo colaborativo, visto como un proceso intencional y cohesionado para alcanzar los objetivos, que implica la participación de los sujetos en la toma de decisiones, donde el liderazgo es compartido por todos los integrantes de la comunidad educativa, así como la responsabilidad del trabajo y/o el aprendizaje, donde se conjugan armónicamente responsabilidad individual y responsabilidad colectiva, en otras palabras ser mutuamente responsables del trabajo y/o aprendizaje de cada uno de los demás.

Una sociedad que crece en espiral en el conocimiento conlleva a rebasar las estructuras cerradas a la innovación e investigación desde posiciones rígidas, carentes de dinamismo y no centradas en procesos de cambio para dar apertura al aprendizaje, la investigación y la innovación. El aprendizaje basado en la investigación de problemas educativas; caracterizada por ser interdisciplinaria, estar basada en trabajo colaborativo, lograr impacto social, orientada al uso óptimo de la tecnológica, reconocer la diversidad e interculturalidad, a transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la reorganización, las relaciones, estructuras y contenidos que la componen dirigidas a la mejora la eficiencia, equidad y calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, conlleva a proyectar desde la gestión educativa la superación y la vinculación con la sociedad como procesos favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza, en la búsqueda de soluciones específicas a los procesos de enseñanza, a partir de pensar en la acción, ampliar el poder epistémico y la voz de los docentes, identificar problemas y generar redes de intercambio de experiencias, entre otras cuestiones.

La cultura organizacional cohesionada y con visión de futuro supera la perspectiva de las estructuras desacopladas, desarticuladas cen-

tradas en tareas aisladas, en tanto será preciso que el gestor tenga la capacidad de generar una visión que comunique el proyecto, que despliegue sentido, pertenencia, implicación y el impulso para enfrentarse permanentemente a las metas trazadas, con ajuste a las directivas a las características y necesidades del entono y sus influencias. La gestión, más que controlar a los sujetos, promueve el desarrollo de ambientes de trabajo basados en la confianza que estimulen una actitud creadora entre los sujetos, y de ellos con el entorno. Reconoce la necesidad de propiciar múltiples espacios de formación en competencias clave para todos los agentes educativos del sistema, que originen una sinergia capaz de promover una organización en propuestas y creatividad, que estimulen la participación, así como la responsabilidad y el compromiso.

La gestión educativa exige de la escuela un sistema abierto, dejar atrás un sistema rígido centrada en normativas no ajustables, sin interacción con la comunidad a utilizar las potencialidades históricas, culturales, económicas, sociales de la comunidad y búsqueda de la participación de los agentes educativos externos, dinamismo y para el desarrollo del proceso educativo desde la actividad científico - pedagógica de la escuela en la solución de los problemas educacionales de la comunidad.

Los fundamentos teóricos - metodológicos abordados acerca de la gestión educacional a partir de las aportaciones de diferentes autores y la reflexión crítica de las condiciones sociales, políticas e institucionales actuales han permitido reconstruir las ideas y constituyen referentes para la valoración de la temática estudiada.

La gestión educacional en las condiciones actuales está sujeta a cambios que han provocado su evolución pensando en la escuela y en el directivo que se necesitan para llevarla a cabo con eficacia y calidad, en función de la formación integral de los estudiantes, la formación profesional de los docentes y en contribuir al desarrollo social de la comunidad.

1.2. El liderazgo educacional una necesidad de la escuela contemporánea

Hoy, la universidad necesita de directivos. En otras palabras, precisa de directivos que vivan los problemas de su época, de su universidad, que sean ejemplo, sepan planificar, organizar, delegar, reflexionar, tomar decisiones, líderes que cohesionen e impliquen a todo el que se pueda implicar en la resolución de los problemas.

El líder es aquella persona que, por su visión de la escuela, es capaz de fijar metas realistas y alcanzables y más que indicar al colectivo como lograrlas,

los motiva y estimula a que sean ellos quienes obtengan los mejores resultados y para luego reconocerlos.

El líder educacional en su integridad es ejemplo, transmite y crea valores en el colectivo y en los educandos. Es una persona que por encima de todo considera los individuos bajo su mando como personas y no como miembros del personal, analiza y actúa con cada uno, sobre la base de su caracterización y no a través de su trabajo específico como subordinado.

El líder educacional está concentrado en los resultados y la calidad de los miembros. Ayuda al colectivo a alcanzarlos, compartiendo, coordinando y cooperando con todos, aunando acciones e interacciones y estimulando la formación de grupos para el análisis y solución de los problemas de la escuela, tomada como un todo.

El líder es apasionado por el cambio, lo propugna, promueve y se responsabiliza con estos, sin que la misma le pese; todo lo contrario, la asume y compromete a cada cual, a asumir su parte, estimulando y controlando en una gestión únicamente a cuantos lo necesitan.

También propicia las relaciones horizontales más que las verticales, de modo tal, que logra involucrar con eficiencia a todo el personal de la escuela, docente y no docente, en las proyecciones del trabajo, el diseño de acciones concretas para alcanzar las metas; que cuanto mayor desafío representan, mayor será su motivación para alcanzarlas. La responsabilidad por los errores de sus colaboradores es asumida por él y lo toma como el costo del aprendizaje de ellos. No hiere, enseña.

Nada máspreciado para el líder que la creación y, a veces, crea peligrosamente, o va, en contra de lo establecido, porque hace lo que hay que hacer, más que hacer bien las cosas establecidas.

Es innovador e inconforme consigo mismo. Posee una energía interna inagotable y se crece en situaciones de crisis. No se abate, ni renuncia nunca a su objetivo. Son personas íntegras, no traicionan ni se traicionan a sí mismo, por tanto, es predecible y ello genera la confianza que mantiene unido al grupo.

También son proclives en alto grado a la dirección participativa, por comprender que la educación hay que lograrla colectivamente, por saber que, tanto el personal docente como no docente, tiene su papel e importancia en el proceso de creación de un clima pedagógico que convierta la escuela en un escenario múltiple de acciones e influencias educativas.

Si de algo está al tanto un líder es del estado de opinión y sentimientos que

priman en los estudiantes, docentes, trabajadores y padres (ya que ellos son el principio y el fin de la actividad de la escuela y la educación), el propósito de la misma como organización que desarrolla una actividad específica, más humana.

La participación de los educandos la promueve y toma en cuenta sus criterios, y los deseos e intenciones, los encausa debidamente por lograr el sentido de pertenencia al centro, para que la masa estudiantil tenga sentido de pertenencia de su escuela, que permita orientar mejor la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y conductas no solo en el escenario áulico sino en todas las actividades desarrolladas por la institución.

El líder tiene la habilidad de ser mediador de conflictos y contribuye así a la formación y desarrollo del colectivo pedagógico desde una célula básica, sea el departamento, la carrera, el semestre o grado.

El reforzamiento educativo del personal es algo cotidiano en ellos, transmitiendo, tanto en comunicación formal e informal, proyecciones, acciones concretas y puntos de vista con relación a los estándares de calidad, a la vinculación con la sociedad y su papel transformador en ella, explicando resultados de investigaciones y experiencias de avanzada logradas para que su colectivo se apropie de esos conocimientos o forma de solución de problemas concretos.

La organización y la reestructuración de la institución será uno de los puntos de mira del líder, en tanto busca con la ayuda del colectivo una respuesta eficiente a las necesidades internas del centro, como a las demandas del entorno o comunidad. Sin embargo, lo que más tipifica la actividad de un líder es su atención esmerada a las necesidades de sus estudiantes. No es que personalmente lo haga, sino que convenza a su colectivo de que se centren en el conocimiento de estas necesidades y en las formas de satisfacerlas.

Aprovecha el nivel profesional del mismo para realizar experiencias educativas e investigaciones que resuelvan los problemas de la escuela y la comunidad, con la finalidad de transformarla en un medio de educación y cultura, de valores y conductas acordes al modelo social.

La comunicación eficiente es otro de los rasgos que distingue al líder y para ello se vale de métodos, vías y formas diversas, hasta asegurarse bien que el mensaje ha sido comprendido y que el planeamiento posterior responderá íntegramente al problema detectado o a la proyección de tareas encomendadas.

Un claustro dirigido por un líder siente mantener buenas relaciones persona-

les sobre bases éticas y de respeto mutuo, sienten que son protegidos por él, incluso en los casos de situaciones complejas para resolver o enfrentar las tareas planificadas o las imprevistas.

La recompensa moral y la promoción de su personal constituyen otra arista del desempeño de los líderes educacionales. No teme perder el puesto, ni siente celo de las competencias de otros miembros, ni se rodea de incapaces. Todo lo contrario, gusta del diálogo y de la búsqueda colectiva de soluciones y está al tanto de la preparación esmerada de su sustituto y reserva; por encima de todo le interesa que la escuela funcione con calidad y calidez.

La firmeza en la exigencia y su justeza, así como la flexibilidad de criterios en cuanto a la asimilación de otros valores, aunque no coincidan con el suyo, así como su generosidad son factores que caracterizan un liderazgo educacional.

El líder educacional trabaja en la zona afectiva de sus subordinados, dejando, los problemas administrativos a aquellos que corresponde. En general, los administradores tienden a hacer lo establecido y de este modo mantienen las cosas como están, el líder hace lo que hay que hacer y, por tanto, las transforma.

Si alguna actividad necesita de alto grado de entrega y consagración emplea aquellas propias de un liderazgo eficiente y promueve en su actuación lo siguiente: “El líder no empuja, atrae. No obliga, estimula. No humilla, eleva. Nunca habían sobrado tantos administradores y faltado tantos líderes”.

Es precisamente el conjunto de acciones del líder educacional permeadas de un sistema de influencias pedagógicas conscientes, con estilo democrático y participativo, cuyo soporte lo constituye una sólida cultura de dirección, lo que le permite enfrentar los retos y desafíos de la educación contemporánea.

El líder educacional transforma las deficiencias encontradas a su llegada en un futuro alcanzable y deseable por todos, de crecimiento profesional y personal.

La cultura educacional que crea el líder responde a la compleja interacción promovida por él, que provoca un profundo conocimiento y relaciones entre todos los miembros del colectivo y de éste con el colectivo estudiantil a partir de una dirección participativa, donde el clima sociopsicológico propicia un ambiente que promueve el desarrollo de realizaciones personales superiores, donde prima la ética, el respeto, la moral y la motivación, la imagen que tiene de sí mismo y del resto.

Influye en gran medida la creación de confianza del líder en sus colaboradores y su ejemplo personal de educador y de aprendizaje constante. Ningún dirigente educacional que no se comporte como un excelente maestro y esté dispuesto a ser un estudiante perenne, podrá llegar jamás a líder y menos a cambiar mentalidades y crear cultura.

Sin el reconocimiento y el respeto al dominio técnico – metodológico, científico- pedagógico y a la dignidad humana de los maestros y profesionales de la educación, no se puede aspirar a ser buen directivo. El componente de autodidactismo estará dado fundamentalmente por la gran motivación que sentirán por su desarrollo técnico y humano.

El líder es el arquitecto de su escuela y es también el maestro de su claustro; educa y enseña su organización y más que esto, la capacita. En el libro *Líderes. El arte de mandar*, plantea: *“Los líderes capacitan a otros para que traduzcan intención en realidad y la mantengan”*.

El líder tiene una concepción estratégica del desarrollo de la institución y de cada uno de sus colaboradores. En su visión global toma en cuenta los cambios a nivel macro y micro del entorno, las oportunidades y amenazas, las fortalezas y debilidades, los lleva a su planificación estratégica con acciones tácticas para lograr respuestas eficientes.

Presta atención al pensamiento y acción basados en la escuela como sistema abierto, los líderes trabajan de modo anticipador, con visión de futuro por lo que conciben acciones de impacto social.

La acción del líder depone las formas clásicas de control, pasando a la supervisión, la ayuda, la asesoría y en general a la demostración del aprender hacer para fortalecer los puntos débiles de sus colaboradores y multiplicar los fuertes.

El líder educacional logra la calidad educativa, es decir, continúa la formación del profesional en función de sus potencialidades y necesidades para enfrentarse, no solo a la vida laboral, sino para la vida.

Las experiencias vividas por las autoras permiten expresar que les ha tomado varios períodos académicos llevar la escuela a niveles superiores. No obstante, la mayor satisfacción se encuentra en la formación de calidad del estudiante, verlos desempeñarse como buenos profesionales, en la continuidad de sus estudios de postgrado, y en el crecimiento profesional y personal.

El líder es un hombre que posee metas en la vida y persevera por lograrlas. Sabe además cómo hacerlo. Hasta cierto punto se forja a sí mismo, se impone

retos, no se desiste ante los obstáculos, ni teme a las adversidades, ni a sus propios errores. Es posible expresar cómo algunos directivos han logrado hacer de su institución, una institución líder y surgir ellos mismos como líderes. La experiencia implica ante todo claridad en la determinación de los objetivos, clara visión, la concepción de un proceso de gestión sobre bases científicas, el empleo de herramientas gerenciales y el establecimiento de relaciones de cooperación como base de la eficiencia de cualquier proceso directivo, con un carácter cíclico, mediante interacciones sucesivas dirigido a alcanzar la calidad educativa, la eficiencia, la eficacia y, en última instancia, la excelencia. El problema de las características que el líder debe tener ha sido objeto de atención por diferentes autores; se significa, según Lenin importantes consideraciones a observar en los que ocupan cargos ejecutivos, al expresar que deben ser verdaderos organizadores, personas dotadas de capacidad práctica, que sean fieles a los principios, a la vez; sepan, planificar, organizar, coordinar, dirigir y controlar el trabajo, de conjunto con organizaciones, organismos e instituciones. Sería ilógico imaginarse al líder como un ser ideal. En realidad, debe reunir los requisitos o características adecuados que se exigen en la actualidad, así como aquellos más elevados aún, que habrán de plantearse en el futuro. A continuación, reflejamos las principales características que debe poseer un líder a partir del análisis de las indagaciones realizadas al respecto:

- Tener visión de futuro (para motivar a sus seguidores).
- Ser inconforme (permanente deseo de mejorar).
- Ser muy realista (no basarse en suposiciones, sino en hechos reales).
- Va a tener una autoridad real (no tienen marco de prescripción).
- Domina la práctica de dirección y de su especialidad.
- Es un excelente comunicador.
- Tiene un pensamiento estratégico y dirige por objetivos.
- Ser proactivo (promueve el cambio, es innovador).
- Saber arriesgar (no ser un mero continuador de los acontecimientos).
- Ser entusiasta, motivar, inspirar confianza (para el logro común).
- Su influencia va más allá del directivo, es espontánea.
- Aglutina, dirige el grupo y sabe tirar de él con fuerza.
- Tiene poder de acción para impulsar, mover, transformar.
- Es creativo (imaginar nuevas posibilidades).

- Utilizar el carisma, la consideración individualizada y la estimulación intelectual para dirigir a los hombres.
- Sabe escuchar y trabajar en grupo.
- Es capaz de ilusionar a los demás con argumentos que van más allá de la lógica racional y con fuertes componentes convencionales.
- Capacidad para impactar y convencer a partir de la persuasión.
- Comprometido (con su organización, su equipo de trabajo y con cada uno de los integrantes de su colectivo).
- Sabe compartir el liderazgo (generando liderazgo en los demás. Sabe delegar de acuerdo al estado de madurez de sus seguidores).
- Tener alta autoestima (saberse valorar y tener seguridad, sin perder la humildad)
- Tener sensibilidad para corregir errores.
- Ser un estudiante permanente (ser el ejemplo).
- Mantener una “Conducta Ética”. En cualquier circunstancia para gozar de la confianza y respeto de los demás.
- Ser enérgico (para contagiar energía a los demás).
- Sabe dar consejos.
- Facilita el desarrollo de sus potencialidades individuales y de grupo.
- Hace reflexionar y cuestiona a sus seguidores sobre su manera habitual de resolver problemas.
- Nutre las destrezas con disciplina y desarrolla talentos.

En muchos contextos se establecen los preceptos que deben ostentar las personas que dirigen a grupos humanos, en el caso del líder educacional se considera también de valor, para ello se parte de considerar que el término precepto proviene del latín *praeceptum*, es una noción que refiere a un principio o una norma. Los preceptos a cumplir por todo directivo responden al saber ser, constituyen un culto a la dignidad y sensibilidad del hombre a partir de lo expresado en las Obras Completas de Martí (1975), *“todo hombre está obligado a honrar con su conducta privada, tanto como la pública, a su Patria”*. (p. 28) En correspondencia, se propone que el líder educacional en su accionar debe hacer gala de los preceptos siguientes:

- Ser sincero, no ocultar ni tergiversar jamás la verdad, luchar contra la mentira, el engaño, la demagogia y el fraude.

- Cultivar la vergüenza, el honor y la dignidad.
- Fomentar y cumplir la disciplina, el respeto y la lealtad conscientes a la Patria, a la Constitución de la República y demás leyes.
- Educar y practicar la exigencia y el respeto consigo mismo y con los demás.
- Predicar con el ejemplo personal, así como el respeto y tacto que deben regir las relaciones en el colectivo.
- Ser estricto cumplidor de los compromisos y de la palabra empeñada.
- Combatir la apatía, la indolencia, el pesimismo, el hipercriticismo y el derrotismo.
- Ser honrado y practicar consecuentemente la crítica y la autocrítica.
- Considerar como actitud dañina el espíritu justificativo, la inacción frente a las dificultades y errores y la ausencia de iniciativas.
- Saber rectificar buscando soluciones nuevas para problemas nuevos y viejos.
- Vincularse con los colaboradores y las personas del pueblo, demostrar respeto y confianza en ellos y sensibilidad para percibir sus sentimientos, necesidades y opiniones.
- Basar las relaciones de amistad en la coincidencia de los principios y moral de la sociedad.
- Mantener una correcta administración de los recursos materiales, financieros y tecnológicos puestos a su disposición.
- Utilizar las prerrogativas y facultades inherentes al cargo, así como los medios y recursos conferidos, solo para los requerimientos del trabajo.
- Entregarse por entero y con amor al desempeño cabal de la responsabilidad encomendada.
- Observar en su actividad laboral y social un estilo de vida que le haga acreedor al respeto y la confianza de los demás.
- La corrupción denigra tanto a quien incurre en ella, como a quien la tolera. Es de hecho un retroceso, un freno contra la sociedad. De ahí la obligación de denunciarla y combatir, en primer lugar, con el ejemplo y el permanente autoanálisis, única forma de mantenerse incorruptible frente a las tentaciones y las prácticas asociadas a la economía de mercado.

- Compartir con los colaboradores las dificultades y los grandes esfuerzos, aportando y exigiendo todo el empeño y consagración necesarios.
- Apoyarse en el razonamiento colectivo y en la capacidad personal para tomar decisiones.
- Desarrollar la disposición al diálogo y a la comunicación eficaz con el colectivo.
- Fomentar una política de promoción de los mejores valores sobre la base del mérito y la capacidad.
- Considerar la competencia profesional, la integridad moral y el mejor derecho del trabajador sobre la base de la idoneidad y la capacidad real probada.
- Asumir la autoridad como un honor y un compromiso, nunca como una ventaja personal.
- Asumir y contribuir, conscientemente desde sus funciones, a defender, preservar y ser fiel a los principios que entrañan la Patria, el prójimo y la humanidad.

Por otra parte, la historia recoge un sin número de líderes reconocidos por su liderazgo en las diferentes épocas, valorados como positivos a favor de causas nobles y justas en función de los pueblos que proporcionan un ejemplo para el actuar del líder educacional. Citemos a Moisés, Cristo. Ellos fueron líderes espirituales, Mahoma era un gran líder. Es decir, personalidades que tuvieron constituyeron una doctrina y los siguieron multitud de personas. Incluso, cuando empezaron pocos lo secundaban; se dice de Moisés, el líder de más de un millón de israelitas; a Cristo, se afirma, lo seguían 12 apóstoles y después lo siguieron millones de creyentes, fue un líder espiritual, y lo mismo pasó con Mahoma, fueron líderes religiosos, eran líderes.

Se significan, además: Ho Chi Minh fue un líder, figura clave en la fundación de la República Democrática de Vietnam y Lenin, el de más extraordinaria condición de líder político y revolucionario ruso.

Mahatma Gandhi, líder de India reconocido por sus métodos siempre pacíficos. Nelson Mandela, fue uno de los líderes indiscutibles en la lucha de Sudáfrica y de la batalla por los derechos humanos.

En la historia de América Latina hay muchos líderes; Simón Bolívar, llamado el libertador fue sin duda, un gran líder, militar y político, luchó por la independencia de América Latina; Ernesto Guevara de la Serna (Che) ejemplo de la las virtudes del hombre nuevo, en la construcción de la una nueva sociedad más justa y democrática. En los últimos años se reconocen como líderes a

Fidel Castro Ruz de Cuba, Hugo Rafael Chávez Frías de Venezuela, Rafael Correa Delgado de Ecuador, Cristina Fernández de Kirchner de Argentina, Evo Morales Ayma de Bolivia y José Alberto (Pepe) Mujica Cordano de Uruguay, se destacan por responder a los intereses de las masas populares y más desposeídas; los que constituyen paradigmas en la guía y acción de los pueblos de América Latina y el Caribe.

El estudio del líder a partir de los referentes de XX permiten expresar un como ideas fundamentales las siguientes:

- Cada época, cada sociedad, cada momento histórico requiere ciertas cualidades, posiblemente las condiciones de un líder en el futuro sean diferentes de las condiciones que se hayan requerido para una etapa revolucionaria de lucha, la imaginación y la audacia que se requería en un momento dado. No se puede hablar de condiciones prototipos de un líder.
- Las características difieren mucho de una circunstancia a otra, de una época a otra, de un pueblo a otro.
- La historia del hombre está llena de líderes, depende de la época lo que se requiere de ellos, cualidades que se necesitan en una época y las que se necesitan en otras.
- Hay mucha gente que posee cualidades de líder, imaginarse que esas condiciones son escasas, que no son frecuentes, es un error.
- Para que surjan jefes, lo que hace falta es que no haya jefes.
- Los líderes surgen de la masa surgen infinidad de personas con grandes condiciones.
- Hay mucha gente que tiene condiciones para ser líderes, las circunstancias determinan que uno se destaque más que los demás, muchas veces esas circunstancias son fortuitas, un poco azarosas responden a oportunidades y posibilidades.
- Para que las posibilidades potenciales de un hombre se desarrollen, lo que se necesita es la responsabilidad.
- No se puede suponer que las condiciones para ser líder son condiciones excepcionales, el momento histórico y las condiciones objetivas son los factores que determinan el surgimiento de los líderes.
- En el ser humano, y masivamente hay una gran capacidad para la conducción política, científica, pedagógica lo que debe haber ocurrido infinidad de veces es que no surgieron las posibilidades de que esas capacidades

personales se potenciasen porque vivieron una época diferente, una circunstancia diferente.

El estudio del líder conlleva al análisis de su definición, lo que resulta necesario para diferenciarlo de otras denominaciones que no contienen lo notable del líder. Es útil apreciar algunas definiciones de distintos autores tales como Krech, 2003; Rodríguez, 2007; y otros. Los criterios emitidos por estos autores giran en torno a las ideas siguientes:

- Son aquellos miembros del grupo que influyen sobre las actividades del grupo.
- Miembro del grupo que es escogido oficialmente o elegido, para dirigir y coordinar las actividades del grupo.
- Es una personalidad que trabaja con (o influye en) un grupo, compuesto por personalidades individuales, y la actividad conjunta se realiza en determinada situación o coyuntura, lo que constituye una tarea.
- Persona con ciertas cualidades en cuanto a la personalidad y carácter, las cuales están adecuadas a la situación general y estructuradas dentro de un determinado grado de conocimientos técnicos y experiencias pertinentes; además es capaz de proporcionar las funciones necesarias para guiar al grupo hacia el mejor logro de sus propósitos, en tanto que procura mantener y edificar su unidad como equipo, en la proporción adecuada de contribuciones por parte de los miembros.
- Se trata de aquel miembro del grupo que influye en mayor grado en los restantes integrantes de manera espontánea, capaz de motivarlos, guiarlos o dirigirlos en determinado sentido, y que desempeña un rol central en el desarrollo de las tareas, la obtención de las metas y el funcionamiento del grupo.
- Líder es el que tiene seguidores. El que se impone a sí mismo, coherencia entre hechos y palabras, entre comportamiento y valores profesionales, lo que llamamos "integridad personal". Ser consecuente más que inteligente.

Lo anterior, permite expresar los rasgos esenciales de líder:

- Tiene seguidores.
- Capaz de motivar, guiar o dirigir en determinado sentido.
- Trabaja con un grupo o influye en este.
- Establece una adecuada comunicación.
- Toma decisiones empleando un estilo democrático.

- Establece relaciones de cooperación no solo en lo profesional sino también en lo personal.
- Se preocupa por el crecimiento profesional de sus miembros.

Los términos líder y jefe tienen marcadas diferencias en su concepto y modos de actuación ante el proceso de gestión, aspecto que resulta de interés clarificar a partir de reflexiones e implicaciones de la práctica directiva. Las personas que ocupan responsabilidades de dirección son jefes nombrados, pero no todos llegan a ser líderes. La gestión educativa de calidad requiere que la persona que ocupe un cargo de dirección sea jefe y líder para el cumplimiento eficiente del objeto social. De ahí, que resulta meritorio establecer las diferencias entre el líder y el jefe, invitación a reflexionar ¿qué somos en realidad? ¿actuamos de acuerdo a lo que necesita el colectivo?

Ser jefe implica una posición reconocida en el sistema de relaciones oficiales (o formales) existentes en el grupo, ya sea por designación de la institución o mediante elección por los miembros. Aunque en ambos casos líder y jefe se piensa que es él tiene mejores condiciones para el desempeño de la dirección del grupo y este miembro dirige las acciones y desempeña un rol central, está presente una relación de influencias, la forma de esta influencia y la fuente de la autoridad ejercida difiere y marca la diferencia de uno y otro.

Al líder el grupo lo sigue y los miembros acuerdan espontáneamente su autoridad, sin embargo, la autoridad del jefe deriva, del sistema de normas grupales de carácter oficial de la institución, reglamentadas y de obligatorio cumplimiento. De ahí, que la aceptación de su autoridad es parte de sus obligaciones, en tanto los miembros de la organización si en determinadas circunstancias no las acatan o rechazan podrían provocar sanciones por lo que prima una relación de subordinación normada.

Las relaciones intergrupales de liderazgo y jefatura no son mutuamente excluyentes, pueden coincidir en la misma persona. Lo más adecuado es que el grupo no solo funcione sobre la base de la jefatura, sino también sobre la base del liderazgo.

Algunas consideraciones de la actuación del líder y el jefe, a partir de los criterios de Augier (2001) en relación a la autoridad consideran que *“el jefe, en ocasiones considera la autoridad un privilegio, una posición de ventaja concedida por cargo. En el líder, en cambio, la autoridad es informal, ser reconocido por el colectivo es un privilegio. El jefe hace suya la máxima yo soy el que ordeno y mando; mientras que el líder encuentra su inspiración en la frase yo puedo ser útil aquí”*.

Comprometer ante imponer

El jefe basa su influencia en la autoridad que dimana del cargo que ostenta. El líder se gana la simpatía y la voluntad de quienes le rodean. El jefe hace valer su posición dentro de la jerarquía, mientras que el líder cultiva y cuida su liderazgo cotidianamente. El jefe siente la necesidad de imponer su criterio, usando largos argumentos; el líder convence, fundamenta y ejemplifica, sus argumentos no buscan desterrar a los demás, sino construir conocimiento y plan de acción. El jefe atosiga al grupo y el líder los guía y se compromete y compromete día a día.

Creación de confianza antes de miedo

El jefe infunde temor, miedo, suele amenazar, y su equipo recela de él, le ponen buena cara cuando está cerca, pero le critican cuando no está presente. El líder es una fuente de confianza, empodera a las personas, genera entusiasmo cuando trabaja, estimula al grupo reconociendo lo positivo y el esfuerzo de sus miembros. El jefe precisa obediencia ciega, el líder impregna motivación a todos. Si sientes miedo de tu superior, es un jefe, si en cambio sientes la necesidad de consultarlo, lo valoras y aprecias, es un líder.

La gestión de los problemas

El jefe quiere señalar a quien ha cometido el error, implanta un estilo de buscar responsables o culpables. No asume su responsabilidad en la tarea. De este modo, insulta, castiga y grita si algo no sale bien, señala al culpable y al resto de personas. El líder sabe entender los errores y calmado reorienta la situación. No se encarga de señalar los errores ajenos ni de acusar a nadie, sino que busca solucionar el problema y ayudar a quien lo ha cometido a levantarse.

Creatividad ante organización

El jefe distribuye las tareas y ordena, y se queda supervisando si sus órdenes están siendo cumplidas. El líder estimula, aporta ejemplo, trabaja codo con codo con sus colaboradores, es coherente con lo que piensa, con lo que dice y con lo que hace. El jefe hace que las tareas sean una obligación, pero el líder sabe buscar la motivación en cada nuevo proyecto. El líder transmite el deseo de seguir adelante y de progresar. El jefe es copia y el líder es original, innova e investiga.

Educar antes de dar órdenes

El jefe conoce el funcionamiento de todo, el líder sabe educar con cada tarea, sabe enseñar. El primero recela de su secreto que lo ha llevado al éxito, el segundo tutela a las personas para que puedan desarrollarse y hasta superarle. El jefe organiza la actividad, pero el líder los prepara para que alcancen todo su potencial. El jefe pregunta ¿Cómo? ¿Cuándo? y el líder pregunta ¿Qué? ¿Por qué?

Tipo de relación

El jefe se relaciona con su equipo de forma despersonalizada, basado en la subordinación, como fichas de un tablero. El líder conoce personalmente a todos sus colaboradores, se interesa por sus problemas personales, establece relaciones de cooperación. Toma en consideración las características, intereses, motivaciones de cada uno; muestra respeto por las personas independientemente de su posición en la jerarquía.

Desarrollo ante esquemas cerrados

El jefe dice “haz esto”, el líder dice “hagamos esto”. El jefe persigue la estabilidad, el líder se preocupa por la capacitación, promociona a sus colaboradores mediante el trabajo grupal y la formación de otros líderes. El líder es capaz de integrar el compromiso sincero de los que le rodean, diseña planes con fines claros y compartidos, promueve en los demás, esperanza y determinación. El jefe tiene visión a corto plazo y el líder tiene perspectiva a largo plazo.

Liderar ante cumplir

El jefe llega puntual, pero el líder siempre llega el primero. El jefe espera sentado a los colaboradores, el líder recorre y da la bienvenida. El líder quiere mantener siempre su presencia como un guía del colectivo e inspira compromiso, cordialidad y lealtad. El jefe se conforma con un desempeño aceptable de sus miembros, el líder quiere ver más allá y quiere que su colectivo alcance la excelencia. El jefe hace las cosas correctamente, eficacia y el líder hace las cosas correctas, efectividad-eficacia.

Dirección colectiva ante el poder

El jefe defiende su posición de autoridad; el líder hace que la gente normal se sienta extraordinaria. El jefe ansía la reverencia, goza de los triunfos, pero el líder cede los triunfos al colectivo, logra comprometer a su equipo en una misión que les permite superarse y trascender. El jefe quiere mantener sus privilegios; el líder dota de significado e inspiración a su trabajo su vida y la de los que le rodean. Una vez analizado las diferencias, a continuación, se presenta un test sobre el liderazgo, su aplicación al colectivo de directivos permite arribar a conclusiones que enriquecen el tema desde la praxis.

Test sobre Liderazgo Educational

Objetivo: Determinar la tendencia hacia el liderazgo educativo que poseen los directivos.

Procedimiento:

Anote diez puntos por cada cierto y luego compruebe con las siguientes escalas:

De 150 a 160 puntos: es un líder extraordinario

De 130 a 140 puntos: es un buen líder

De 110 a 120 puntos: es regular como líder

De 90 a 100 puntos: presenta insuficiencias como líder, pero esforzándose puede lograrlo

Menos de 90 puntos: no es un líder.

Tabla 2. Proposiciones de liderazgo.

Proposiciones	Cierto	Falso
1. Consigo que mis subordinados cooperen para conseguir los objetivos previstos.		
2. Mis subordinados no vacilan en hacerme partícipe de sus problemas laborales.		
3. Cuando es necesario, consigo que mis subordinados trabajen a la máxima presión sin la menor queja.		
4. Cuando no superviso el trabajo personalmente, mis subordinados siguen trabajando al mismo ritmo más o menos.		
5. Tengo fama de haber ayudado a muchos a mejorar sus realizaciones laborales.		
6. Jamás he recibido ninguna queja justificada por haber mostrado algún tipo de favoritismos.		
7. Normalmente consigo que mis subordinados acepten los cambios, incluso cuando ello representa grandes ventajas o reajustes.		
8. En el caso de las discusiones o controversias relacionadas con otros departamentos o áreas, respaldo a mis subordinados cuando sé que tienen la razón.		
9. Tengo muy pocos problemas para conseguir que mis subordinados se muestren francos conmigo.		
10. Los animo con frecuencia.		
11. Mis subordinados aceptan mis críticas y responden de manera constructiva.		
12. Consigo voluntarios con facilidad.		
13. Hago los esfuerzos necesarios para ser justo y equitativo al repartir las tareas.		
14. Mis subordinados saben que siempre que necesiten ayuda estoy dispuesto a ofrecérselas.		
15. Me siento orgulloso de mis subordinados y no vacilo en demostrarlo.		
16. Logro que aporten criterios, los escucho y aplico en general.		

Las instituciones educacionales requieren de directivos que sean y actúen como líderes, más allá de cumplir con su función, un líder debe influir sobre sus seguidores para que ellos también se transformen en líderes. El líder prepara y entrena a las personas para planificar, tomar decisiones, resolver problemas, las ayuda a asumir responsabilidades y desarrollar habilidades de liderazgo, en función de dirigir procesos, para dar respuesta a las necesidades de estudiantes y comunidad educativa, en correspondencia con las exigencias de la sociedad. Ser un líder educacional es un reto que tiene el directivo.

1.3. Fundamentos teóricos del modelo de capacitación del directivo educacional

Las universidades asumen responsabilidad con la capacitación del directivo educacional, desde el Departamento de Cuadros en la Universidad de Cienfuegos, Cuba y el Departamento de Talento Humano en la Universidad Metropolitana del Ecuador con el propósito de planificar, orientar, controlar, facilitar la ejecución, evaluar el desarrollo y medir el impacto de las acciones de capacitación de los directivos en correspondencia con las demandas sociales, educativas y de los sujetos.

De acuerdo con el colectivo del Centro de Estudios de las Ciencias Pedagógicas (CECIP) de la Universidad de Villa Clara, Cuba un modelo *“es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto, a partir de una comprensión teórica que guía la transformación del objeto en la práctica y que además es distinta a las existentes”*, así como los criterios de Valle (2007), al precisar que en las ciencias pedagógicas los modelos expresan las características esenciales que los definen y que pueden ser considerados como principios de su existencia. A partir de lo antes expuesto, el modelo de capacitación del directivo educacional puede entenderse como una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento del objeto, encaminado a la transformación del objeto de estudio desde el estado real hasta un estado deseado y que refleje un proceso participativo, flexible, reflexivo y contextualizado. En los estudios realizados acerca de los modelos fundamentales de la capacitación, según la compilación de Valle Lima (2007), destaca a Castro (2007), quien plantea como pasos a seguir para la elaboración y dirección de este proceso los siguientes: Determinación de las necesidades, la Elaboración de la Estrategia y el Análisis de las consecuencias. El impacto.

De tal modelo, resulta valioso los pasos a seguir para la elaboración de los mismos; sin embargo, presenta como limitación que no está diseñado en relación con el perfil del cargo (modelo ideal del director de escuela que se

aspira) y por consiguiente de gran valor en la determinación de las necesidades de aprendizaje que presentan los directivos (estado actual) para a través de un plan de acciones poder llegar o aproximarse a tal modelo.

La fundamentación del modelo de capacitación del directivo educacional, tiene su base en la teoría leninista del conocimiento al explicar la relación dialéctica práctica-teoría-práctica, lo cual permite guiarlo, desde una lógica interna, que parte de la contemplación viva, (estado actual del problema, es decir, de lo que se observa en el desempeño de las funciones de los directivos, de lo que ya conocen, han experimentado, de sus vivencias, motivaciones e intereses y expectativas) al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes, en relación con el perfil del cargo) y de ahí a la práctica (que estará enriquecida por los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la capacitación para favorecer al desempeño de sus funciones).

Considera, además la relación dialéctica de lo individual y lo social, en tanto se asume la categoría pedagógica educación como fenómeno social, a partir de la importancia de la capacitación del directivo para conducir los procesos de dirección de la institución educativa, al interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo; de ello se deriva que la capacitación que se conciba responda a las demandas sociales (el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes en relación con el perfil del cargo), al modelo de escuela y las individuales de los directivos, lo cual presupone una capacitación integral dirigida a la consolidación de la relación educación-sociedad.

El modelo se sustenta en la filosofía dialéctico materialista, como proceso eminentemente pedagógico concuerda en la unidad de los objetivos del proceso y la imperiosa consideración de la diversidad de necesidades de aprendizajes comunes e individuales de los directivos. La unidad tiene que transcurrir por una dialéctica que permita que se concrete en la práctica, en tanto logra armonizar con la centralización y la descentralización, el perfil del cargo, lo personológico y lo contextual.

El acelerado desarrollo de la ciencia, la técnica y la sociedad asociada a la tecnología de la información y las comunicaciones, pone de manifiesto el principio dialéctico de la diferenciación y la integración de conocimientos científicos para abordar de forma multilateral y más integral la complejidad de la capacitación de los directivos, con la preeminencia de la atención a la diversidad de las necesidades de aprendizaje de los directivos, en relación con el perfil del cargo, exigencia del desarrollo de la ciencia en la actualidad.

Es importante señalar que, a pesar del avance alcanzado en la capacitación

de los directivos, resulta insuficiente la atención de sus necesidades de aprendizaje, si se tiene en cuenta que en la dirección actual de las escuelas está la presencia de directivos procedentes de diferentes planes de formación profesional, con diferente nivel de experiencias, capacidades, motivaciones e intereses, actitudes para el desempeño de las funciones del cargo, lo que exige la búsqueda de alternativas para perfeccionar el proceso de capacitación.

La toma de conciencia sobre ¿qué directivo tengo en el cargo? y ¿qué directivo quiero tener?, significa la comprensión del camino a seguir en el proceso de transformación. Esto es fundamental, para la comprensión que los logros del pasado no ofrecen siempre las respuestas a los problemas actuales, al mismo tiempo que las realidades de hoy no significan necesariamente el entendimiento de lo que ocurrirá en el futuro.

Los criterios de las autoras respaldan que la capacitación debe estar encaminada a la profesionalización del directivo, vista como la definen autores Añorga Morales, Pérez & García (1995), *“proceso que tiene su génesis en la formación escolarizada del individuo...a través del cual se logra alcanzar la eficiencia en la adquisición y / o desarrollo de las competencias básicas exigidas por el modelo profesional y las aspiraciones individuales”*.

La definición le otorga valor a la formación inicial del individuo, etapa de donde se deben alcanzar las competencias principales y compromiso requerido para el ejercicio de la profesión -donde prevalece el saber por encima del saber hacer-, y resulta ser la antesala de los estudios de perfeccionamiento y profundización de sus competencias favorecer cualitativamente el nivel de idoneidad.

En el caso de Valiente (2011), define la profesionalidad como *“el conjunto de competencias que con una organización y funcionamiento sistémico hacen posible la conjugación armónica entre el “saber”, “saber hacer” y “saber ser” en el sujeto...y que puede ser evaluada a través del desempeño profesional, y en sus resultados”*.

En sentido general la definición de profesionalización expresa como rasgos esenciales los siguientes:

- Es un proceso.
- Se produce a través de la formación, el ejercicio de la profesión, el ejercicio del cargo y la continuidad.
- Dirigida a la adquisición y/o desarrollo de las competencias básicas exigidas por el modelo profesional, el perfil del cargo y las aspiraciones individuales.

- Conduce al mejoramiento del desempeño pedagógico profesional.

Un antecedente importante en la fundamentación teórica de la propuesta lo constituyó el estudio sobre las concepciones teóricas y experiencias acerca de la capacitación de los directores de los trabajos de Valiente (2001, 2004); Santiesteban (2003); Alonso (2003); Torres (2004); Menéndez, (2008); y García (2008).

El modelo asume las categorías de la pedagogía, como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias y que aportan al conocimiento del hombre; toma las leyes de la didáctica (Álvarez de Zayas, 1999) y la interacción entre los componentes del proceso pedagógico, que de manera esencial explican su concepción y aplicación; pues, la misma parte de los problemas que presenta la capacitación de los directivos para favorecer el desempeño de sus funciones, como fundamento de la primera ley de la didáctica que precisa la relación del proceso con su contexto social.

La segunda ley, revela la interacción entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivo, contenido, método, medio, formas de organización y evaluación), válidos para su concreción en el modelo, por lo que:

El componente objetivo se expresó en la necesidad del alcance de conocimientos, habilidades y actitudes, según las necesidades de aprendizaje en relación con el perfil del cargo. Las intenciones de los objetivos de las acciones se dirigieron a *“fortalecer su papel como líderes académicos de las escuelas y como promotores del cambio hacia la calidad educativa”*, según Valiente (2011, p. 28)

El componente contenido se expresó en el sistema de conocimientos, de habilidades y actitudes en relación con las competencias expresadas en el perfil del cargo.

El sistema de conocimientos para la capacitación incluyó conocimientos en relación con las competencias ideopolítica, liderazgo educacional, pedagógica, científica e investigativa y de vinculación con la sociedad contempladas en el perfil del cargo.

El sistema de habilidades para la capacitación contempló el desarrollo de habilidades directivas, intelectuales, profesionales e investigativas en relación con las competencias ideopolítica, liderazgo educacional, pedagógica, científica e investigativa y de vinculación con la sociedad contempladas en el perfil del cargo.

El sistema de actitudes requirió potenciar los valores éticos profesionales esenciales, vinculados a las actitudes necesarias de los directores para apro-

ximarse al liderazgo educacional.

El componente método, precisó que el proceso de enseñanza-aprendizaje con los directivos, se caracterizara por promover el trabajo en equipo cooperativo para el análisis y la búsqueda de soluciones de a problemas de la práctica educativa y de su desempeño.

El componente medio de enseñanza; aludió al empleo de la bibliografía más actualizada, los resultados de investigaciones relacionadas con temas de la capacitación del directivo, así como el empleo de la tecnología educativa especialmente la computadora y un sitio web, concebidos como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo precisó la combinación armónica, de las diferentes formas organizativas de la capacitación ajustadas a las necesidades de aprendizaje de los directivos, articuladas desde y fuera del puesto de trabajo, en tanto el director interviene en un medio complejo y cambiante, y enfrenta problemas de naturaleza esencialmente práctica, que no siempre pueden resolverse con la aplicación de una regla técnica o una receta establecida.

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje deben propiciar que se logre un equilibrio entre lo individual y lo grupal. Estas pueden cambiar en el transcurso de una misma actividad, en correspondencia con los objetivos específicos que se quieran ir logrando. Adquiere un carácter dinámico y se adecua a las necesidades específicas del proceso en cuestión y teniendo en cuenta la cantidad de integrantes del grupo.

La evaluación se constató mediante la calidad de la capacitación de los directivos, la cual se identificó con la solución de problemas del desempeño de sus funciones. Se concibió de forma productiva o creativa, pues esta ocupó un lugar importante para emitir juicios de valor sobre los objetivos y metas alcanzadas

La capacitación del directivo educacional, de forma continua e intencional, constituye una necesidad en correspondencia con las exigencias y el desarrollo alcanzado por la humanidad, de manera que le permita enfrentar y dar solución a los problemas del desempeño que inciden en la realidad educativa, para lo que resulta imprescindible determinar los fundamentos científicos pedagógicos de manera integrada, lo que constituye una guía de proceder para el modelo.

1.3.1. Modelo de capacitación del directivo educacional

La estructuración del modelo de capacitación del directivo educacional im-

plicó determinar los fundamentos teóricos que lo sustentan, los cuales permitieron darle científicidad, coherencia y organización a los componentes que lo conforman, de acuerdo con las condiciones histórico-concretas en relación con el fenómeno que se estudia, tanto en el plano teórico como en el práctico. El modelo de capacitación está dirigido al directivo educacional, se caracteriza por prestar atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Se siguen algunos de los criterios de Alpízar (2004); Reinoso (2007); y Valle (2010), que permitieron a las autoras establecer los siguientes componentes: fin, objetivos, principios, características, exigencias, dimensiones e indicadores y fases. En el contexto actual, asume como fin: garantizar la formación permanente y la actualización sistemática del directivo educacional, mediante un proceso intencional de atención a la diversidad de las necesidades de aprendizaje en relación con el perfil del cargo, dirigido a que logren el desempeño cabal de sus funciones, el fortalecimiento de su liderazgo y autoridad como dirigentes, y el enriquecimiento de la cultura general, de manera que estén en mejores condiciones de implementar el modelo de escuela y obtener resultados con calidad y calidez en la formación integral de los estudiantes. El objetivo se distingue por: contribuir a la formación permanente y la actualización sistemática de los directivos educacionales sobre la base de potenciar la atención a la diversidad de las necesidades de aprendizaje, en relación con el perfil del cargo, para favorecer el desempeño de las funciones, en correspondencia con las exigencias de la educación ecuatoriana. El modelo de capacitación del directivo educacional, asume los principios de Addine (2009); y Valle, (2003), que constituyen normas generales que permiten transformar la realidad del proceso. Estos principios son:

1. La unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico, a partir de que la sociedad demanda de directivos que sean capaces de responder a sus intereses y necesidades, que sepan enfrentar situaciones problemáticas y darles solución de manera científica.
2. La unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad, conlleva al desarrollo tanto de la regulación inductora (motivos, necesidades, intereses, sentimientos y convicciones) como de la ejecutora (conocimientos, habilidades capacidades, pensamiento), en el cual el equipo de directivos ha de desplegar todas sus potencialidades para encontrar soluciones propias a los problemas de su desempeño.
3. Del aumento de la participación activa y democrática de los directivos, expresa que las acciones deben favorecer la participación de los sujetos en la toma de decisiones en el proceso, así como su papel activo en la construcción de su propio conocimiento con una concepción

desarrolladora. Las acciones se desarrollan a partir de favorecer no solo un ejercicio más libre de opinión, sino el surgimiento de iniciativas del trabajo en equipo, mediante la participación activa, democrática y de respeto a su realidad.

4. De la reflexión crítica del desempeño de sus funciones, entendido como un proceso de reconsideraciones de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen en los directivos educacionales, basados en la valoración crítica del desempeño de sus funciones, de sus posibilidades de transformación, dirigidas a concebir de manera diferente su capacitación.

Características del modelo

Reflexión: considera la reflexión de los modos de actuación, puntos de vista y representaciones que se producen entre los directivos, basados en la valoración de las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los directores, de sus posibilidades de transformación, dirigidas a concebir de manera diferente la preparación.

Flexibilidad: significa considerar la diversidad de necesidades de aprendizaje de los directivos, en relación con el perfil del cargo para la flexibilidad del modelo en cuanto a ajustar objetivos, contenidos, formas organizativas, agrupamiento y espacios.

Participación protagónica de los funcionarios y de los directivos educacionales: considera la participación de estos en las fases del modelo, como sujetos activos en la toma de decisiones del proceso, constructor de su propio conocimiento, con una concepción desarrolladora. Las acciones se desarrollan a partir de favorecer no solo un ejercicio más libre de opinión, sino el surgimiento de iniciativas del trabajo en equipo, mediante la plena comunicación, la participación activa, democrática y de respeto a su realidad.

Exigencias

1. Confección del perfil del cargo del directivo como modelo referencial del directivo que se aspira.
2. Determinación de las potencialidades y necesidades de aprendizaje comunes e individuales de los directivos en relación con el perfil del cargo, teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores y los criterios que generan la diversidad de necesidades de aprendizaje de estos.
3. Elaboración del plan de acciones correctamente estructurado mediante la combinación de las diferentes formas de organización articuladas desde y fuera del puesto de trabajo y coordinado con los propios directivos,

agentes educativos e instituciones con ajuste a las potencialidades y necesidades de aprendizajes comunes e individuales de los directivos.

4. La interacción entre la teoría y la práctica en función de la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones de la práctica educativa para el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de sus funciones.
5. La interacción entre los sujetos dirigidos a propiciar el aprendizaje entre los directores, a partir del intercambio de experiencias, la comunicación de sus conocimientos técnico-pedagógicos desde el papel facilitador del profesor.
6. Fortalecimiento de la responsabilidad del directivo con su propio aprendizaje, provista de una actitud de estudio constante y capacitación.

Dimensiones e indicadores

El modelo plantea cuatro dimensiones, que coinciden con las competencias del directivo, en tanto se trata de acercar el nivel de aprendizaje actual de los directivos al establecido en el perfil del cargo. Las dimensiones de la capacitación se expresan en: Ideopolítica, Liderazgo educativo, Pedagógica, Científico-investigativa y de Vinculación con la sociedad, las que ya han sido tratadas en epígrafes anteriores. En cada una de las dimensiones se establecieron los indicadores con relación al saber, saber hacer y el ser: El saber con relación a los conocimientos que deben dominar directivo, el saber hacer con relación a las habilidades y el ser con relación a las actitudes y valores. La interrelación dialéctica e integración de las dimensiones propicia elevar el nivel de idoneidad del directivo. En esta investigación se establecen dos fases:

- Determinación de las necesidades de aprendizaje del directivo en relación con el perfil del cargo.
- Respuesta a las necesidades de aprendizaje del directivo.

Momentos fundamentales de la determinación de necesidades.

Identificación de las potencialidades y necesidades: desde el punto de vista descriptivo de la evaluación se enuncia la pregunta clave ¿qué diagnosticamos?, ¿qué sabe?, ¿qué sabe hacer y el saber ser del directivo? La respuesta evidencia el estado actual de los conocimientos, habilidades y actitudes del directivo en las dimensiones establecidas para la capacitación y constituye el punto de partida para avanzar hacia aquello que aún no sabe, no sabe hacer. Análisis de las potencialidades y necesidades: desde el punto de vista expli-

cativo de la evaluación se declara la siguiente pregunta ¿por qué solo sabe lo que sabe, sabe hacer lo que hace y sabe ser? Se requiere de buscar la explicación, es decir las causas posibles de la situación actual del directivo cuyas necesidades se evalúan, no para justificar – que es en ocasiones la tendencia – sino para tener la información requerida para trazar su desarrollo. Por tanto, los criterios que generan la diversidad de necesidades de aprendizaje del directivo tienen una relación dependiente con las dimensiones e indicadores y expresan las potencialidades y necesidades individuales y comunes de los directores.

Pronóstico de las potencialidades y necesidades: desde el punto de vista prospectivo de la evaluación expresa como pregunta clave ¿Qué pronosticamos, que puede saber, saber hacer y saber ser el director a medio y corto plazo? La respuesta está dirigida a la toma de decisiones teniendo en cuenta las potencialidades y necesidades de aprendizaje del directivo.

Esta establece el vínculo entre la determinación propiamente dicha y respuesta de necesidades. En esta fase permite determinar la brecha entre el estado actual y el estado deseado con respecto al perfil del cargo, especificar el ¿qué?, los conocimientos, habilidades y actitudes, así como las perspectivas de desarrollo tiene cada directivo o grupo de directivo y el ¿cómo? de la respuesta.

En la fase # 2 respuesta de las necesidades se centra en la acción, sin dejar de reflexionar sobre la práctica implantada, por ello se habla de una “acción reflexionada”, consistente en planificar, organizar, aplicar y valorar en el plan de acciones, las actividades óptimas para el grupo y cada directivo en concreto.

Momentos fundamentales de la respuesta

La planificación del plan de acciones: consiste en concebir el plan de acciones de capacitación con la precisión de los contenidos, formas organizativas, participantes, ejecutor y tiempo, a partir de la determinación de los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere el grupo de directivos. El plan de acciones contará con la aprobación de especialistas, funcionarios y directivos. La confección del plan de trabajo individual a partir de la determinación de los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere cada directivo y de forma colegiada.

La planificación del plan de acciones concibe las diferentes formas organizativas de la capacitación en correspondencia con las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los directivos.

El curso para el cargo destinado para la preparación de los directivos noveles para desarrollar conocimientos específicos y habilidades para el desempeño de las funciones del cargo, comprende un grupo de contenidos interrelacionados con el perfil del directivo.

Los talleres profesionales destinados a todos los directivos a partir de la heterogeneidad en la preparación teórica y experiencia para la interacción de aprendizajes entre los directores mediante el hacer-haciendo en el proceso de capacitación.

La autopreparación destinada al estudio independiente y la reflexión individual en torno a la práctica educativa, como inquietud intelectual y cualidad inherente a la profesión para mantenerse actualizado y llevar de la mano la teoría y la práctica de manera equilibrada.

El trabajo con los equipos de dirección destinado para reforzar el papel de cada uno de los directivos en la solución de los problemas en equipo. Es una vía efectiva de adiestramiento para la toma de decisiones colectivas.

El evento destinado para la divulgación y socialización de las mejores experiencias en la capacitación del directivo. La consultoría destinada para la asesoría en la solución de un problema concreto, asociado al contexto donde desempeña sus funciones.

La elaboración del programa de capacitación de los directivos que comprende el curso y los talleres profesionales y la guía de estudio. Los temas del curso dirigidos a la adquisición de conocimientos, habilidades directivas, profesionales y/o científicas, así como una activa participación de los directores en la construcción, reconstrucción y socialización de los conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de la autogestión del aprendizaje y el intercambio de vivencias y experiencias con otros directores, en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa relacionados con el desempeño de sus funciones.

Los temas de los talleres profesionales dirigido a la confrontación de ideas, saberes y experiencias mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en el proceso de preparación y superación. El empleo de las reflexiones individuales y grupales para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación. El resto de las formas organizativas se conciben según las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los directivos en relación con el perfil del cargo.

La organización de las acciones: abarca la selección y coordinación con los especialistas, funcionarios y directivos que desarrollarán y/o coordinarán las

diferentes actividades de capacitación. La organización de la escuela de directivos en dos momentos fundamentales:

Primer momento: dedicado a impartir el curso con los directivos.

Segundo momento: dedicado a impartir los talleres profesionales con todos los directivos.

Es importante notificar que la capacitación continúa a partir de las acciones del plan de desarrollo individual, en los momentos que no reciben la escuela de directivos. La vinculación con la biblioteca para la implementación de fuentes bibliográficas e identificación del banco bibliográfico, en función de las necesidades de aprendizaje de los directivos.

La elaboración y/o ajustes de los medios de enseñanza para la capacitación, incluyendo el uso de la tecnología educativa. La identificación de los locales que se ajusten al desarrollo de las actividades de capacitación de los directivos y aseguramiento logístico.

La aplicación del plan de acciones: consiste en la ejecución práctica del plan de acciones de la capacitación y el plan de desarrollo individual para cada directivo una vez que se cuenta con el aseguramiento humano, organizativo, metodológico, curricular y material. La evaluación del plan de acciones: consiste en realizar actividades de control y evaluación – durante la aplicación y al final que permiten realizar las adecuaciones pertinentes.

La valoración constante y sistemática de sus resultados y su correspondencia con los objetivos que se propusieron, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado su capacitación mediante las acciones puestas en práctica, al considerar para ello:

La utilización de las formas oral, escrita y práctica en la evaluación sistemática en las diferentes acciones de capacitación (tener en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación).

La identificación de los diferentes tipos de evaluación frecuente, parcial y final, dirigida fundamentalmente a constatar las habilidades directivas aplicadas a situaciones prácticas de actuación profesional.

En el modelo se establecen un conjunto de relaciones alrededor del proceso capacitación del directivo educacional. Las relaciones identificadas son las siguientes:

La relación entre las necesidades sociales, las necesidades de institucionales y las necesidades individuales del directivo. Estas son tratadas por Gar-

cía (2002); Santiesteban (2003); Valiente (2004); entre otros.

La relación entre el perfil del directivo, el proceso de capacitación que se le brinda a los directivos y el desempeño de sus funciones, estudiado por Valiente (2004). La relación entre los criterios que generan la diversidad de necesidades de aprendizaje, la determinación de las potencialidades y necesidades de aprendizaje del directivo y el plan de desarrollo individual. Esta relación no ha sido explícitamente identificada en los directivos por otros investigadores de las ciencias pedagógicas.

- a) La relación entre las necesidades de aprendizaje del directivo expresadas en los conocimientos, habilidades y actitudes y las formas de organización de la capacitación articuladas desde y fuera del puesto de trabajo, estudiado por Valiente (2004), entre otros.
- b) La relación de subordinación y coordinación entre cada fase y sus componentes, estudiado por Alpízar (2004); Granados (2004); entre otros.

Estas relaciones constituyen condicionantes para la organización del proceso de capacitación del directivo, entre otras funciones que pueden realizar. Según la autora, el modelo de capacitación desde la perspectiva de la atención a la diversidad se representa en las figuras 1, 2 y 3 que aparecen a continuación:

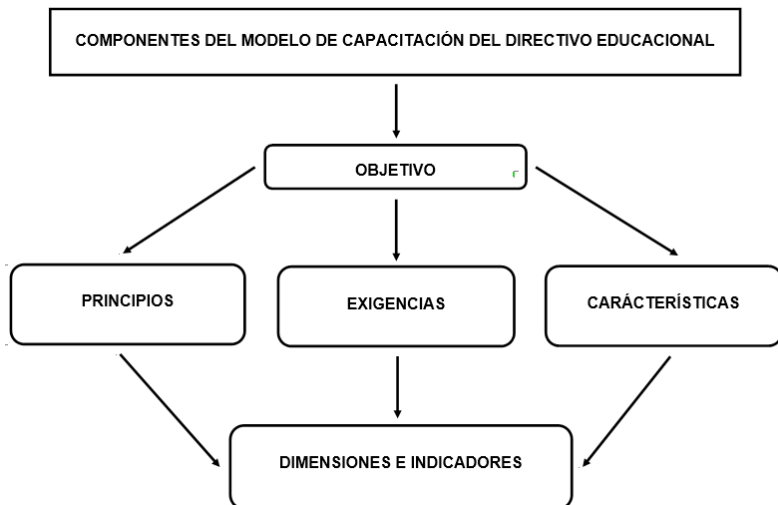


Figura 1. Componentes del modelo de capacitación del directivo educacional.

MODELO DE CAPACITACIÓN DEL DIRECTIVO EDUCACIONAL

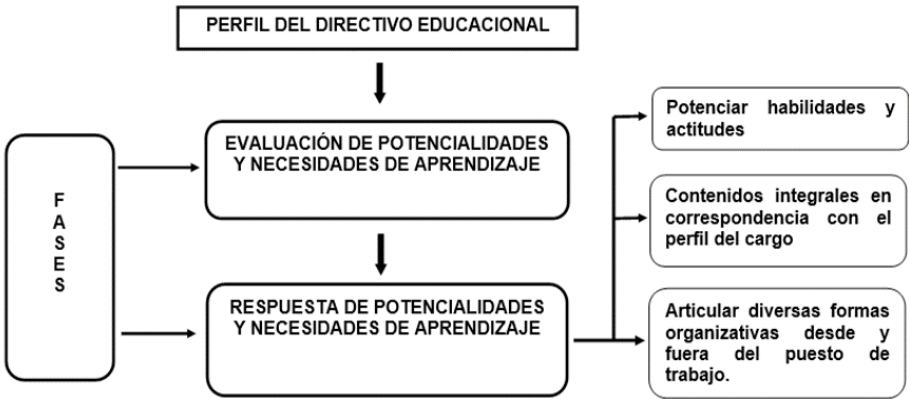


Figura 2. Fases del modelo de capacitación del directivo educacional.

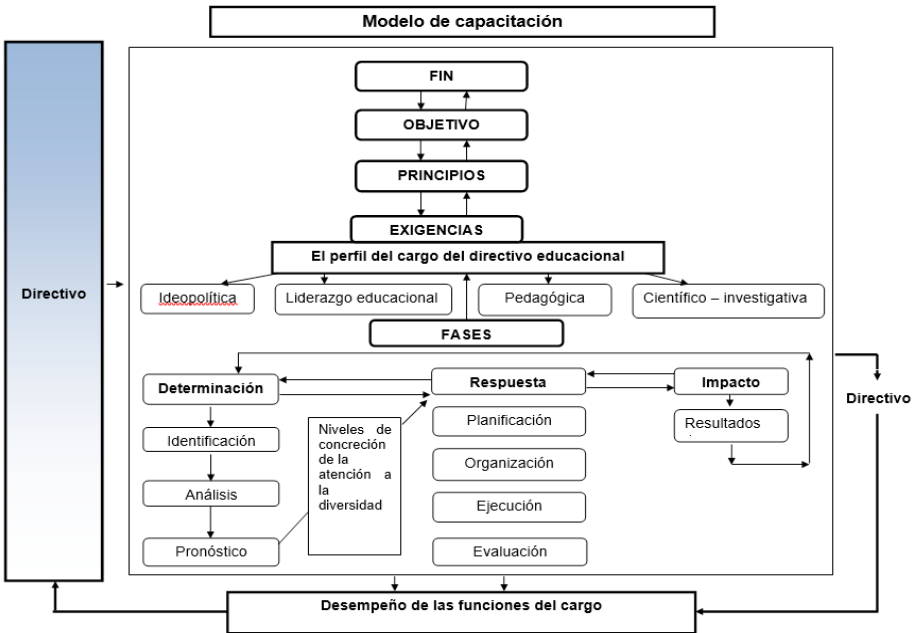


Figura 3. Modelo de capacitación del directivo educacional.

El modelo de capacitación del directivo educacional alcanza relevancia en los siguientes elementos:

- La elaboración del perfil del cargo del directivo educacional expresado en el ideal de conocimientos, habilidades, actitudes integradas para el cumplimiento de las funciones del cargo.
- La determinación de las dimensiones e indicadores de la capacitación en correspondencia con las competencias establecidas.
- La determinación de las necesidades de aprendizaje en correspondencia con las dimensiones e indicadores establecidos y los criterios que generan diversidad de necesidades de aprendizaje.
- La respuesta de las necesidades de aprendizaje con el empleo de diversas formas organizativas articuladas desde y fuera del puesto de trabajo.
- La potenciación no solo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes.

Es importante significar que para la implementación de la capacitación del directivo educacional resultan útiles los criterios de Antúnez (2000), expresados en lo siguiente:

- Proceso informativo: es necesario comunicar la lógica y la justificación de la introducción del nuevo modelo e infundir confianza. Puede ser: oral/escrita/por medio de la tecnología, formal/informal, interno/externo. Alternativas: reunión de directivos, elaboración y difusión de circulares sencillas. Entrevistas formales e informales.
- Promover y facilitar participación: implicar a los directivos en la formulación y determinación del modelo que se pretende. Propiciar aportaciones de ideas respecto a lo que requiere hacer, de la metodología a seguir.
- Recursos mínimos y buena gestión: adecuar el modelo a los recursos disponibles para eliminar los obstáculos a la participación.
- Negociación: promover acuerdos y consensos. Ayudar a distribuir equilibradamente la carga de trabajo entre todos: directivos, especialistas, directores de escuela teniendo en cuenta las potencialidades y necesidades. Tener en cuenta la negociación de: objetivos que se plantean, metodología de trabajo, papel de cada miembro, plazos de realización, control.
- Flexibilidad: consideración de las características de los participantes. Claridad que las personas y los grupos son diversos entre sí, y razonablemente no responden de la misma manera a los estímulos y requerimientos.

Se debería aplicar estrategias diferentes según las particularidades de las personas y momentos.

- **Credibilidad:** la propuesta es factible. Es razonable en relación con las posibilidades y recursos existentes. Es adecuada y útil para mejorar la calidad de la capacitación de los directivos.
- **Ejemplaridad:** los directivos superiores, los especialistas deben ser ejemplos mediante sus conductas, de los valores que proponen. Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago.
- **Atención a la capacitación:** todo intento de cambio requiere de la preparación previa necesaria. Propiciar datos, referenciar investigaciones, experiencias, nociones y las herramientas necesarias evitando la oponencia desmedida o pasividad. A veces la resistencia radica en el temor al error, por la preocupación de no ser capaz.
- **Parsimonia:** tener en cuenta que se requiere de tiempo para disminuir la resistencia, no es conveniente forzar o acelerar el proceso. Se necesita de paciencia.
- **Participación:** conviene guiarse por un plan de trabajo con cierta flexibilidad consiste en la idea de un control y seguimiento del proceso.
- A estos elementos se considera oportuno incorporar la coordinación lo que permite establecer relaciones con instituciones, organizaciones, especialistas en función de las necesidades de la capacitación.
- El modelo de capacitación para su implementación necesita de la como primicia la elaboración del perfil del cargo del directivo.

El perfil del directivo se presenta a continuación:

PERFIL DEL CARGO DE DIRECTORA (A) DE ESCUELA

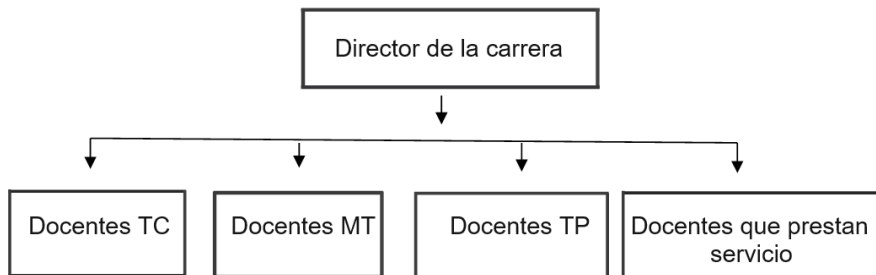
I. Identificación del Cargo

Nombre del Puesto: directora (a) de escuela

Fecha de elaboración: 2014

Categoría: docente titular principal

Organigrama del puesto:



II. Contenido del puesto de trabajo

MISIÓN: garantizar un óptimo proceso de la gestión académica y administrativa de la escuela dirigido a la formación integral de los estudiantes, según las exigencias de la institución universitaria y de la sociedad ecuatoriana.

DIRECTOR(A) DE ESCUELA: es la autoridad académica responsable de la gestión académica y administrativa de su escuela. Será designado por el (Rector o Vicerrector Académico).

FUNCIONES DEL DIRECTOR DE ESCUELA

Son funciones de las y los Directores de Escuelas:

- a) Acatar y cumplir la Constitución, la ley y las decisiones legítimas de autoridad competente.
- b) Ama killa, ama llulla, ama shwa.
- c) Coordinar con la Decana o Decano de la facultad de la gestión académica o administrativa de la escuela a su cargo.
- d) Ejecutar la actividad administrativa y académica de la escuela en coordinación con la Decana o Decano de la facultad.
- e) Controlar el cumplimiento del distributivo de la jornada laboral del personal académico e informará a la Decana o Decano.
- f) Elaborar y presentar a la Decana o Decano la planificación de su unidad académica.
- g) Coordinar las actividades de planificación, investigación, vinculación y administrativas de la escuela con la Decana o Decano.
- h) Coordinar las actividades académicas de grado, evaluación y estudios semipresencial, a distancia y virtual con la Decana o Decano.

- i) Presentar mensualmente a la Decana o Decano el informe de cumplimiento de las actividades académicas del personal académico de la escuela;
- j) Las demás contempladas en la Constitución de la República del Ecuador, leyes y el Estatuto Institucional.

III. Formación, Requisitos y Cualidades

Para desempeñar el cargo se requiere tener el título de 4to. Nivel, (PhD) de la especialidad.

Será designado por el Rector, desempeñará su función a tiempo completo.

Debe reunir las cualidades siguientes:

- Cualidades personales positivas (valores humanos, morales y éticos)
- Compromiso con la profesión.
- Excelente comunicador.
- Visión de futuro.
- Pensamiento estratégico.
- Flexibilidad al cambio.
- Ser creativo e innovador.
- Respeto a la diversidad.
- Investigador constante en búsqueda de calidad.
- Coordinador pedagógico del trabajo cooperativo, en equipos.
- Buen negociador de conflictos.

IV. Condiciones de trabajo

Ambiente de Trabajo: adecuadas relaciones interpersonales y clima emocional, buena comunicación y respeto a los criterios de los demás.

Condiciones de Trabajo: local confortable, buena Iluminación, ventilación, privacidad, mobiliario adecuado, materiales de oficina, acceso a computadora e impresora y servicio de internet.

Riesgos y enfermedades expuestos: disminución de la agudeza visual, estrés, sequedad en la garganta, hipertensión, enfermedades del sistema osteomuscular (tenosinovitis, bursitis, artrosis), ansiedad, la depresión, entre otras.

V. Competencias deseadas

- Competencia Ideopolítica: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo político ideológico, relacionados con el Plan nacional del Buen Vivir, el dominio de la Historia de Ecuador e Historia de Guayaquil, la formación de valores, la inclusión, la equidad, el humanismo, la democracia, así como el trabajo con las organizaciones estudiantiles y de trabajadores para guiar, orientar y dirigir al colectivo en la concreción de la política educacional, el logro de objetivos y de las misiones definidas por el Estado y el Ministerio de Educación Superior Ecuatoriano.
- Competencia de Liderazgo educacional: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes para la implicación, motivación, formación, evaluación y retroalimentación, relacionado con la planificación y organización del trabajo, comunicación, trabajo en equipos y toma de decisiones de conjunto con sus miembros en el alcance del fin y de los objetivos de la carrera, así como los procesos económicos, lo jurídico y el uso de la información.
- Competencia Pedagógica: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a la profesión, relacionados con el dominio de los objetivos, contenidos y el trabajo científico - metodológico y docente - metodológico de la carrera en la educación superior y la educación básica.
- Competencia Investigativa y de Vinculación con la sociedad: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la superación, la investigación y vinculación con la sociedad. La utilización de los avances científicos técnicos y conocimientos adquiridos para solucionar de modo responsable y creativo problemas de la práctica educativa de la carrera y en la comunidad.

El modelo de capacitación, dirigido al directivo asume componentes que definen su alcance para la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje y condicionan su proceder en correspondencia con los retos de la educación y los cambios que se están llevando en el ámbito educacional y social. La propuesta supera la tradicional concepción de la capacitación del directivo al insertar el perfil de este cargo, como elemento que condiciona el modelo, se distingue por la participación protagónica de los directivos, la utilización de diversas formas organizativas articuladas desde el puesto de trabajo y fuera de este, diferentes alternativas de agrupamiento, el carácter personalógico y contextualizado.

1.3.2. Un enfoque inclusivo en la capacitación del directivo educacional

La capacitación del directivo educacional debe estar en contacto con las concepciones más actuales, no ha de ser solo conceptual sino más integral, desarrolladora y metodológica a partir de los desafíos que plantea la educación inclusiva, en principios y valores, estilos de trabajo, paradigmas y estrategias como fuente renovadora.

En consecuencia, es importante destacar los argumentos de Miles & Singal (2009), al plantear que, “*la inclusión acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara*” (p. 39). En muchos casos se interpreta la inclusión como un tema exclusivo de la Educación Especial, relacionada con aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación o reciben una atención de baja calidad. Ello es muy valioso, pero sí es interpretado solo desde esa arista asume un carácter limitado, la evolución histórica del término diversidad durante los primeros años de la década de los 90, sus bases filosóficas-ideopolíticas permiten un mayor alcance de la llamada inclusión, categoría general que trasciende a las múltiples actividades humanas y por ende a las diferentes educaciones.

Cuando se habla de educación inclusiva se está pensando en sociedades inclusivas, en una sociedad que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Una sociedad en la que dentro de ella podamos aprender a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales.

En el contexto de América Latina las sociedades son altamente desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo que genera bajos índices de inclusión.

En el caso particular de la sociedad ecuatoriana, se asumen actitudes de respeto, dignidad al ser humano, equidad e igualdad en el acceso a la educación lo que hace constar la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26; se expresa: “*La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con las facilidades específicas que la ley regula... y los cursos de educación superior para trabajadores*”. Más adelante, en su artículo 27 se enuncia: “*La educación*

se centrará en el ser humano”.

De manera similar, el Plan Nacional para el Buen Vivir resuelve en el Objetivo 2: *“Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad”*. Y en inciso 2. 1h) afirma: *“Desarrollar e implementar procesos de capacitación, aprendizaje vocacional, formación profesional y de talento...reconociendo la diversidad y complementariedad territorial, con pertinencia cultural y enfoques de género e intergeneracional”*.

Por otra parte, la capacitación del directivo educacional, en la mayoría de los países de la región, se caracteriza por actuaciones que responden a “experiencias aisladas” y no conducen a “un proceso intencionado, consciente, dirigido y continuo, como parte del resultado sistemático y coherente de acciones organizadas” a partir de políticas estatales coherentes (Martínez, 2009; y Valiente, 2011) matizadas a su vez por la coexistencia de instituciones públicas y privadas con propósitos no congruentes, y donde no siempre se brindan respuestas óptimas a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los directivos.

El enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de capacitación del directivo educacional favorecedor de crecimiento profesional y personal. Considera las diferencias de todos y cada uno. Las diferencias pueden ser de muy diversa tipología especialmente si se tiene en cuenta que la actuación de los directivos -son como son, cada uno distinto a los demás- fruto de la interacción de múltiples dimensiones, el condicionamiento histórico – social, formación y desarrollo profesional, el contexto, entre otras. Aspectos que revelan la diversidad de potencialidades y necesidades de aprendizaje y exigen la búsqueda de respuestas inclusivas desde la capacitación que se diseñe.

Resulta significativo, el análisis del término “inclusión”, desde el punto de vista etimológico proviene del verbo latín *includere* que significa abarcar. Contener en sí. Involucrar. Implicar. Insertar. Intercalar. Introducir. Hacer parte. Figurar entre otros. Pertenecer conjuntamente con otros.

En la literatura educativa de las últimas décadas se emplean los términos “inclusión educativa”, “educación inclusiva” y “enfoque inclusivo” los que suscitan novedad y polémica desde el punto de vista teórico y de alguna manera tienen sus particulares, según el propósito que se acometa.

Por ello, es primordial el análisis del término inclusión en el contexto de la educación. Los criterios de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003), apuntan a que *“la inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades*

de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.

Pero agrega también que *“la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”.* (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003, p. 4).

La inclusión es *“un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades”.* (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 7)

Desde otro fundamento, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), expresa que la inclusión educativa debería sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, capacidad, condiciones económicas tienen derecho a recibir educación.

La inclusión se considera, *“como un proceso para abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación ... Promover la inclusión significa estimular el debate, el fomento de las actitudes positivas y la mejora de los marcos educativos y sociales para hacer frente a nuevas demandas en los sistemas educativos y de la gobernabilidad. Se trata de la mejora de los procesos y los entornos para favorecer el aprendizaje del alumnado en su entorno y en el sistema apoyando el aprendizaje en su totalidad”.* (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 9)

La definición de educación inclusiva es abordada según el criterio de Echeita & Ainscow (2006), desde dimensiones. Estos autores hacen referencia a tres: la educación inclusiva como educación para todos; la educación inclusiva

como participación y la educación inclusiva como valor. Compartimos las dimensiones mencionadas en tanto la educación inclusiva como educación para todos requiere de la toma de conciencia, sensibilidad y respeto a las diferencias de los sujetos, independientemente del género, la etnia, la procedencia, la formación y desarrollo profesional o cultura, con el significado de que se sientan miembros de pleno derecho, valorados e importantes en el grupo y en la sociedad a la que pertenecen.

En general, las definiciones expuestas logran establecer el carácter, exigencia social y finalidad de la inclusión, lo que permite determinar cómo rasgos esenciales los siguientes:

- Constituye un proceso.
- Requiere de respeto a la diversidad de las personas y diferencias individuales.
- Responde a las potencialidades y necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.
- Promueve la participación activa de todos y cada uno en la toma de decisiones.
- Persigue una educación con calidad para todos.

El enfoque inclusivo en la capacitación debe dar respuesta a la heterogeneidad de los directivos educacionales reconoce el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que, por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Su supuesto básico debe estar dirigido a modificar el proceso de capacitación para que responda a las potencialidades y necesidades de todos y cada uno de los directivos que asumen el rol de estudiante.

La capacitación como proceso tiene en cuenta al hombre como un ser biológico-espiritual (psíquico), individual-social e históricamente condicionado donde las potencialidades y necesidades están abiertas al desarrollo como pronunciamiento humanista y condición primordial para contribuir a este. El desarrollo en estrecha relación con la formación, expresión del nivel que alcance el sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social.

La capacitación del directivo educacional debe contribuir a lograr el cabal desempeño tanto de la misión, como de las funciones asignadas a su cargo. Razón por la cual, para que no sea en vano la capacitación asume el reto de ajustarse a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los directivos, a partir de considerar que *“la diversidad entre profesionales depende de las diferencias de conocimientos, habilidades, interpretación, ideas, valores, ac-*

titudes, que tienen los profesionales de la sociedad y la propia educación”. (Phis, 2006, p. 5)

Por tanto, hablar de la capacitación con un enfoque inclusivo significa la consideración de la diversidad como un valor, rechazando la discriminación, asumiendo el compromiso de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que comparten espacio todas las personas y sus diferencias, estas pueden ser de formación y experiencia profesional, dirección, grado de desarrollo de competencias, intereses, motivaciones y expectativas; elementos necesarios para el diagnóstico y pronóstico, como punto de partida de la planificación, organización, ejecución y evaluación de un plan de acciones colectivo y un plan individual para cada sujeto de tal manera que favorezca su desempeño y posibilite el mejoramiento de la institución y la comunidad.

El enfoque inclusivo en la capacitación del directivo educacional es inherente a la Educación para Todos, y demanda un cambio radical tanto en la forma de concebir y desarrollarla en relación a sus objetivos, contenidos, formas de organización, métodos, medios y evaluación como en la actitud de los docentes en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje frente a los sujetos que asumen el rol de estudiantes.

La capacitación con el valor de favorecer un estado de salud adecuado en el directivo, a partir de propiciar un clima psicológico apropiado, bienestar emocional, brindar niveles de participación y herramientas de ¿cómo saber hacer?; en planificar, organizar, delegar, formar líderes, trabajar en equipo, tomar decisiones, resolver conflictos, evaluar el desempeño de sus docentes, investigar su práctica directiva y comunicar en su actividad de dirección que en gran medida ayudan positivamente a disminuir el estrés.

De modo específico, la capacitación podrá contribuir a que todos aprendan de forma más significativa, si se introducen cambios en actitudes para enseñar, qué enseñar y cómo enseñar, en correspondencia con las exigencias actuales. Los referentes teóricos de autores como Jiménez & Villa (1999); Álvarez (2004); Phins (2006); y de manera particular Valiente (2004), permitieron proponer algunos cambios que deben producirse en la capacitación del directivo educacional para favorecer la inclusión en el proceso:

El cambio en el conocimiento de las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los directivos educacionales, de improvisar y dejar a la espontaneidad, muchas veces, los temas que necesitan los directivos, a diagnosticar con rigor científico las potencialidades y necesidades de aprendizaje, en relación con el perfil del cargo. Promover una actitud de sensibilidad, aceptación, respeto y valoración de las diferencias, -ya sea ésta por cues-

tiones de género, etnia, procedencia, competencias o cultura. La toma de conciencia de la diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la capacitación.

El cambio en la consideración de la diversidad de potencialidades y necesidades de aprendizaje de los directivos educacionales, comunes e individuales, de una tendencia homogénea en los diseños de los planes de acciones y el plan de desarrollo individual, a diseños flexibles a partir de considerar la diversidad de necesidades de aprendizaje, las características personales y el contexto donde se desempeñan para el ajuste de las acciones.

El cambio para la participación protagónica de los directivos, de sujetos pasivos, receptores de información a sujetos activos implicados en la toma de decisiones y participes del proceso de capacitación mediante la materialización de acciones, la comunicación dialogada, problematizadora y tolerante, la reflexión crítica de su desempeño y sus posibilidades de transformación para concebirlo de manera diferente. Criterio que eleva la autoestima, desarrolla una cultura de respeto por el otro y hace el proceso más disfrutable y ameno.

El cambio en la interacción entre la teoría y la práctica, de ofrecer conocimientos teóricos - conceptuales a potenciar no solo conocimientos sino las habilidades y actitudes requeridas para el desempeño de las funciones del cargo, que faciliten la contrastación entre la teoría y la práctica. El reto está en darle a la práctica educativa una teoría adecuada y proceder a enriquecer dicha teoría con los aportes de la práctica educativa, de manera tal que el directivo concientice suficientemente la capacitación recibida para instrumentarla.

El cambio en la interacción entre los sujetos, de la interacción entre el funcionario (en el rol de profesor) y los directivos (en el rol de estudiantes) a considerar, además, la interacción entre los directivos a partir de su heterogeneidad para que aprendan unos de otros, según sus experiencias, vivencias, conocimientos y prácticas de su desempeño, y con las implicaciones emocionales al respecto. De esta forma los directivos entablan por medio de las acciones de capacitación la producción del saber individual y colectivo.

El cambio en la responsabilidad del directivo con su propio aprendizaje, de una concepción basada en solo esperar ofertas de acciones de capacitación a una concepción que incluye el compromiso individual ante su capacitación, desarrollador de la capacidad de autogestión cognoscitiva. Al directivo le hace falta aprender a resolver problemas, adquirir esa cultura.

El cambio en la flexibilidad de los contenidos, de esperar que la instancia superior indique que contenidos deben implementarse en la capacitación de

los directivos a la búsqueda de compromiso de cambio de una concepción centralizada a niveles de descentralización donde la toma de decisiones de los contenidos se realiza en un nivel más próximo a los destinatarios, es decir contenidos más ajustados al territorio y contexto.

El cambio en las formas de organización, del predominio del curso a la combinación de diversas formas organizativas de la capacitación articuladas armónicamente desde el puesto de trabajo y fuera de este, la utilización de diferentes alternativas de agrupamiento, enfoque individualizado y contextualizado como condición fundamental para responder a la diversidad en tanto precisan de ajustarse a los conocimientos, las habilidades y actitudes que se requieren.

El cambio en los métodos y técnicas, de ser un mero receptor de información a privilegiar aquellos que propicien el análisis y la búsqueda de soluciones a problemas reales y situaciones típicas de la práctica educativa y el ejercicio reflexivo y crítico sobre los problemas de su propio desempeño, de tal modo que no solo aseguren la recordación de conocimientos, sino su aplicación creadora a problemas de la práctica educativa dirigida a propiciar que todos los directivos participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno.

La inclusión es necesaria si queremos una capacitación que atienda las diferencias y beneficiar a todos los directivos educacionales independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir, valorando el aporte de cada persona a la sociedad.

De modo general, la capacitación del directivo educacional, se articula alrededor de un conjunto de implicaciones teórico-prácticas del aprendizaje, que orientan lo que es necesario hacer en las acciones de capacitación para que sea inclusiva. Ellas demuestran la importancia de la unidad de los aspectos relacionados con el dominio de los conocimientos, las habilidades para actuar y lo afectivo – motivacional dada su repercusión en la personalidad profesional de los directores de escuela, según los criterios de autores como Pujolás (2001); Reinoso (2007); y Barreras (2011); entre otros y se expresan en lo siguiente:

1. La activación - regulación; dirigida no solo de los procesos cognitivos, sino además, la posibilidad de operar con ellos, a partir del desarrollo de las habilidades y los valores requeridos para el desempeño profesional, mediante la apropiación activo-reflexiva de los contenidos de aprendizaje, basada en que la capacitación de los directivos, este dirigida más que a consumir información, estos puedan buscarla y producirla, criticarla,

transformarla, y utilizarla de manera consciente y creadora, para tomar decisiones, resolver situaciones y erigirlas como base para nuevos aprendizajes.

2. El aprendizaje con significatividad, comprende la relación de los nuevos contenidos con los que ya poseen (significatividad conceptual); la relación de lo nuevo con la experiencia cotidiana en el desempeño profesional, del contenido y la vida, de la teoría con la práctica (significatividad experiencial); la relación entre los nuevos contenidos y el aspecto afectivo motivacional del sujeto (significatividad afectiva), las potencialidades del contenido para generar o reforzar los sentimientos, las actitudes y valores, así como motivaciones, intereses y expectativas positivas respecto al aprendizaje.
3. El aprendizaje cooperativo, está destinado a que los directivos aprendan juntos, con responsabilidad de ayudarse unos a otros a conseguir sus objetivos personales, respetando el nivel de aprendizaje de cada uno sin renunciar a los beneficios del trabajo en grupo. Tal aprendizaje requiere de la confrontación de ideas, la valoración crítica del desempeño; lo que genera contradicciones que permiten elevar su actuación a planos superiores y la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades como directivo. Además, se construyen conjuntamente argumentos e ideas que en ocasiones resultan difíciles conseguir por separado.

De esta forma, el enfoque inclusivo llama a un proceso de capacitación más desarrollador, a partir de fomentar la apropiación activa de los aprendizajes para el crecimiento profesional y personal de los sujetos.

Asume un carácter humanista, lo que se manifiesta en el respeto a las diferencias de los directivos, la consideración de sus potencialidades y necesidades, intereses, motivaciones, contexto donde se desempeñan, así como su protagonismo en el propio proceso de capacitación, desde su activa participación en la identificación del perfil, la planificación, organización, ejecución y evaluación del plan de acciones, lo cual propicia un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujeto de su propia actividad de capacitación.

Considera la unidad de los objetivos de la capacitación y la diversidad de las potencialidades y necesidades de aprendizaje de cada sujeto para lograr su transformación, la del colectivo, así como de la institución de forma tal que garanticen la unidad de pensamiento y acción. La unidad tiene que transcurrir por una dialéctica que permita que se concrete en la práctica, en

tanto logra armonizar con la centralización y la descentralización, el perfil del cargo, lo personológico y lo contextual.

Este enfoque conduce a la utilización de diferentes alternativas para la agrupación de los directivos educacionales en las acciones de la capacitación, según las características personales, potencialidades y necesidades de aprendizaje, así como el contexto donde se desempeña. Entre otras alternativas se expresan las siguientes:

- Trabajo individual con el directivo educacional (directivo novel, directivo con poca experiencia, directivo con vasta experiencia, directivo con perspectivas de desarrollo). Consiste en:
 - Realizar entrenamientos en la solución de problemas concretos relacionados con el desempeño de sus funciones o proporcionar saberes de dirección, pedagogía, didáctica e investigación educativa para resolver y dirigir la solución de problemas mediante la actividad científica.
- Trabajo grupal con todos los directivos educacionales. Consiste en:
 - Realizar acciones de capacitación para la actualización de conocimientos, el uso de una visión crítica de la Pedagogía en función de un aprendizaje productivo y significativo, el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño, el empleo de las tecnologías de las comunicaciones y evaluación integradora como resultado del aprendizaje, la transversalidad del currículo, así como técnicas, habilidades necesarias para el desempeño, entre otros aspectos.
- Trabajo grupal solo con los directivos noveles o con poca experiencia en el cargo. Consiste en:
 - Realizar acciones de capacitación dirigidas a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, relacionadas con las funciones del cargo.
- Trabajo grupal con directivos educacionales de un mismo Distrito o zona rural. Consiste en:
 - Realizar acciones de capacitación en aspectos comunes que inciden en los resultados de la comunidad en relación a desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, orientado a la formación de ciudadanos que practiquen valores que le permitan interactuar en la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad aplicando los principios para el Buen Vivir a situaciones relacionadas con la interculturalidad, la plurinacionalidad y la inclusión.
 - Intercambiar y debatir sobre estilos, métodos y técnicas para lograr unidad de criterios y hacer más efectivo el desempeño de sus funciones.

- La atención a la protección del medio ambiente, la educación sexual y el cuidado de la salud y los hábitos de la recreación de los estudiantes.
- Trabajo grupal con directivos educacionales donde la mayor parte del claustro está integrado por docentes en formación. Consiste en:
 - Realizar acciones de capacitación en aspectos comunes que inciden en el trabajo con los docentes, tales como, la organización del horario de trabajo, transformaciones en el currículo básico, el trabajo metodológico y la capacitación en la Educación Básica.
- Trabajo grupal con directivos de centros de más de 600 alumnos. Consiste en:
 - Realizar acciones de capacitación en aspectos comunes que inciden en la dirección, organización e higiene escolar, así como la administración de los recursos.

Para la aplicación de los fundamentos teóricos de la inclusión en la capacitación se utilizó el preexperimento aplicado a 20 directivos educacionales, a fin de asegurar en la práctica la propuesta, específicamente el diseño de pretest y postest con un solo grupo. Se midió el estado inicial del grupo de directivos educacionales, en relación con el ideal de conocimientos, habilidades y actitudes, según el perfil del cargo establecido.

Para la comprobación experimental de la efectividad de la capacitación desde el enfoque asumido se elaboraron, validaron y procesaron varios instrumentos (prueba de desempeño, guía de observación y encuesta de autovaloración de gran utilidad para el estudio del nivel de aprendizaje alcanzado por los directivos educacionales para su desempeño profesional.

La capacitación del directivo educacional desde un enfoque inclusivo mediante la aplicación de un preexperimento permitió corroborar su efectividad logrando eficacia en el desempeño profesional, a partir de elevar el aprendizaje en el 100% de los directivos expresado en los conocimientos, habilidades y actitudes.

La capacitación de los directivos educacionales desde un enfoque inclusivo permitió determinar los principios, los cambios que deben producirse en el proceso y las implicaciones teórico-prácticas para concebir la inclusión, lo cual significa contribuir a este proceso.

Los resultados obtenidos de la implementación en la práctica demostraron la efectividad de la capacitación del directivo educacional desde un enfoque inclusivo para favorecer el desempeño profesional, a partir de alcanzar un nivel cualitativamente superior en el saber, saber hacer y saber ser en relación con las exigencias de la educación ecuatoriana actual.

1.3.3. Sitio Web en la capacitación del directivo educacional

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones constituyen una valiosa herramienta para la autogestión del conocimiento en las condiciones actuales. “Capacitación del directivo educacional (CAPDE)” resulta una alternativa novedosa y atractiva de acceder a contenidos de la dirección, en relación con el perfil del cargo para favorecer al desempeño de sus funciones.

Reto que le impregna complejidad y dinamismo a la capacitación, como condición básica y factor trascendente asociado a su calidad y donde la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ocupan un papel relevante como herramienta para el logro del aprendizaje autónomo del director.

Los recursos tecnológicos brindan numerosas posibilidades, antes inimaginables, en el campo de la educación que demandan la reformulación de la capacitación del directivo educacional, en el empleo de estos medios, dentro de un proceso integral, sistemático, continuo y consciente de formación y desarrollo, en correspondencia con los objetivos estratégicos y las exigencias de la educación.

El desarrollo educacional permite exhibir avances significativos en la introducción del sitio web como medio tecnológico de enseñanza, aunque es creciente el número de investigaciones que se desarrollan para fundamentar desde el punto de vista teórico la utilización de estos recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje, es evidente la importancia de continuar profundizando en ofrecer respuestas a las necesidades que en ese sentido se generan en la capacitación de los directivos educacionales.

La utilización óptima de la tecnología de la información y las comunicaciones posibilita ofrecer respuesta a las potencialidades y necesidades de aprendizaje del directivo, en función de la calidad del desempeño de sus funciones, a partir de la selección de contenidos que propicien elevar su cultura de dirección, además de favorecer al desarrollo de habilidades de informática, reforzar valores y sentimientos.

Un sitio web educativo según Área (2003), se define, en un sentido amplio, como espacios o páginas en la WWW que ofrecen información, recursos o materiales relacionados con el campo de la educación. Asimismo, bajo la condición de web de las universidades se desarrollan cursos a distancia, dedicados a la capacitación, bases de datos en las que se pueden consultar materiales, técnicas, presentaciones y documentos sobre la enseñanza y la educación, en las que se encuentran actividades para que sean realizadas y socializadas por los directivos.

La introducción del sitio web en la capacitación del directivo educacional, como proceso eminentemente pedagógico, constituye un soporte tecnológico del proceso de enseñanza aprendizaje, que permite la autogestión del conocimiento.

Posibilidades que brinda para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del directivo educacional:

- El conocimiento y la consideración de las necesidades de aprendizaje: tiene en cuenta el valor del diagnóstico científico, en relación con el perfil del cargo como fuente para definir quiénes, los directivos objeto de las acciones de capacitación; mediante el para qué, la precisión de los objetivos; el qué, los contenidos; el cómo, las formas de organización, métodos y técnicas, medios y recursos a emplear; dónde, los espacios; y cuándo, el período de realización de las actividades, mediante la ética y el respeto a las diferencias, como valor humano.
- Participación activa: estimula la participación activa en el proceso de interacción con él, de modo que el directivo, de acuerdo con sus posibilidades, pueda realizar una actividad específica en cada momento de interacción, por lo que debe tener en cuenta la estructura de la actividad del aprendiz para determinar, con la participación del profesor.
- Desarrollo afectivo-volitivo, lo motivacional y el cognitivo: tiene en cuenta los niveles de desempeño y los diferentes dominios cognitivos que se manifiestan en los directivos (conocimiento de hechos y procedimientos, trabajo con conceptos, solución de situaciones problémicas. Estimula el desarrollo afectivo y motivacional de acuerdo con sus características, despertando en ellos sentimientos, actitud positiva y estimulando su consulta. Deberá provocar placer, disfrute y satisfacción en los directores. Posibilita que se logre la información del sujeto de una manera amena y se logre su comprensión, se potencie un clima de seguridad y confianza en su empleo.
- Desarrollo de una cultura de dirección: posibilita una cultura en teorías y técnicas de la dirección según el perfil del cargo y en correspondencia con las exigencias de la educación ecuatoriana.
- Responsabilidad del directivo con su propio aprendizaje: de una concepción basada en solo esperar ofertas de acciones de capacitación a una concepción que incluye el nivel de compromiso individual en la gestión del conocimiento.

El sitio Web CAPDE constituye un aporte práctico a la capacitación del directivo educacional desde la perspectiva de la atención a la diversidad de

necesidades de aprendizaje, en tanto comprende elementos básicos tales como: el perfil del cargo, una compilación de materiales, técnicas y videos para la consulta y autopreparación de los docentes y directivos.

El perfil del cargo de los directivos contiene el estudio relacionado con el modelo ideal de este director, una imagen de la excelencia, contenido de los principales atributos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, motivacionales y otros rasgos de la personalidad deseables) de que este ha de ser portador para el desempeño cabal de sus funciones, en correspondencia con los objetivos estratégicos y el modelo de escuela primaria. El mismo describe la identificación del cargo, el contenido del puesto de trabajo, la documentación, el nivel de formación, las condiciones de trabajo y las competencias requeridas en correspondencia con los objetivos estratégicos y el modelo de educación para el desempeño de sus funciones.

Con la presente propuesta de perfil del cargo del directivo se pone en manos de los directores, los aspectos centrales que conforman el modelo referencial del cargo del directivo que sirve de base para su selección, preparación, capacitación y evaluación.

La propuesta de materiales de estudio comprende la compilación de temas y técnicas de dirección de gran utilidad para los directivos y funcionarios en el desempeño de sus funciones, en las condiciones actuales.

Los materiales de estudio contienen los temas siguientes:

- Liderazgo educacional.
- Comunicación.
- Estilos de dirección.
- Funciones de dirección.
- Sistema de Trabajo.
- El plan de trabajo.
- Organización del tiempo del director.
- Delegación de la autoridad.
- Toma de decisiones.
- El trabajo en grupo.
- Reuniones eficientes en la escuela .

De igual forma se brindan la presentación de estos temas en power

point, así como un conjunto de técnicas para el trabajo grupal dirigidas a motivar, estimular la participación de los sujetos y propiciar un clima agradable a la actividad. Las técnicas se expresan en las siguientes:

a. ÁRBOL DEL PROBLEMA

Es una técnica para el análisis de las causas y efectos de un problema.

Instrucciones:

1. Identificación por consenso del problema que va a ser analizado:
2. Cada miembro del equipo o grupo de trabajo, describe por escrito, en forma apropiada, un problema (situación considerada insatisfactoria, no deseada) que considera central.
3. Cada problema es discutido hasta llegar por consenso a la selección del problema central.
4. Análisis de las causas y efectos del problema central:
5. Se identifican las causas directas del problema central, graficándolas en forma paralela como raíces de un árbol, debajo del enunciado del problema.
6. Se identifican las causas de las causas.
7. Se identifican los efectos directos del problema central y se grafican en forma paralela como las ramas del árbol, encima del enunciado del problema.
8. Las causas y los efectos secundarios se grafican siguiendo el mismo principio.

b. DIAGRAMA CAUSA

El Diagrama Causa-Efecto, también llamado de Ishikawa o Espina de Pescado, es utilizado para representar y analizar las relaciones entre un “efecto no deseado” y las posibles causas que puedan estar generándolo.

Instrucciones:

1. Identificar un problema de la organización que deba ser resuelto y describir el efecto principal que produce.
2. Elaborar un listado de las posibles causas del problema, utilizando las técnicas que sea más pertinente: tormenta dirigida de ideas, técnicas de grupo nominal, etc.

3. Elaborar un diagrama para representar las causas que producen el efecto identificado, colocando las causas a la izquierda y el efecto a la derecha.
4. Clasificar y organizar las causas según categorías (relativas a personal, organización, finanzas, etc.)
5. Para cada causa, identificar su vez su propia “causa” y colocarla como causa secundaria.
6. Identificar la importancia relativa de los factores causales que participan en la generación del problema y de su efecto, señalando las causas consideradas más importantes.

c. DIÁLOGO

Arte para desarrollar el intercambio de opiniones argumentadas y el aprendizaje en equipo.

Instrucciones:

1. Reunir a los miembros del equipo.
2. Plantear el tema objeto del diálogo.
3. Designar un coordinador que mantenga el contexto del diálogo.
4. Explicar las reglas básicas del diálogo.
 - Mantener un clima de apertura
 - Los participantes deben verse como colegas.
 - No deben usarse juicios apriorísticos o supuestos implícitos.
 - Argumentar con evidencias empíricas.

Bibliografía recomendada

Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización abierta al Aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

d. INCIDENTE

El director de una importante escuela de la capital, famoso por sus estrictos conceptos y costumbres puritanas, se retira de su oficina en el elevador del edificio acompañado de su bella hija de veinte años de edad, la anciana tía de esta, y dos jóvenes y prometedores subdirectores llamados Roberto y

Juan respectivamente, de los cuales se sabía que el director debía seleccionar a uno de ellos dentro de los próximos 3 días, como sus sustituto, teniendo en cuenta que, según la opinión de los docentes y directivos del centro, los dos habían demostrado suficientes cualidades para ello.

De súbito el elevador se detiene debido a una breve falta de electricidad.

Casi enseguida se escucha una base y a continuación una sonora bofetada.

De inmediato aparece que Roberto tiene marcada en la mejilla, de forma ostensible los cinco dedos de la mano que le dio la bofetada.

Si usted fuera el director influiría este hecho en una decisión para nombrar el nuevo director

¿Qué haría usted?

e. LAS COSAS

Quizás estando sola, de noche, en tu aposento,
oirás que alguien te llama, sin que sepas quien,
y aprenderás entonces, que hay cosas como el viento,
que existen ciertamente pero que no se ven.
Y también es posible, que una tarde de hastío,
como florece un rosal, te renazca un afán,
y aprenderás entonces, que hay cosas como el río,
que se están yendo siempre, pero que no se van.
O al cruzar una calle, tu corazón risueño
recordará una pena que no tuviste ayer,
y aprenderás entonces, que hay cosas como el sueño,
cosas que nunca han sido, pero que pueden ser.
Por más que tú prefieras ignorar esas cosas,
sabrás por qué suspiras oyendo una canción,
y aprenderás entonces, que hay cosas como rosas,
cosas que son hermosas, sin saber que lo son.
Y una tarde cualquiera, sentirás que te has ido,
y un soplo de cenizas, segarás tu jardín,
y aprenderás entonces, que el tiempo y el olvido,
son las únicas cosas que nunca tienen fin.

f. LOS ERRORES

Los errores de los médicos se entierran,
de los juristas se encarcelan,

de los ingenieros se exhiben,
de los periodistas se publican
y de los maestros se multiplican.

g. LOS MICROMUNDOS

Tecnología de la organización abierta al aprendizaje o “campo” de entrenamiento, donde el aprendizaje en equipo a través de juegos afronta la dinámica de situaciones complejas.

Instrucciones:

1. Explicar el propósito, las condiciones y las reglas del juego interactivo o situación de aprendizaje.
2. Conformar los equipos de trabajo y establecer los roles de los jugadores.
3. Explicar el modelo de simulación y decisiones de los equipos.
4. Realizar experimentos donde se incorpore el aprendizaje en equipo.
5. Hacer un balance de las reflexiones y lecciones aprendidas de las consecuencias de las decisiones de los equipos.
6. Registrar los resultados significativos en una biblioteca de micromundos.

Bibliografía recomendada

Senge, P. (1992). La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización abierta al Aprendizaje. Buenos Aires: Granica.
h. NO DIGAS, NO HAGAS, NO CREAS, NO GUSTES...

No digas todo lo que sabes,
no hagas todo lo que puedes
no creas todo lo que oyes
no gustes todo lo que puedes
porque:
el que dice todo lo que sabe,
hace todo lo que puede,
cree todo lo que oye
y gusta de lo que tiene

muchas veces:
dice lo que no debe,
hace lo que no puede,
juzga lo que no ve
y gusta de lo que no puede.

i. TÉCNICA DE GRUPO NOMINAL

Es una técnica de generación de ideas, útil en situaciones donde los juicios individuales deben expresarse y combinarse para llegar a decisiones que no puede calcular una sola persona.

Instrucciones:

1. Preparación de sala de reuniones. En las mesas los participantes se disponen en forma de U. Se coloca un portafolio en el extremo abierto de la mesa.
2. Proporcionar los útiles necesarios. Portafolio para cada mesa y para el dirigente, rolo de cinta adhesiva, papel y lápiz para cada uno de los participantes, marcadores.
3. Exposición de apertura. Explicación de la importancia de la reunión y del propósito del resultado de la reunión.

Conducción del proceso del grupo nominal:

Paso 1: Generación silenciosa de ideas que se presentaran por escrito:

Proceso:

- Lea en voz alta la pregunta.
- Indique al grupo que escriba en silencio sus ideas brevemente.
- Precise que se dispone de 10 a 15 minutos máximo para la dinámica.

Paso 2: Registro de la integración múltiple: (registrar las ideas de los miembros, en un portafolio).

Proceso:

Entregar instrucciones claras:

- Indique que el objetivo es delinear el pensamiento del grupo.
- Explique que las ideas deben ser presentadas en frases breves.
- Explique que se tomará ordenadamente una idea de cada uno de los miembros.
- Explique que debe evitarse la repetición de conceptos.
- Registro mecánico, rápido y efectivo.
- Registre las ideas con las palabras utilizadas por los miembros del grupo.
- Haga visible toda la lista arrancando del portafolio las hojas que se hayan llenado fijándolas a la pared.

Paso 3: Discusión para la aclaración (Discutir cada idea por turno)

Proceso:

- Defina verbalmente el propósito de este paso.
- Aclarar el sentido de los conceptos.
- Explicar las razones de acuerdo o desacuerdo.
- Indicar que los juicios finales se expresarán por votación.

Paso 4: Discusión del voto preliminar

Proceso:

- Liste las ideas o proposiciones a ser votadas.
- Haga que la discusión sea breve.

Paso 5: Voto final

Cada participante votará siguiendo el criterio establecido previamente, por ejemplo, una escala del 0 al 3.

- 0 - sin importancia.
- 1 - poca importancia.
- 2 - mediana importancia.
- 3 - alta importancia.

Bibliografía recomendada

Delebecq, A. L., et al. (1984). *Técnicos Grupales para la Planificación*. México: Trillas.

j. TODOS, ALGUIEN, CUALQUIER Y NADIE

Había una vez un equipo de trabajo con cuatro miembros llamados: Todos, Alguien, Cualquiera y Nadie. Debía realizarse un trabajo importante y Todos estaba seguro que Alguien lo haría. Cualquiera podría haberlo hecho, pero Nadie lo hizo. Alguien se enojó porque era el trabajo de Todos. Todos pensó que Alguien podía hacerlo, pero Nadie se dio cuenta de que Todos no lo haría. Al final Todos culpó a Alguien cuando Nadie hizo lo que Cualquiera podría haber hecho.

k. TORBELLINO DE IDEAS

Es una técnica que se utiliza para propiciar la creatividad de un grupo en torno a una idea.

Instrucciones:

Puede utilizarse dos modalidades: estructurada y sin estructurar.

Estructurada:

1. Formar el grupo.
2. Escribir de forma bien visible el tema o la idea a tratar.
3. Cada participante debe dar alguna idea conforme le toca el turno a participar.
4. En caso de no aportar alguna idea deberá esperar su turno en la siguiente vuelta.
5. No se debe criticar las ideas expuestas.
6. Escribir en un portafolio o pizarrón cada idea.
7. Una vez finalizada la generación de ideas el grupo las analiza y la entrega de forma que represente el consenso del grupo.

Sin estructurar:

Se sigue el mismo procedimiento, salvo que cada participante aporta las ideas tan pronto se le viene a la mente.

m. COMO ESTAR DOS HORAS HABLANDO SIN DECIR NADA

Instrucciones:

Comience por la primera casilla de la primera columna, y a continuación pronuncie las fases que se encuentran en cualquier casilla, en cualquier orden de las sucesivas segunda, tercera y cuarta columnas. Continúe ya sin miedo pronunciando en tono grandilocuente y pausas de efecto las frases de las casillas ubicadas en las columnas I; II; III y IV. No intente mejorar la gramática cambiando “explicitar” por “explicar” cosas así, pues entonces desmerecerá mucho ante sus oyentes. Al fin le resultará un espléndido discurso válido para cualquier tema político, económico, sociológico o sindical. Quizás nadie le entienda, pero tampoco nadie podrá discutir ni rebatir sus acentos. Tal como aparece en la tabla siguiente:

I	II	III	IV
Queridos compañeros	La realización de las premisas del programa	Nos obliga a un exhaustivo análisis	De las condiciones financieras y administrativas existentes
Por otra parte y dados los condicionamientos actuales	La complejidad de los estudios de los dirigentes	Cumple un rol esencial en la formación	De los directivos de desarrollo para el futuro
Asimismo	El aumento constante, en calidad y extensión de nuestra actividad	Exige la precisión y la determinación	Del sistema de participación general
Sin embargo no hemos de olvidar que	La estructura actual de la organización	Ayuda a la preparación y a la realización	De las actitudes de los miembros hacia sus deberes ineludibles
De igual manera	El nuevo modelo de actividad de la organización	Garantiza la participación de un grupo en la formación	De las nuevas proposiciones
La práctica de la vida cotidiana nos dice que	El desarrollo continuo de distintas formas de actividad	Cumple deberes importantes en la determinación	De las directrices educativas en el sentido de progreso

I	II	III	IV
No es indispensable argumentar el peso y la significación de estos problemas ya que	Nuestra actividad de información y propaganda	Facilita la creación	Del sistema de formación de cuadros que corresponde a las necesidades
Las experiencias ricas y diversas muestran que	El reforzamiento y desarrollo de las estructuras	Obstaculiza la apreciación de la importancia	De las condiciones de las actividades apropiadas
El afán de organización, pero sobre todo	La consulta con los números participantes	Ofrece un ensayo interesante de verificación	Del modelo de desarrollo
Los superiores principios ideológicos condicionan que	El inicio de la acción general de formación de las actitudes	Implica el proceso de reestructuración y de modernización	De las formas de acción
Incluso, bien pudiéramos atrevernos a sugerir que	Un reforzamiento específico de todos los sectores implicados	Habrà de significar un auténtico y eficaz punto de partida	De las básicas premisas adoptadas
Es obvio señalar que	La superación de experiencias periclitadas	Permite en todo caso explicitar las razones fundamentales	De toda una casuística de amplio espectro

Pero pecaríamos de insinceros si soslayásemos que	Una aplicación indiscriminada de los factores confluyentes	Asegura en todo caso un proceso muy sensible de inversión	De los elementos generadores
Por último y como definitivo elemento esclarecedor, cabe añadir que	El proceso conservado de unas y otras aplicaciones concurrentes con todo	Deriva en una directa incidencia superadora	De toda una serie de criterios ideológicamente sistematizados en un frente común de actuación regeneradora. MUCHAS GRACIAS

n. ZANAHORIA, HUEVO O CAFÉ

Una hija se quejaba con su padre acerca de su vida y cómo las cosas le resultaban tan difíciles. No sabía cómo hacer para seguir adelante y creía que se daría por vencida. Estaba cansada de luchar. Parecía que cuando solucionaba un problema, aparecía otro.

Su padre, un chef de cocina, la llevó a su lugar de trabajo. Allí llenó tres ollas con agua y las colocó sobre fuego fuerte. Pronto el agua de las tres ollas estaba hirviendo. En una colocó zanahorias, en otra colocó huevos y en la última colocó granos de café. Las dejó hervir sin decir palabra.

La hija esperó impacientemente, preguntándose qué estaría haciendo su padre. A los veinte minutos el padre apagó el fuego. Sacó las zanahorias y las colocó en un tazón. Sacó los huevos y los colocó en otro plato. Finalmente, coló el café y lo puso en un tercer recipiente.

Mirando a su hija le dijo: “Querida, ¿qué ves?” -”Zanahorias, huevos y café” fue su respuesta. La hizo acercarse y le pidió que tocara las zanahorias. Ella lo hizo y notó que estaban blandas. Luego le pidió que tomara un huevo y lo rompiera. Luego de sacarle la cáscara, observó el huevo duro. Luego le pidió que probara el café. Ella sonrió mientras disfrutaba de su rico aroma.

Humildemente la hija preguntó: “¿Qué significa esto, padre?” Él le explicó que los tres elementos habían enfrentado la misma adversidad: agua hirviendo, pero habían reaccionado en forma diferente. La zanahoria llegó al agua fuerte, dura; pero después de pasar por el agua hirviendo se había vuelto débil, fácil de deshacer. El huevo había llegado al agua frágil, su cáscara fina protegía su interior líquido; pero después de estar en agua hirviendo, su interior se había endurecido. Los granos de café sin embargo eran únicos; después de estar en agua hirviendo, habían cambiado al agua.

“¿Cual eres tú?”, le preguntó a su hija. “Cuando la adversidad llama a tu puerta, ¿cómo respondes? ¿Eres una zanahoria que parece fuerte pero que cuando la adversidad y el dolor te tocan, te vuelves débil y pierdes tu fortaleza? ¿Eres un huevo, que comienza con un corazón maleable? ¿Poseías un

espíritu fluido, pero después de una muerte, una separación, o un despido te has vuelto duro y rígido? Por fuera te ves igual, pero ¿eres amargado y áspero, con un espíritu y un corazón endurecido?

¿O eres como un grano de café? El café cambia al agua hirviente, el elemento que le causa dolor. Cuando el agua llega al punto de ebullición el café alcanza su mejor sabor. Si eres como el grano de café, cuando las cosas se ponen peor tú reaccionas mejor y haces que las cosas a tu alrededor mejoren.

Y tú, ¿cuál de los tres eres?

El extraño caso del “cangurito”.

Cangurito se asomó al exterior desde el bolsillo de mamá Cangura.

- ¡Qué grande es el mundo! - exclamó con admiración- ¿cuándo me dejarás salir a recorrerlo?

Yo te enseñaré sin necesidad de que salgas de mi bolsillo- dijo mamá Cangura pasándole la lengua por el fino pelaje -. No quiero que te juntes con malas compañías ni que te expongas a los peligros del bosque. Yo soy una cangura responsable y decente.

Cangurito lanzó un suspiro y permaneció en su escondrijo sin protestar.

Ocurrió que Cangurito, como todos los canguros, empezó a crecer y a desarrollarse, y lo hizo de tal manera que el bolsillo de mamá Cangura comenzó a descoserse por las costuras.

- ¡Te prohíbo seguir creciendo! - dijo con energía mamá Cangura. Y Cangurito, que era la criatura más obediente del mundo, dejó de crecer en aquel instante.

Dentro del bolsillo de mamá Cangura, comenzó Cangurito a hacer preguntas y preguntas acerca de todas las cosas que veía. Era un animalito inteligente y demostraba una clara vocación de científico. Pero a mamá Cangura le molestaba no encontrar a mano las respuestas necesarias para satisfacer la curiosidad de su cachorro.

- ¡Te prohíbo que vuelvas a hacer más preguntas! - dijo finalmente mamá Cangura. Y Cangurito, asomado como siempre al bolsillo delantero de mamá, vio cruzar ante sus ojos una cangurita de su misma edad. Era el ejemplar más hermoso de su especie.

- Mamá- exclamó con voz emocionada- quiero casarme con la cangurita.

¿Quieres abandonarme por una cangura cualquiera? ¡Este es el pago que das a mis desvelos!

Y con más energía que nunca, mamá Cangura dio una orden:

- ¡Te prohíbo que te cases!

Y Cangurito no se casó.

Cuando mamá Cangura murió, vinieron a sacar a Cangurito del bolsillo delantero de la difunta. Era un animal extrañísimo. Su cuerpo era pequeño como el de un recién nacido, pero su cara comenzaba a arrugarse como la de un animal viejo.

Apenas tocó la tierra con sus patas, su cuerpo se bañó de un sudor frío.

- ¡Tengo miedo a la tierra! - dijo-. Parece que baila a mi alrededor.

Y pidió que le metiesen en el tronco de un árbol.

Cangurito pasó el resto de sus días asomando el hocico por el hueco del tronco. De cuando en cuando se lo oía repetir en voz baja:

- Verdaderamente, ¡qué grande es el mundo!

Como parte de la elaboración de la propuesta de materiales de estudio se tuvieron en cuenta, estudios realizados por diferentes autores.

Recopilación de múltiples videos:

- La increíble lección de la vaca. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hwlsz5ABoYg>
- El vuelo de los gansos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GdC39r1QzU8>
- La Asamblea de la carpintería. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hy1T3abDGMI>
- Quién se ha llevado mi queso. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kry9fR9Dupk>
- La cuerda. Disponible en: <https://www.pinterest.com/pin/144748575497826323/>
- La mejor maestra. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OiLfVulAsbA>

El desarrollo educacional, muestra como avances significativos la introduc-

ción del sitio web como medio tecnológico de enseñanza, aunque es creciente el número de investigaciones que se desarrollan para fundamentar la utilización de estos recursos en el proceso de enseñanza aprendizaje, es evidente la importancia de continuar profundizando en ofrecer respuesta a las necesidades que en ese sentido se generan en la capacitación de los directivos educacionales.

El sitio web en la capacitación del directivo, como proceso eminentemente pedagógico, constituye un soporte tecnológico del proceso de enseñanza aprendizaje, que permite la autogestión del conocimiento desde la perspectiva de la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje del director del director de escuela.

El sitio web CAPDE ofrece tres elementos básicos: el perfil del cargo de directivos educacionales y una compilación de materiales de dirección, así como técnicas y videos para la consulta y autopreparación de los docentes, directivos y funcionarios.

La propuesta se distingue por una alternativa atractiva de acceder por medio de la tecnología de la información y las comunicaciones a contenidos de la dirección, en relación con el perfil del cargo para favorecer al desempeño de sus funciones.

Capítulo II. Experiencias educativas en la asesoría como forma organizativa de la preparación de los directivos educacionales

2.1. Las experiencias educativas en la preparación de los directivos educacionales

La renovación constante de los sistemas educativos para responder a las demandas y necesidades de la sociedad constituye una exigencia en la búsqueda de generar nuevas soluciones a las problemáticas y problemas profesionales que se encuentran en las universidades y demás instituciones educativas.

El criterio de experiencias educativas pone de manifiesto una forma de conocimiento y habilidad derivados del conocimiento empírico y la aplicación de la observación, el análisis de documentos, de la participación y de las vivencias del quehacer diario de y en la profesión, es un conocimiento que se elabora colectivamente en el debate y reflexión de los fenómenos relacionados con la acción de educar.

La experiencia educativa es pilar fundamental del conocimiento y de manera conjunta la capacitación e investigación garantiza el ser un excelente educador. No solo basta la acumulación de años de experiencia en la institución educativa, en el escenario áulico sino va acompañada de una actitud de transformar y responsabilidad en el saber, saber hacer y saber ser en correspondencia con los avances de la ciencia y la técnica para no estar a la zaga.

Las autoras asumen la actividad científica pedagógica con el propósito de promover la reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de aspectos significativos como la gestión de los recursos humanos y la evaluación docente, temas que tienen decisiva influencia en la calidad de los procesos sustantivos de la institución universitaria y en la formación del profesional, por lo que se presentan organizados en asesorías a los directivos en esta parte para la consideración de los lectores.

Las instituciones de educación superior, las universidades, facultades, departamentos y carrera, son identidades que requieren cada vez de un personal idóneo para la formación integral. Por consiguiente, para ser eficaces en su gestión es fundamental que el personal sea competente y comprometido.

La asesoría en el ámbito educativo, se concibe como un proceso que aporta preparación a los directivos y miembros del colectivo pedagógico de las ins-

tituciones educativas en busca de una mejora en el desempeño profesional. El acompañamiento es realizado por el asesor con la participación del asesorado. El asesor puede ser un especialista; interno si se trata de un personal de la institución o externo si se trata de una persona fuera de la institución, en ambos casos asume un papel activo en la actividad fortaleciendo su saber, saber hacer y saber ser en correspondencia con las necesidades de aprendizaje.

El asesor debe tener conciencia del rol que le corresponde desempeñar en la asesoría, la dirección del proceso dirigida a la reflexión crítica de actividad pedagógica, el análisis, el estudio, la profundización del tema y la toma de decisiones de quienes son asesorados. Además de mantener un compromiso con la realidad educativa deberá integrar la formación de valores, la atención a la diversidad, la interculturalidad, la coeducación, la resolución de conflictos y la cultura organizacional con las tecnologías de la información y la comunicación y una metodología innovadora, lo que debe ser interpretado como un proceso de cambio, desde un enfoque más individualizado que permite el ajuste y la apropiación de condiciones y compromisos internos más ajustados a su contexto, a sus características para la búsqueda de acuerdos que realmente propicien la mejora individual del asesorado y por ende de las instituciones educativas, a diferencia de aquellos compromisos, condiciones y falsos procesos impuestos desde el exterior.

Son múltiples las definiciones de asesoría en el ámbito pedagógico. La asesoría según Nieto (2001), se entiende como *“un proceso de ayuda o apoyo sistemático, con el propósito de facilitar la resolución de problemas”* (p. 125). El asesor es un experto en procesos de cambio educativo, en estrategias de diagnóstico y análisis de necesidades, en dinámicas de grupo y desarrollo organizativo, toma de decisiones y resolución de problemas, así como en el aprendizaje adulto y desarrollo profesional cooperativo, entre otras.

La asesoría se concibe como una operación de diagnóstico, identificación de falencias, en comparación con un modelo e indicación de proyectos de acción. Se centra en el movimiento del asesor que sale al encuentro de las demandas (aunque estas puedan suponerse a partir del diagnóstico). El asesor se mueve según la sensibilidad, habilidad y oportunidad.

La asesoría según Lippit & Lippit (1986), *“el asesoramiento es una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir-ayudar. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio”*. (p.1)

El punto de vista asumido en la definición expone que el asesoramiento requiere una interacción recíproca entre el asesor y la persona o personas asesoradas con el objetivo de resolver los problemas y a través de ello crear situaciones de cambio y mejora.

Más adelante, estos autores plantean que la asesoría es una interacción en dos sentidos (un proceso de buscar, dar y recibir, ayudar). El asesoramiento se dirige a ayudar una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos como objeto de posibilitar su capacidad de resolver problemas y realizar esfuerzos de cambio.

La asesoría según Autrey (1990), es un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de igual estatus. Es iniciado por el asesorado, quien tiene total libertad de aceptar o de rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor: ofrecer un punto de vista objetivo; ayudar a mejorar las destrezas en la resolución de problemas; ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado; apoyar al asesorado en las elecciones hechas; incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes.

Autrey (1990), por su parte incide en la idea de que en la asesoría, ninguno de los profesionales debe actuar como un experto que todo lo sabe ante la persona a la cual asesora. Sino que se trata de profesionales que están al mismo nivel, y por consiguiente ambos hacen sus propias aportaciones de cara a resolver un problema. Además, incide en el hecho de que la relación entre asesor y asesorado se tiene que dar de forma colaborativa y dicha colaboración se inicia mediante las pautas determinadas por el asesor para tratar de resolver los problemas planteados.

La asesoría, es un proceso de resolución de problemas del que deben responsabilizarse, conjuntamente, tanto el profesional que asesora como el que es asesorado. Se asume igualmente que este proceso es influido por la cultura e historia del contexto en el que tiene lugar, tanto institucional como sociopolítico, todo ello condiciona las expectativas que cada profesional proyecta en el otro, el modo en el que finalmente se relacionarán, el nivel de compromiso de cada uno. En otras palabras, aunque el asesoramiento se manifiesta en último término bajo la forma de una relación entre profesionales en un momento concreto, las variables que concurren trascienden esta relación y momento.

García & Rosales (2003), refieren que la asesoría conlleva a un trabajo con-

junto y de colaboración con el profesional cuyo objetivo es producir cambios en la situación que se presenta. De este modo, se da una gran importancia a la responsabilidad ante la tarea, sin negar la realidad de que cada profesional tiene unas funciones concretas a realizar, funciones que hay que delimitar y definir.

Según Gómez (2006), la labor del asesor, como agente de cambio, no consiste en pretender ofrecer soluciones a los problemas profesionales, sino en contribuir a crear las condiciones necesarias para preparar a los directivos y a los docentes a resolverlos por sí mismos. Es un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, estando llamados a ser dinamizadores de la acción directiva y pedagógica, mediante un conjunto de funciones como son:

1. Promover un trabajo cooperativo, que incremente la colaboración entre los docentes.
2. Contribuir a generar una visión global del centro y de las tareas educativas.
3. Proporcionar apoyo, recursos e incentivos para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.
4. Ejercer de monitor del desarrollo, especialmente en las primeras fases.
5. Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, coordinarlas y comprobarlas.

Existen diferentes tipos de modelos de asesoría educativa, según los referentes teóricos de Nieto (2001), los que se expresan a continuación:

Modelo de intervención, se caracteriza por un tipo de asesoramiento educativo donde el punto de vista que predomina es el de la persona que brinda la asesoría. Es el asesor quien diagnostica, interpreta y define desde su propia conceptualización la realidad de la parte asesorada para determinar las acciones que permitirán solucionar las situaciones problemática.

El modelo es principalmente tiene un carácter unidireccional en el asesoramiento, por otra parte, no estimula la participación activa del asesorado en su propia preparación.

Modelo de facilitación, precisa un tipo de asesoramiento centrado en la parte asesorada. En este modelo el sentido de las decisiones y acciones es de igual forma unilateral, pero bajo el punto de vista del asesorado. El papel del asesor no consiste en diagnosticar un problema y sugerir una solución como en el modelo anterior sino, en buscar cómo ayudar al asesorado para que sea éste mismo quien diagnostique su problema y él mismo quien busque

una solución al mismo. El modelo expresa el papel activo del asesorado bajo la orientación del asesor con una alta independencia y libertad en el proceso por parte del asesorado.

Modelo de colaboración, expresa un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia de ambas partes asesor y asesorado. La toma de decisiones para la resolución de las problemáticas es de manera consensual, ejercitando en igualdad de estatus y responsabilidad compartida. Se destaca la interdependencia y la convergencia de los puntos de vista de ambos actores en torno a la definición de problemas, el diseño de posibles soluciones, su ejecución, evaluación y, de ser necesario, remodelación, para un aprendizaje mutuo.

El modelo posibilita el desarrollo y crecimiento profesional de asesor y asesorados en la medida que da respuesta a las potencialidades, necesidades educativas, expectativas e intereses, siendo participes de las acciones reflexivas acerca de los problemas que debe resolver, en la toma de decisiones y en la evaluación de los objetivos planteados para su preparación. Por otra parte, sirve de guía procedimental para su aplicación a otros procesos que ejecutan a los asesorados, dándole la oportunidad de alcanzar mejores resultados.

A partir de lo anterior, se comparten un conjunto de artículos relacionados con la asesoría con los directivos que pueden ayudar a entender como ocurre dicho proceso.

2.2. La asesoría a los directivos en la gestión de los recursos humanos

La asesoría a los directivos de las universidades asociado a la necesaria gestión del capital humano constituye un recurso indispensable para garantizar la calidad de educativa y brindar una respuesta a las exigencias de la formación del profesional; lo implica no solo conocimientos, sino también y muy especialmente conciencia, ética, confianza en el ser humano, en sus virtudes y potencialidades desde los preceptos de la gestión educacional.

En otras palabras, es la fuerza humana que requiere toda institución universitaria, dotada no solo de amplios conocimientos teóricos, científicos, con experiencias, habilidades, sino también con valores morales; y la capacidad de transformar la institución universitaria para alcanzar la excelencia.

Las crecientes exigencias de la sociedad -determinadas por el desarrollo de la Revolución Científico - Técnica, la crisis estructural y sistémica, los problemas globales, entre otras condiciones-, que tienen lugar en el contexto internacional, así como la actualización de los modelos, lineamientos y objetivos

económicos,-en el contexto nacional-, plantean a la Universidad actual, la necesidad de la gestión de los recursos humanos para desarrollar un proceso pedagógico exitoso que garantice la calidad en la formación del profesional, con la misión de aceptar los retos del mundo actual y a su vez, contribuir a su desarrollo, con una intervención creativa y transformadora. Ello se manifiesta como exigencia en las sociedades de los países de la región, que emprenden procesos transformadores transcendentales en la Educación Superior.

En correspondencia, la evaluación y acreditación de la Educación Superior, dirigida a optimizar los procesos universitarios, la formación de valores y actitudes, el desempeño ético, competente y transformador y el cumplimiento de la unidad dialéctica entre la excelencia académica y la pertinencia integral, constituyen procesos de dirección que exigen de la responsabilidad de los directivos de la Universidad como formadores de formadores, lo que requiere de una asesoría que les proporcione los conocimientos, habilidades y actitudes en función de la gestión de los recursos humanos, como parte del perfeccionamiento sistemático de la calidad en la formación del profesional.

Es evidente la necesidad de la asesoría para la preparación de los directivos de la Universidad, de forma intencional, en correspondencia con las exigencias sociales a las que están abocadas las universidades, de manera que les permita ser parte activa del momento histórico que viven, enfrentar los problemas del desempeño que inciden en la realidad universitaria y transformarlos. Una universidad es de excelencia, si tiene un claustro de excelencia. De ahí el valor de la preparación de sus recursos humanos.

En tal sentido, es importante el análisis del término preparación. En la literatura existe otra gama de términos diferentes para denominar las acciones dirigidas a mejorar el desempeño de los directivos, tales como “preparación”, “superación”, “formación”, “actualización” y, “capacitación”, los que suscitan polémica desde el punto de vista teórico y de alguna manera constituyen expresiones particulares de una misma actividad con diferentes vertientes, en dependencia del objetivo que se persiga.

El análisis del término preparación conlleva a expresar que muchas han sido las definiciones de preparación dadas por diferentes autores. Así, la preparación en el sentido amplio de la palabra es vista por Morales (2003), como *“la apropiación de conocimientos básicos”*; López (2006), *“inversión para el desarrollo pues tiene el objetivo de perfeccionar las competencias para el desempeño profesional y responder al cambio y a las exigencias del propio desarrollo de la ciencia, la técnica y la sociedad en su conjunto”*; Pacheco (2007), *“proceso consciente y dirigido”*; Castillo (2007), *“proceso planificado”*, referenciados por Martínez (2009, p. 35).

Rodríguez (2009), afirma que es *“todo proceso o acción de adquirir conocimientos, competencias y valores para la vida”* (p. 13); y Borges (2012), *“conjunto de actividades sistémicas y sistemáticas, encaminadas a la solución de problemas profesionales específicos, al desarrollo o perfeccionamiento de los modos de actuación”*. (p. 2).

Por otra parte, la Estrategia Nacional de Preparación y Superación, aprobada en el 2010, en Cuba, emplea los términos de “preparación y superación” de forma integrada y define que *“es un proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo de los cuadros y sus reservas, que debe corresponderse con los objetivos estratégicos y las proyecciones futuras de cada organismo o entidad”*. En general, las definiciones expuestas logran establecer el carácter de la preparación, sus objetivos y las diferentes funciones en relación con su pertinencia social y finalidad, lo que permite determinar cómo rasgos esenciales, los siguientes:

1. Constituye un proceso planificado, consciente y dirigido.
2. Tiene un carácter sistemático y sistémico.
3. Conlleva a la formación y desarrollo.
4. Perfecciona los modos de actuación y propicia un mejor desempeño.

Los autores y documentos analizados permiten definir la preparación como un proceso consciente, continuo y sistémico, de formación y desarrollo de los directivos, dirigido a alcanzar el mejor desempeño de las funciones del cargo.

Se coincide con el criterio de Chávez (2005), al expresar que la preparación que se brinda a los sujetos que ocupan cargos de dirección, contribuye a su formación y desarrollo. La formación expresa la dirección del desarrollo, no solo potencia el desarrollo global del individuo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para el desempeño de una determinada función, sino *“la formación al nivel que alcance el sujeto que asume cargo de dirección en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social”*. (p. 6)

La formación del sujeto no se da aislada del desarrollo y este conduce, en última instancia, a un nivel psíquico de orden superior, *“ambas categorías implican la consideración del hombre como un ser biológico-espiritual (psíquico), individual-social e históricamente condicionado”* (p. 6). Las potencialidades abiertas al desarrollo.

El análisis de las formas organizativas de la preparación en correspondencia con la Estrategia de Preparación y Superación (2010), concibe las propias de

la superación profesional y la formación académica de postgrado. Además, considera otras formas organizativas, tales como: consultoría, eventos, rotación, sustitución y el trabajo con los equipos de dirección; estas dirigidas a la preparación del directivo desde el puesto de trabajo, con ajuste al contexto donde se desarrolla, lo que permite contribuir al desempeño de sus funciones. En el caso particular, expresa la consultoría destinada para la asesoría en la solución de un problema concreto.

Resulta necesario detenerse en el análisis del término asesoría, se deriva del verbo latino *assidère*, que significa “estar sentado al lado” y se ha empleado en múltiples direcciones del conocimiento, en las diferentes épocas. Este término ha tomado un énfasis particular y ha pasado a formar parte del vocablo empleado por el sistema educativo de las universidades cubanas, es utilizado como forma de preparación en el puesto de trabajo.

La Comisión Coordinadora del Sistema Único de Preparación y Superación y su reserva catalogó, en 1989, a la asesoría como una forma de capacitación en el puesto de trabajo dirigida al mejoramiento del desempeño de sus funciones a partir de cambiar acciones insatisfactorias y reforzar acciones satisfactorias.

La definición de asesoría ha sido trabajada por diferentes especialistas. Entre ellos, se destacan Alcántara (1990); Millese (1990); Rodríguez (1998); Martínez (2000); Turón (2008); Borges (2012); entre otros. Precisamente, la asesoría es vista por Alcántara (1990), como *“la posibilidad de consulta no estructurada en la que el asesor esclarece las dudas o ayuda a la planeación de un programa”*. (p. 110)

Myllese (1990), plantea que la asesoría *“constituye una parte integrante del adiestramiento laboral donde el superior realiza un esfuerzo para aumentar y reforzar el proceso de aprendizaje que se inicia al realizar tareas propias del cargo”*. (p. 127)

Rodríguez (1998), afirma que *“el proceso de asesoría está relacionado con el cambio y el desarrollo; pero no significa que el asesor intente cambiar al sujeto, es el sujeto quien busca el cambio y el desarrollo en su interior, es ayudar a dicho cambio sin quitarle la dirección al sujeto, sino haciendo que pueda aclarar metas y sentimientos hasta que sea capaz de tomar con seguridad y confianza, la auto dirección”*. (p. 195)

Turón (2008), apunta que *“la misión de los asesores es la de enseñar a utilizar la facultades y capacidades e impulsar el desarrollo del potencial humano encargado de la dirección de las instituciones educativas”*. (p. 29)

Borges (2012), considera que es una *“forma organizativa... con el fin de enfrentar de manera personalmente diferenciada, la solución de aquellos problemas profesionales, relativos al desempeño de un determinado puesto, existente dentro de la estructura de dirección del organismo, en correspondencia con las necesidades específicas en tal sentido identificadas”*. (p. 4)

Estas definiciones, resulta de gran valor pues, precisan algunos aspectos positivos del carácter y finalidad de la asesoría, pero no la especifican como un proceso que reconozca la integración de los diferentes saberes para favorecer el desempeño de sus funciones.

En este trabajo, se asume la definición de asesoría dada por Martínez (2000), al expresar que *“es un servicio que se brinda a los miembros de una institución educativa o a un individuo en el puesto de trabajo, dirigida a la corrección, complementación y/o actualización de conocimientos, hábitos, habilidades y modo de actuación de los ejecutivos educacionales”* (p. 9). Esta definición, a diferencia de las anteriores precisa la finalidad de la asesoría con un carácter integral. Es importante tomar como punto de partida las potencialidades y necesidades de aprendizaje del directivo, la comunicación y el establecimiento de relaciones transparentes, abiertas y profundas entre asesor y asesorado para dar solución a un problema profesional de dirección.

La asesoría debe estar en contacto con las concepciones más actuales, ser integradora, diferenciada y desarrolladora, no debe ser solo conceptual, sino también, cada vez más, metodológica. Se trata de cambiar dialécticamente, lo que significa nuevos aprendizajes, cambio en la mente de las personas, de afuera hacia adentro y cambios en los modos de actuación de los directivos para la gestión de los recursos humanos.

La asesoría en el tema de gestión de los recursos humanos, según los autores Ordiz (2002); Ulrich (1986); Wright & McMahan, (1992), citados por Sastre (2003); Simón (2007); y Botinas (2011), la consideran como una parcela esencial en los modelos de dirección estratégica de las instituciones, en tanto la evolución de los modelos tradicionales de dirección han transitado a la consideración de los recursos humanos como un potencial de la institución, razones que conllevan a la necesaria búsqueda de explicación sobre cómo cada institución universitaria puede favorecer al crecimiento profesional, a través de las mejores prácticas de gestión.

Para hacer posible el ejercicio de la responsabilidad directiva en la gestión de los recursos humanos, son necesarios procedimientos de trabajo que contribuyan a la captación y desarrollo del capital humano en cada área de la universidad: la selección de docentes, su formación, la profesionalización del

claustro, la configuración de un clima laboral adecuado, un sistema de promoción basado en el desarrollo profesional a alcanzar, el sistema de estímulo, estrategias de comunicación efectivas, entre otros aspectos que potencien el claustro universitario y consecuentemente la formación del profesional.

La gestión de los recursos humanos en el proceso de evaluación y acreditación de las instituciones de la Educación Superior, constituye una variable designada como patrón de calidad, está encaminada a lograr una mayor eficiencia y eficacia en la labor de la universidad, con prioridad en los procesos sustantivos, un clima laboral caracterizado por la existencia de buenas relaciones de comunicación, por el liderazgo en la actividad administrativa, científica y académica. La toma de decisiones colegiadas mediante el trabajo en equipo con exigencia, rigor y ambiente de control, el flujo de información adecuado entre directivos y subordinados, la efectividad de acciones para la garantía del desarrollo profesional y condiciones de trabajo que garanticen un ambiente universitario favorable.

Los recursos humanos lo conforman los profesores a tiempo completo, investigadores, profesores a tiempo parcial, reserva científica, adiestrados, alumnos ayudantes y personal de apoyo que labora en todas las instancias del centro.

La asesoría para la preparación de los directivos dirigida a la gestión de los recursos humanos requiere de la necesidad de conocer qué es lo que realmente saben, saben hacer y saben ser los directivos, para poder determinar sus potencialidades y necesidades de aprendizaje.

Para realizar la asesoría a la gestión de los recursos humanos, los directivos de la universidad deben poseer determinados conocimientos, habilidades y actitudes respecto a:

Conocimientos

- Constitución de la República.
- Lineamientos de la política económica y social del país.
- Estudio de documentación: resoluciones, decretos e indicaciones.
- Investigaciones en relación con la gestión de los recursos humanos.
- Perfil del profesor universitario.
- Habilidades.
- Caracterizar a trabajadores docentes y no docentes.

- Planificar, organizar, ejecutar y controlar la gestión de los recursos humanos.
- Establecer relaciones de coordinación entre las facultades y vicerrectorados.
- Estilo de dirección democrático.
- Toma de decisiones.
- Delegación de la autoridad.
- Solución de conflictos.
- Comunicarse de forma asertiva, saber escuchar.
- Trazar estrategias de comunicación efectivas.
- Estimular resultados, uso de la crítica constructiva.
- Evaluación del desempeño.

Actitudes

- Fomentar y cumplir la disciplina, el respeto y la lealtad.
- Transmitir con claridad la política nacional, el Gobierno y el Estado, así como las ideas de los principales dirigentes.
- Establecer en cada momento una interrelación ética profesional con los trabajadores, los estudiantes y la sociedad.
- Ser ejemplo de la superación constante y estimular el crecimiento profesional de sus subordinados.
- Estar consciente de la necesidad de utilizar los resultados de las investigaciones en función de la gestión de los recursos humanos.

Los estudios realizados por Valiente (2004); y Pérez (2012), acerca de criterios teórico-metodológicos relacionados con la capacitación de los directivos permitieron a la autora reelaborarlos, en función de la asesoría, de la manera siguiente:

El conocimiento y la consideración de las potencialidades y necesidades de aprendizaje: refieren el valor del diagnóstico científico, en relación con la gestión de los recursos humanos como fuente para definir quiénes, los directivos objeto de la asesoría mediante el para qué, la precisión de los objetivos; el qué, los contenidos; el cómo, métodos y técnicas, medios y recursos a emplear; dónde, en el puesto de trabajo; y cuándo, el período de realización de las actividades, mediante la ética y el respeto a las diferencias, como valor humano.

La participación protagónica: considera la inclusión de los directivos en la toma de decisiones del proceso de asesoría y la materialización de las acciones, mediante la comunicación dialogada, problematizadora y tolerante, la reflexión crítica de su desempeño y sus posibilidades de transformación para concebirlo de manera diferente. Criterio que eleva la autoestima, desarrolla una cultura de respeto por el otro y hace el proceso más disfrutable y ameno.

El equilibrio entre teoría y práctica: permite el balance adecuado entre ambas, al mismo tiempo posibilita que no haya una fragmentación entre el discurso y la teoría, y la práctica misma. El reto está en darle a la práctica una teoría adecuada y proceder a enriquecer dicha teoría con los aportes de la práctica, de manera tal que el directivo concientice suficientemente la asesoría recibida para instrumentarla en su práctica.

La interacción entre los sujetos: posibilita el intercambio de experiencias entre asesor y asesorado, la socialización de sus conocimientos técnico-profesionales, de administración - dirección y la recepción de los de otros, pero también de valores y sentimientos. De esta forma los individuos se convierten en personalidades que entablan por medio de las acciones de la asesoría la producción del saber individual.

La variedad de métodos y técnicas: dirigida a privilegiar aquellos que propicien el análisis y la búsqueda de soluciones a problemas reales y situaciones típicas de la práctica y el ejercicio reflexivo y crítico sobre los problemas de su ámbito laboral y su propio desempeño, de tal modo que no solo aseguren la recordación de conocimientos, sino su aplicación creadora a problemas de la práctica educativa.

Como resultante, el análisis del estudio realizado por los autores Martínez (2000); y Turón (2008), permiten la determinación de las exigencias de la asesoría, que condicionen el proceder y muestren las vías para la gestión de los recursos humanos, de la manera siguiente:

- Determinación de las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los directivos. El diagnóstico proporciona la prioridad de conocimientos, habilidades y actitudes a solucionar de forma individual para la aproximación al ideal de gestión que se aspira.
- Elaboración de un plan de acciones articuladas desde el puesto de trabajo, mediante la reflexión, la flexibilidad y la participación protagónica.
- El carácter personalógico en ajustar las acciones a las potencialidades y necesidades de aprendizaje de cada directivo.

- El carácter contextualizado significa considerar la interacción entre el directivo y el contexto de la facultad o departamento, los docentes, los estudiantes, es lo singular para cada directivo.

Consecuentemente, se propone definir la asesoría a los directivos en la gestión de los recursos humanos como el proceso correctamente convenido entre asesor y asesorado dirigido a adquirir y/o reforzar conocimientos, habilidades y actitudes, motivaciones y expectativas, a partir del diagnóstico de potencialidades y necesidades de aprendizaje, la determinación y evaluación de un plan de acciones dirigido a la gestión de los recursos humanos del área en que se desempeñan, para favorecer a su preparación.

Es pertinente la necesidad de determinar la estrategia de la asesoría para la gestión de los recursos humanos, a partir de los referentes teóricos de Quijano (2000), expresado en los siguientes aspectos:

La Negociación: consiste en la realización de un proceso de negociación entre asesor y asesorado, a partir de la necesidad de realizar la asesoría a la gestión de los recursos humanos, establecimiento de las reglas, de códigos éticos, beneficios reales, como manifestación de su importancia.

La Exploración: referida a la realización del diagnóstico, a partir de la aplicación de instrumentos y técnicas como la observación, entrevista profesional, análisis documental, determinación de fortalezas y debilidades, concreción del problema y determinación de sus causas. Requiere de un pronóstico y exige de acciones propiciadoras de la transformación de lo real a lo ideal.

La Ejecución: consiste en planificar las acciones, a partir del objetivo planteado, la organización y realización de las acciones correctivas, complementarias y/o de actualización de conocimientos, habilidades, actitudes que permitan la transformación deseada o la potenciación, a partir del intercambio de experiencias, la comunicación de sus conocimientos técnico-pedagógicos, la estimulación del aprendizaje activo, con significatividad y cooperativo, así como el fortalecimiento de la responsabilidad del directivo con su propio aprendizaje, provista de una actitud de estudio sistemático.

La Evaluación: radica en la utilización del tipo de evaluación, según el propósito, estando presente el proceso de retroalimentación, la constante y sistemática evaluación de la calidad de la asesoría y su correspondencia con los objetivos que se propusieron, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado el nivel de aprendizaje y el desempeño de los directivos mediante las acciones puestas en práctica.

La gestión de los recursos humanos dirigida a la profesionalización del do-

cente universitario, y se centra en:

- Detectar fortalezas y debilidades.
- Proporcionar información de la formación del claustro universitario de las carreras.
- Diseñar planes de mejora de la calidad.
- Crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria y en su entorno.

Se identifican, para ello, 9 indicadores: (1) Composición del claustro; (2) Cuadros; (3) Funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos; (4) Trabajo metodológico; (5) Investigaciones; (6) Superación; (7) Evaluación profesoral y de cuadros; (8) Planes de desarrollo individual; (9) Atención y estimulación; todos los que se expresan a continuación:

- Composición del claustro, destacando estabilidad del claustro y experiencia profesional para satisfacer las exigencias del proceso de formación en las disciplinas del ejercicio de la profesión, porcentaje que posee, en relación con las categorías docentes superiores y grados científicos y si asumentareas de dirección o científico – metodológicas; cantidad de reservas científicas en relación con el total de jóvenes y tareas previstas para el desarrollo personal y de la organización; personal no docente y administrativo, preparación, experiencia y dedicación del personal no docente y administrativo, que representa un apoyo efectivo a la labor docente.
- Directivos, refiere plantilla de directivos, porcentaje cubierta, el alcance de los requisitos establecidos para el cargo, estabilidad, promociones realizadas que son procedentes de la reserva y la preparación de la misma. Cantidad de mujeres que ocupan cargos de dirección.
- Clima laboral en que se desarrolla la actividad, estrategia de comunicación empleada, el estilo de dirección manifiesto, prestigio y autoridad de los directivos ante su colectivo laboral y estudiantil. Cumplimiento del código de ética.
- Funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos, reseña el funcionamiento de los órganos de dirección y técnicos, evidencias de las actas de las reuniones, con énfasis en los acuerdos adoptados, así como su calidad y cohesión.
- Trabajo metodológico, especifica el cumplimiento del plan de trabajo metodológico transitando por los diferentes niveles superiores hasta el colectivo de año.

- Investigaciones, detalla el número de docentes y estudiantes que investigan. Alcance de tres o más publicaciones promedio por profesor en los últimos cinco años en revistas de primer y segundo grupo. Tres o más ponencias promedio en eventos nacionales e internacionales por profesores en los últimos cinco años.
- Calidad de los Trabajos de Curso, de Diploma u otras formas de culminación de estudios realizados.
- Cantidad de Premios relevantes recibidos u otros.
- Superación, revela el porcentaje de cuadros y docentes que están incorporadas a modalidades de superación profesional y educación postgraduada. Cumplimiento de las estrategias de preparación y superación. Formación de máster y doctores.
- Se reconoce el prestigio de los programas de postgrado desarrollados y su influencia en la formación de profesionales.
- Evaluación profesoral y de cuadros, se expresa en la cantidad de evaluados de Excelente, Bien, Regular y Mal en correspondencia con los resultados de la institución, facultad, departamento o área. El nivel de desarrollo profesional alcanzado (avanza, estable, estancado y retroceso), así como sus principales regularidades.
- Confección y calidad de los planes de desarrollo individual, destaca la planificación de acciones dirigidas a la obtención de la categoría académica y científica del claustro. En el caso de los planes de desarrollo de las reservas de cargo se reflejan los contenidos de la preparación y superación para el cargo (político – ideológico, técnico – profesional, administración- dirección y defensa).
- Atención y estimulación de directivos y trabajadores, está vinculada fundamentalmente al estímulo moral y el otorgamiento de reconocimientos y condecoraciones en relación con el total de trabajadores.

Dicha gestión está encaminada a brindar las facilidades requeridas y posibilitar el uso más eficiente de los recursos humanos.

La implementación de las acciones se aplica teniendo en cuenta el sistema de trabajo de la universidad y las etapas de desarrollo de la capacidad de dirección propuesta por Alonso (2003). Entendida de manera general, como la elevación constante del nivel de preparación de cada directivo para gestionar los recursos humanos.

A continuación, se relacionan acciones previas y las diferentes etapas por las que transita la asesoría para la preparación de los directivos en la gestión de

los recursos humanos:

1. Realizar reunión con los directivos principales de la facultad, para modelar la propuesta de acciones relacionadas con la asesoría en la gestión de los recursos humanos tomando como punto de partida el diagnóstico.
2. Presentar en el Consejo Científico las acciones dirigidas al asesoramiento en la gestión de los recursos humanos para validar la propuesta.
3. Presentar en Consejo de Dirección las acciones dirigidas al asesoramiento en la gestión de los recursos humanos para su análisis y aprobación en el sistema de trabajo.

Primera etapa: Análisis previo del desarrollo de la capacidad de dirección.

1. Despachar con la asesora de planificación las acciones dirigidas al asesoramiento en la gestión de los recursos humanos para su proyección desde el plan de trabajo anual.
2. Participar en la reunión de coordinación del plan de trabajo para asegurar la asignación de recursos a las acciones de asesoría en relación con la gestión de los recursos humanos.
3. Realizar un taller con directivos, presentar estudios de caso en relación con la gestión de los recursos humanos desde el plan de desarrollo individual:
 - Diseñar la modelación de una asesoría a un jefe de departamento en el proceso de gestión de los recursos humanos.
 - Ejecutar una simulación de la asesoría.
4. Establecer la concepción y coordinación del cronograma de visitas a los departamentos para evaluar la efectividad del asesoramiento en la gestión de los recursos humanos.

Segunda etapa: Desarrollo de la capacidad de dirección.

1. Realizar reunión inicial para diagnosticar el nivel de preparación de los jefes de departamento en relación con la gestión de los recursos humanos.
2. Ejecutar visitas a los departamentos y desarrollar la asesoría para perfeccionar la gestión de los recursos humanos.
3. Realizar una reunión final que contemple el análisis de la asesoría realizada y sus resultados concretos en la gestión de los recursos humanos.

Tercera etapa: Análisis posterior del desarrollo de la capacidad de dirección.

1. Realizar reunión con los jefes de departamentos para determinar las regularidades de la asesoría de la gestión de los recursos humanos.
2. Realizar en Consejo de Dirección el análisis de la asesoría de la gestión de los recursos humanos. Enriquecimiento de las acciones para su ulterior perfeccionamiento.
3. Realizar un taller científico para socializar los mejores resultados alcanzados en la asesoría.

Se reinician las etapas del sistema de trabajo. Para lograrlo, se debe cumplir con:

- Propiciar la planificación, organización, regulación y control de relaciones de cooperación entre los órganos técnicos y de dirección, así como las que se manifiestan en la interacción recíproca entre directivos y subordinados.
- Permitir de manera sistemática el análisis, estimulación, evaluación y modificación de la conducta que asumen las personas en el ejercicio de sus funciones y los métodos que emplean para cumplir los objetivos propuestos.

Para valorar las acciones y los procedimientos se realizan intercambios con especialistas, directivos y personal calificado de recursos humanos, los que ofrecen recomendaciones importantes para su perfeccionamiento, a partir de aspectos tales como: la factibilidad, si los indicadores e implementación favorece a la asesoría en la gestión de los recursos humanos; la pertinencia, si son apropiados los indicadores y el procedimiento de implementación, a partir de su correspondencia con la demanda social y favorece la preparación de los directivos y la adecuación; si los indicadores y procedimientos de implementación son convenientes y suficientes para favorecer a la preparación de los directivos en la gestión de los recursos humanos.

La asesoría para la preparación de los directivos en la gestión de los recursos humanos propicia:

- El rol protagónico de los directivos y docentes universitarios, en el análisis y solución de los problemas.
- El uso del diagnóstico.
- La toma de decisiones oportunas.
- El perfeccionamiento de las competencias profesionales.
- Un clima laboral satisfactorio.
- La creatividad e innovación.

- El espíritu de superación para su desempeño profesional.
- Los valores éticos y morales y la educación económica.

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la asesoría, como forma de preparación en el puesto de trabajo permitieron determinar la definición, los criterios metodológicos, las exigencias y los conocimientos, habilidades y actitudes de los directivos para la gestión de los recursos humanos, plataforma teórica de las acciones de asesoría, a partir de considerar la valoración de los indicadores.

La estrategia para la asesoría de los directivos en gestión de los recursos humanos, asume como aspectos fundamentales: la negociación, la exploración, la ejecución y la evaluación.

La implementación de las acciones en el sistema de trabajo de la universidad, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de la capacidad de dirección, constituye una vía fundamental para concretar de manera eficiente la asesoría de los directivos en la gestión de los recursos humanos y su enriquecimiento en la práctica, ajustándolo a las condiciones concretas, desde su puesto de trabajo.

2.3. La asesoría: una forma de preparación de los directivos de la educación superior en la evaluación profesoral

Las transformaciones en las concepciones, actitudes y políticas de la Educación Superior exigen de una movilidad del entorno que complejiza y diversifica la dirección en la universidad, a la vez que exige de forma directa e indirecta su influencia en la calidad de la formación integral del profesional y la eficiencia de los procesos sustantivos que en ella tienen lugar. Para ello requiere de un claustro de alta calificación, de experiencia pedagógica, formativa e investigativa, con reconocido prestigio y compromiso con la revolución, aspectos que reafirman la significación de la evaluación profesoral dirigida al alcance de la idoneidad ética y pedagógica en el grado de cumplimiento del encargo social en la creación, desarrollo y transmisión de la ciencia, la técnica, la cultura y su extensión en el medio social; lo que precisa a su vez de un directivo capaz y preparado para llevar a cabo este proceso de dirección en los departamentos y facultades de la institución universitaria.

En consecuencia, los departamentos del Órgano de los Cuadros y Talento Humano, asumen la responsabilidad de asesorar a los directivos en los contenidos: Administración-Dirección y Técnico-Profesional, desde los más generales a los más específicos los que responden a las necesidades de aprendizaje de los directivos en relación con el perfil de su cargo, según los criterios de Gairín (2001); y Valiente (2004).

La asesoría constituye una forma de organización de la preparación más ajustada a la práctica real y al contexto donde se desempeñe el directivo, ejecutada desde el puesto de trabajo, lo que permite renovar la atención a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje, debe ser intencionada, diferenciada, contextualizada y desarrolladora, dirigida al aprender a saber hacer y a provocar cambios en los modos de actuación de los directivos.

El análisis del estudio bibliográfico de la asesoría destaca los resultados de autores como Alcántara (1990); Mace (1990); Pérez (1997); Rodríguez (1998); Martínez (2000); Gómez (2004); Turón (2008); Gil (2009); Borges (2012); quienes aportan estudios teóricos y experiencias valiosas en relación a la asesoría que avalan los fundamentos teóricos del trabajo.

La experiencia profesional de las autoras, así como los resultados de las entrevistas aplicadas a directivos y a especialistas del Órgano de cuadros de la universidad. La revisión de documentos tales como: planes de trabajo individual, evaluación de docentes y cuadros, plan de acciones de la preparación, informes de evaluación, informes de Balance anual de la Política de directivos y de la Universidad Metropolitana del 2014 - 2016 permitieron determinar las insuficiencias de la evaluación profesoral siguientes:

- El perfil del docente universitario en correspondencia con su categoría académica y grado científico no siempre se toma en consideración para la evaluación profesoral.
- Predominio del resultado final, adolece del carácter procesal, al no tener en cuenta el seguimiento a los señalamientos de la evaluación anterior y las evaluaciones periódicas.
- La existencia de tendencia homogeneizadora, son similares las evaluaciones de los docentes obviando el enfoque psicológico.
- No siempre revela las potencialidades y necesidades de superación del docente para la proyección individual de su desarrollo profesional, y
- En ocasiones se presentan incongruencias entre los resultados de la evaluación profesoral y los resultados de la evaluación del directivo, departamento, facultad o institución.

Lo anterior, evidencia la necesidad de la asesoría a los directivos de la universidad para el proceso de evaluación profesoral.

Se asume el término asesoría como *“la forma organizativa que en el caso del proceso de formación de los cuadros y directivos educacionales, articula de manera coherente sistémica y sistemática, el contenido de las acciones de superación y preparación concebidas, con el fin de enfrentar de manera*

personalmente diferenciada, la solución de aquellos problemas profesionales, relativos al desempeño de un determinado puesto, existente dentro de la estructura de dirección del organismo, en correspondencia con las necesidades específicas en tal sentido identificadas". (Borges, 2012, p. 4)

La asesoría en el caso de los directivos constituye una forma de organización de la preparación en el puesto de trabajo, que responde a las potencialidades y necesidades de aprendizaje en correspondencia con el perfil del cargo, que permite dar solución a un problema profesional de dirección dirigido al mejoramiento del desempeño de sus funciones.

Se fundamenta desde una concepción dialéctica, no de forma inerte, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y en su solución, determinada por las condiciones socio históricas, el desarrollo y la actividad transformadora.

Considera la visión holística del ser humano como un todo, formado y desarrollado histórica y socialmente. Al respecto, Lenin expresó la necesidad de educar y formar al señalar: *"personas desarrolladas y preparadas en todos los sentidos, personas que sepan hacerlo todo"*. Esta visión filosófica, reafirma la necesidad de considerar la personalidad como un todo, que requiere escalar niveles de desarrollo superiores en cada etapa, donde los cambios que se produzcan permitan la construcción y reconstrucción de patrones y por tanto, la regulación de la personalidad y su transformación activa y creadora.

El término de asesoría se sustenta en el enfoque histórico-cultural, de Vigotski (1989), al considerar que *"el desarrollo humano considera los factores biológicos y sociales como premisas del desarrollo y lo psicológico como una nueva instancia resultante de la interacción de los factores biológicos y sociales"*. Ello ajustado al directivo, en una etapa adulta con madurez y responsabilidad en su desempeño.

De igual manera, el concepto de zona de desarrollo próximo expresa que *"la evaluación y el diagnóstico no deben tener un carácter clasificatorio y cuantitativo, sino explicativo y descubridor de potencialidades de desarrollo"*. (Vigotsky, 1995). Este planteamiento encierra un verdadero diagnóstico cualitativo, basado en la comprensión de que el grado de desarrollo del aprendizaje, se aprecia mejor desde la perspectiva de lo que directivos saben hacer o no, sus causas y la pronóstico de lo que pueden llegar a saber hacer.

En este sentido, es de suma importancia que los asesores que atienden a

los asesorados posean un conocimiento pleno de las potencialidades y necesidades de aprendizaje de cada directivo y pueda no ofrecer las acciones necesarias hasta alcanzar los niveles de desarrollo posible, que no es más que su zona de desarrollo próximo. La asesoría a los directivos de la universidad podrá contribuir a que todos aprendan de forma más significativa, si se introducen cambios en actitudes para enseñar, qué enseñar y cómo enseñar, en correspondencia con las exigencias actuales.

Es pertinente la determinación de las exigencias que condicionen el proceder y muestren las vías para su aplicación creadora, a partir de los referentes teóricos de Navarro (2002); entre otros, de la siguiente manera:

- Responder a un problema profesional de dirección, requiere del diagnóstico y pronóstico del problema profesional de dirección, del dominio de conocimientos teóricos- prácticos, de saber demostrar en la práctica ajustada al contexto donde se desarrolla el directivo. Resulta necesario considerar la asesoría como una relación de ética profesional, de credibilidad, confianza y colaboración.
- Considerar el carácter personalógico ajustando las acciones a las potencialidades y necesidades de aprendizaje de cada directivo.
- Tomar en cuenta el carácter contextualizado, considerando la interacción entre el directivo y el contexto de la facultad o departamento, los docentes, los estudiantes, es lo singular para cada directivo.
- Crear de un clima favorable, un espacio de interacción y comunicación efectiva, de saber escuchar, interpretar respetando el saber y la experiencia del directivo mediante el empleo del estilo democrático y participativo. Construir una relación de colaboración profesional e igualitaria para que el intercambio comunicativo. Dar opción al asesorado a que exprese sus inquietudes, expectativas, esfuerzos de cambio, entre otros. El que verdaderamente conoce al docente es el directivo.
- Exhortar mediante un espacio de reflexión crítica de su desempeño, definición de potencialidades y necesidades y la negociación de expectativas, acciones, la ejecución y evaluación. Provocar una reflexión conjunta de la situación, deliberación compartida y comprometida sobre las decisiones a tomar.
- Reflexionar de manera autocrítica a través de un proyecto de cambio, de su accionar en la práctica directiva para llegar a la acción reflexionada, dirigida a la transformación del saber, saber hacer y saber ser que favorezcan la calidad del desempeño de sus funciones.

Es importante, considerar en la asesoría a los directivos para la evaluación

profesoral los criterios de Martínez Quijano (2000), analizadas en el epígrafe anterior.

Resulta importante expresar que la asesoría a los directivos de la universidad para la evaluación profesoral considera los criterios de González (2000), mediatizada por las propias funciones que se le atribuyen a la universidad en el contexto social, entre las que se encuentran: la creación, desarrollo y transmisión de la ciencia, la técnica y la cultura, la difusión y extensión de la ciencia y la cultura en el medio social.

Todo profesor universitario debe cooperar en lograr los fines de la institución y por tanto, su evaluación debe partir de estas dimensiones: docencia, trabajo metodológico, investigación y superación, vinculación con la sociedad.

Rodríguez (2003), la concibe como un proceso con carácter sistemático y continuo. Los docentes son conscientes y consideran que la evaluación es un factor que promueve su desarrollo y potencia la superación profesional, a partir de los resultados de su trabajo.

Por su parte, Salabert (2003), expresa que la evaluación profesoral en la universidad debe partir de las dimensiones: docente, investigativa y gestión - universitaria; y en la medida en que integren éstas, permitirá alcanzar el paradigma del docente para cumplir el encargo social.

Para el directivo la evaluación profesoral es un motor regulador de procesos y de perfeccionamiento de su colectivo pedagógico, en tanto le permite identificar las potencialidades y necesidades de aprendizaje del docente y establecer las acciones de superación, valorar cualitativamente el aprendizaje de los estudiantes, la forma de enseñar y actuar de los docentes en relación con la clase y el proceso formativo, la función investigativa, la gestión académica y la extensión universitaria con su accionar en la comunidad para la toma de decisiones.

Procedimiento de implementación de la asesoría a los directivos de la universidad para la evaluación profesoral, según los referentes de Martínez Quijano (2000).

1. Proceso de negociación entre el asesor (especialista del Órgano de cuadros) y el asesorado (directivo). Para lo que se requiere de la manifestación de las necesidades del servicio, posibilidades reales.
2. Realización del diagnóstico, requiere de buscar la explicación, es decir, las causas posibles de la situación actual del directivo para tener la información requerida para trazar su desarrollo, teniendo en cuenta la

observación, entrevista profesional, análisis documental, determinación de los puntos débiles y fuertes concreción del problema.

3. Realización del pronóstico asume un carácter prospectivo, es la predicción de lo que se pretende que llegue a saber hacer y saber ser para llegar a la situación deseada, es el resultado de decisiones encaminadas a generar las condiciones que propiciarán un nivel deseado de dicho elemento.
4. La planificación de la asesoría y las acciones correctivas que permitan la transformación deseada o la potenciación.
5. La organización en cuanto a la implementación de fuentes bibliográficas e identificación del banco bibliográfico en relación con el tema.
6. La ejecución de la asesoría a partir del desarrollo de las acciones.
7. La evaluación como proceso de retroalimentación.

El procedimiento de implementación de la asesoría de los directivos para la evaluación profesoral se instrumenta en el sistema de trabajo de la universidad integrado por las actividades interactivas entre dirigentes y dirigidos, los objetivos formativos que éstas persiguen, los métodos que favorecen el cumplimiento de los mismos, y los modos de actuación que permiten optimizar las relaciones de dirección. Expresa la dinámica del proceso de dirección y el orden del funcionamiento del sistema, ajustándolo a las exigencias actuales y las condiciones concretas de la institución (Alonso, 2011).

Su desarrollo implica el contacto directo y sistemático entre asesor y asesorados para planificar, organizar, regular y controlar, las acciones de la asesoría que se requieren y los modos de actuación más convenientes en cada momento y lugar.

Implica la sistemática evaluación del desempeño de los especialistas del Órgano de cuadro en el ejercicio de la asesoría a partir del análisis, valoración, evaluación y modificación de la conducta que asumen, los métodos y estilos que emplean y los resultados que obtienen en la aplicación de la asesoría.

Resultados del diagnóstico aplicado a los directivos de la Universidad de Cienfuegos, a partir de la aplicación de los métodos empíricos tales como: el análisis de documentos, la observación, la entrevista y la encuesta permitieron expresar las potencialidades y necesidades de aprendizaje en cuanto a los siguientes aspectos:

- » Principales potencialidades

- El 100% de los directivos poseen los requisitos para el cargo.
- Constituyen una fuerza comprometida con la revolución.
- Les gusta perfeccionar su trabajo.
- Presentación disposición para recibir acciones de preparación en relación a la evaluación profesoral.

Principales necesidades de aprendizaje en relación con la asesoría a los directivos para el proceso de evaluación profesoral expresadas en los siguientes aspectos:

» Conocimientos en relación con:

- Fundamentos políticos y jurídicos (resoluciones).
- Definición de asesoría.
- Momentos de la asesoría.
- Definición de evaluación profesoral.
- Metodología de la evaluación profesional.
- Principales errores que se cometen en la evaluación profesoral.
- Ventajas de la evaluación profesoral.

» Habilidades para:

- La negociación de la asesoría.
- La planificación de acciones correctivas.
- La comunicación asertiva entre asesor y asesorado.
- Habilidades para transferir la demostración del saber hacer y saber actuar en el proceso de evaluación profesoral teniendo en cuenta los rubros: trabajo docente – educativo, trabajo metodológico, trabajo investigativo y la superación a cada miembro del colectivo pedagógico.
- Habilidades para transferir la demostración del trabajo con:
 - Recogida de la información de las diversas fuentes: escalas y cuestionarios sistemáticos, entrevistas y sondeos de opinión, observación de clases, comprobaciones de conocimientos, y actividades académicas indirectas.
 - Tipos de fuentes: autoevaluación del docente, alumnos, colegas, jefe de departamento, comité de expertos de la propia universidad y comité de expertos ajenos a la propia universidad.
 - Correspondencia entre los resultados de la evaluación profesoral y área.
 - Correspondencia entre la evaluación cuantitativa y cualitativa.
 - Llenado de los escaques del modelo de la evaluación.
 - Estímulos para la propuesta de condecoraciones o distinciones.
- » Actitudes asociadas a:
 - La ética profesional y despojarse de todo tipo de influencia proveniente de

las relaciones y afectos personales, ser imparcial, reservado.

- Los resultados obtenidos en el diagnóstico permiten elaborar la propuesta de acciones con un carácter sistémico mediante un procedimiento de implementación.

Procedimiento de implementación de las acciones

La implementación de las acciones se aplica teniendo en cuenta el sistema de trabajo de la universidad y las etapas de desarrollo de la actividad pedagógica profesional (APPD) de dirección propuesta por Alonso (2003). El sistema de trabajo visto como un proceso de interacción pedagógicamente fundamentado entre asesores y asesorados, con el objetivo de potenciar el perfeccionamiento de la evaluación profesoral y caracterizada como la actividad de dirección que se despliega como un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas —tanto instructivas como educativas— y en condiciones de plena comunicación entre asesores y asesorados.

A continuación, se relacionan acciones previas y las diferentes etapas por las que transita la asesoría a los directivos de la universidad para la evaluación profesoral aplicada en la Universidad de Cienfuegos y Metropolitana de Ecuador:

1. Realizar reuniones con los directivos principales de la institución, para modelar la propuesta de acciones relacionadas con la asesoría para la evaluación profesoral, tomando como punto de partida el diagnóstico de potencialidades y necesidades de los directivos.
2. Presentar en la Comisión de Cuadros/Talento humano, las acciones de asesoramiento a los directivos para la evaluación profesoral con el propósito de validar la propuesta desde la política de cuadros.
3. Presentar en el Consejo Científico, las acciones de asesoramiento a los directivos para la evaluación profesoral con el propósito de validar la propuesta desde la actividad científica.
4. Presentar en Consejo de Dirección las acciones dirigidas al asesoramiento en la evaluación profesoral para su análisis y aprobación en el sistema de trabajo.

Primera etapa: análisis previo del desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.

1. Participar en la reunión de coordinación de planificación de las actividades a proyectar desde el plan de trabajo anual dirigidas a la asesoría de los directivos al proceso de evaluación profesoral.

2. Realizar la reunión del departamento del Órgano de cuadros/ Talento humano, dirigida a la preparación de los especialistas en la asesoría a directivos en relación con el proceso de evaluación profesoral: taller, estudio de casos:
 - Realizar un taller: presentar estudios de casos en relación con el proceso de evaluación por cada especialista de cuadros y las propuestas de asesoría.
 - Diseñar la modelación de una asesoría a un directivo en el proceso de evaluación profesoral.
 - Ejecutar una simulación de la asesoría
3. Establecer la concepción y coordinación del cronograma de las asesorías a las facultades y departamentos.

Segunda etapa: desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.

1. Realizar reunión inicial para diagnosticar del nivel de preparación de los directivos en relación con el proceso de evaluación profesoral.
2. Ejecutar visitas a las facultades e instituciones y desarrollar la asesoría a los directivos para perfeccionar el proceso de evaluación.
3. Realizar una reunión final que contemple el balance de la asesoría realizada y sus resultados concretos en el proceso de evaluación profesoral.

Tercera etapa: desarrollo posterior de la actividad pedagógica profesional de dirección.

1. Realizar la reunión por departamentos y/o facultades para determinar las regularidades de la asesoría a los directivos en el proceso de evaluación profesoral y elaboración de nuevas propuestas para su perfeccionamiento.
2. Realizar en Comisión de cuadros/Talento humano, un balance de la asesoría a los directivos para la evaluación profesoral. Enriquecimiento de las propuestas para su ulterior perfeccionamiento.
3. Realizar un taller científico con los directivos para socializar los mejores resultados de la asesoría en el proceso de evaluación profesoral.

Se reinician las etapas del sistema de trabajo, dado su carácter cíclico que reiteran las etapas hasta llegar nuevamente a la primera produciendo un salto cualitativamente superior, en tanto posibilita la elevación constante del nivel de preparación de cada directivo para la gestión del proceso de dirección.

Para valorar las acciones y los procedimientos se realizan intercambios con

especialistas del órgano de cuadros y directivos, los que ofrecen recomendaciones importantes para su perfeccionamiento, a partir de aspectos tales como: la factibilidad, si las fases y procedimiento de implementación favorecen a la asesoría del directivo para la evaluación profesional; la pertinencia, si son apropiados las fases y el procedimiento de implementación, a partir de su correspondencia con la demanda social y favorece la preparación de los directivos y la adecuación; si las fases y el procedimiento de implementación son convenientes y suficientes para favorecer a la preparación de los directivos para el proceso de evaluación profesoral.

Para lograrlo, se debe cumplir con:

- Propiciar la planificación, organización, regulación y control de relaciones de cooperación entre los órganos técnicos y de dirección, así como las que se manifiestan en la interacción recíproca entre asesores y asesorados.
- Permitir de manera sistemática el análisis, estimulación, evaluación y modificación de la conducta que asumen los directivos en el ejercicio de sus funciones y los métodos que emplean para cumplir los objetivos propuestos.

La asesoría de los directivos para la evaluación profesoral, como forma de organización de la preparación permitió determinar los fundamentos teóricos en relación con las exigencias, los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas en los directivos, así como las fases del proceso que sirven de plataforma teórica para el procedimiento de implementación.

La ejecución de las acciones en el sistema de trabajo de la universidad, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección, constituye una vía fundamental para concretar de manera eficiente la asesoría de los directivos para la evaluación profesoral y su enriquecimiento en la práctica, ajustándolo a las condiciones concretas, desde su puesto de trabajo.

Capítulo III. Experiencias educativas. Estrategias

3.1. Experiencias educativas. Generalidades

Las experiencias educativas, que se ofrecen a continuación se centran en acciones diseñadas e implementadas en el contexto universitario, estas brotan de la entrelazada actuación pedagógica de las autoras en la Universidad de Cienfuegos y la Universidad Metropolitana.

El hilo conductor teje como temática la estrategia, este puede ser considerado un tema muy manido, no obstante se le otorga cierta flexibilidad, dejando atrás los criterios abordados en el campo pedagógico, que según referentes de Valle (2010), las estrategias se agrupan en tres grandes grupos: estrategias pedagógicas, educativas y didácticas. Las autoras asumen la denominación de estrategias en correspondencia con su objeto de estudio con el propósito de presentar un compendio de artículos que responden a una estrategia educativa, de formación y de equidad. Por otra parte, el interés de presentar una experiencia acerca del diagnóstico pedagógico integral con atención al uso de drogas. Los temas citados constituyen problemáticas de la institución universitaria.

Adentrarse en la materia conlleva a considerar la definición de estrategia, abordada con diversas acepciones por muchos autores en múltiples campos, por lo que se plantea que no existe una definición universalmente aceptada. Actualmente se habla de estrategia en todos los ámbitos: en la política, en la economía, en la cultura, en la religión, en la salud, en la educación, en general en cada aspecto de la vida diaria. De ahí que este término alcanza un uso generalizado y forma parte de toda la literatura relacionada con distintos campos del conocimiento.

El término estrategia proviene del griego. Estrategeia. Estrategos o el arte del general en la guerra, procedente de la fusión de dos palabras: stratos (ejército) y agein (conducir, guiar).

El diccionario Larousse define estrategia como el arte de dirigir operaciones militares, habilidad para dirigir. Se corrobora el surgimiento del término en el campo militar, lo cual se refiere a las tácticas, las acciones encaminadas a derrotar a uno o a varios enemigos en el campo de batalla, sinónimo de rivalidad, competencia; no obstante, es necesario precisar el valor de la estratégica no solo en su acepción de rivalidad para derrotar oponentes sino también en función de brindar una guía para lograr un máximo de efectividad en el cumplimiento de una misión.

La definición de estrategia en la administración tiene como a unos de sus precursores a Drucker, quien puntualizó el “qué es” y “que debería ser” una empresa. Así, Halten (1987), plantea que es el proceso a través del cual una organización formula objetivos, y está dirigido a la obtención de los mismos. Estrategia es el medio, la vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Para Koontz (1991), son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica. Son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado de tal manera, con el propósito de darle a la organización una dirección unificada.

Para Chandler (2003), la estrategia es la determinación de las metas y objetivos de una empresa a largo plazo, las acciones a emprender y la asignación de recursos necesarios para el logro de dichas metas. Según Carneiro (2010), la estrategia es la orientación en el actuar futuro, el establecimiento de un fin, en un plazo estimado como aceptable hacia el cual orientar el rumbo de la empresa.

Resulta interesante otra manera de analizar la definición dada por Andrews (1980), desde dos percepciones, una llamada estrategia institucional, cuando se determina la clase de organización social y humana que es o la que quiere ser, y la naturaleza de la contribución a la formación del profesional que pretende otorgar a sus agentes educativos y a la comunidad. Como estrategia es el conjunto de misiones y objetivos principales o metas, así como políticas y planes esenciales para realizar esas metas, presentados en la forma de selección de actividades a que la institución se consagra o va a consagrarse.

Lo valioso de la definición se expresa en su carácter de aplicabilidad a cualquier situación en la que se requiera la acción. Y a la vez es un modelo realista, que se basa en la figura del directivo como alma del proceso, que con sus habilidades y destrezas logra llevar el modelo a la práctica.

Una contribución significativa a este campo lo hace Cameron (2011), cuando explica cómo el medio ambiente o sostenibilidad, así como actitudes influirán en la estrategia y con toda probabilidad en los procesos institucionales. Se requiere un cambio en la cultura corporativa si se quieren lograr cambios reales y positivos. Lo que está claro es que recursos humanos y la formación de profesionales son las áreas que más van a necesitar crear la estrategia.

Lukac & Frazier (2012), refieren como a menudo la definición de estrategia comienza con una visión de cómo la institución quiere ser vista o, de hecho, cómo quiere verse a sí misma. En otras palabras, la estrategia habla acerca

de lo que una empresa tiene la intención de hacer y, quizás más importante aún, lo que se propone no hacer.

Otras definiciones que nos acercan al campo de la Pedagogía se expresan por: Addine (1999), expresa que la estrategia *“incluye secuencias integradas, más o menos extensas y complejas de acciones y procedimientos seccionados y organizados que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los objetivos educativos propuestos”*.

Valle (2010), refiere la estrategia como un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas, que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación, integrada por la misión, los objetivos, las acciones y procedimientos, los recursos responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas, las formas de implementación y las formas de evaluación.

De lo antes planteado podemos encontrar características comunes tales como:

- Sistema de acciones conscientes.
- Se dirige a un propósito, a alcanzar un objetivo teniendo en cuenta los recursos con que se cuenta.
- Se destaca como abarca tipos de estrategia, a partir de variadas representaciones del término.
- La estrategia como plan, refiere a un curso de acción que funciona como guía para la solución de problemáticas. Este plan antecede a la acción y se desarrolla de manera consciente.
- La estrategia como pauta de acción, actúa como una estratagema para vencer a un oponente o en este campo alcanzar procesos, resultados superiores a otros centros.
- La estrategia como patrón, funciona como modelo en una salida de acciones. Se refiere al comportamiento deseado, y por lo tanto la estrategia debe ser consistente con el comportamiento, sea ésta intencional o no.
- La estrategia como posición, con respeto a una cultura. Funciona como mediadora entre la organización y su medio ambiente.
- La estrategia como perspectiva, responde a una visión más amplia. Lo importante es que la perspectiva es compartida por y entre los miembros de la organización, a través de sus intenciones y acciones.

El término estrategia, comenzó a penetrar el ámbito de las Ciencias Pedagógicas

gicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación.

En el material “Aproximaciones al estudio de las estrategias” como resultado científico del CECP de la Universidad de Villa Clara se definen las estrategias de tipo educativas en cuanto a:

- La estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana.
- Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que provienen de un proyecto social y/o educativo dado.
- Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas).

La estrategia es proceso creador, innovador, lógico y aplicable, que genera un conjunto de acciones coherentes y decisiones tácticas. Estas acciones van encaminadas a lograr la formación integral del estudiante, en correspondencia en el entorno socioeconómico donde se desenvuelve y mejorar la eficacia de la gestión, trata de asegurar la competencia y calidad de la institución a través de su implementación para cumplir las expectativas de las partes interesadas en un futuro de excelencia.

La educación es la clave para el logro de justicia social, equidad, inclusión y dignidad; lo que requiere de prestar atención a “Aprender a aprender” en dotar a las personas de estrategias para incorporar conocimientos durante toda la vida y desarrollar su potencial de aprendizaje en la sociedad; de “Aprender a convivir” en “Enseñar a vivir con”, desarrollando la comprensión y valoración del otro y “Aprender a emprender” en la formación de ciudadanos activos para transformar y enriquecer el contexto en beneficio de todos.

Las consideraciones realizadas hasta aquí, posibilitan caracterizar la estrategia según su objeto de estudio, encaminada a la transformación del objeto desde el estado real hasta un estado deseado y permiten presentar las concebidas y ejecutadas en el accionar pedagógico de la carrera Ciencias de la Educación en la Universidad Metropolitana del Ecuador para responder a las exigencias de la formación profesional, en responder a la formación de un estudiante que pueda actuar de manera inteligente, creativa, humana, responsable y autónoma en la sociedad.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación, se presentan los artículos relacionados con esta problemática.

3.2. La estrategia educativa: un proceso necesario para la formación del profesional en la universidad

Este epígrafe da valor a la educación integral que debe alcanzar el profesional que se forma en las universidades, no solo limitada a saberes de conocimientos y destrezas sino desde el punto de vista educativo, en base a los valores; en lo formativo-desarrollador, que conlleva a la interpretación que realiza cada individuo del mundo que lo rodea y su posición consecuente a la transformación; y en social e individual, cuanto más original sea como individuo mayor alcance podrá producir a los procesos sociales.

Las universidades se enfrentan a un proceso de transformación constante como respuesta a los cambios económicos, sociales y políticos a tenor del desarrollo vertiginoso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la crisis estructural y sistémica del capitalismo, los problemas globales, entre otras condiciones, dada la compleja misión de formar profesionales capaces de aceptar los retos del mundo actual y a su vez contribuir a su desarrollo, con una intervención creativa y transformadora.

La universidad actual demanda de *“la excelencia en la gestión de formación, que es ante todo una gestión pedagógica y didáctica, y que en la educación superior... se materializa en el trabajo metodológico del claustro y de sus directivos, muy relacionado con las exigencias del mundo laboral y del contexto, ¡en correspondencia con la dinámica de la ciencia y la tecnología!”* (Alarcón, 2013)

En consecuencia, la formación integral del futuro profesional en la institución universitaria debe responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico, y a la diversidad cultural, lo que requiere que la oferta docente, la investigación y las actividades de vinculación con la sociedad respondan a las necesidades de desarrollo local, regional, provincial y nacional, aspectos que deben alcanzar concreción en la estrategia educativa.

La estrategia educativa, vista como un proceso de dirección, en tanto se establece la interacción del coordinador de carrera, el colectivo de docentes y los estudiantes con un determinado orden de funcionamiento, se planifican, organizan, coordinan, ejecutan y controlan las acciones o tareas en función de los modos de actuación requeridos en correspondencia con el perfil del profesional.

En consecuencia, resulta evidente la necesidad de contar con un coordinador de carrera idóneo, que asuma el liderazgo y la responsabilidad de garantizar, en ese nivel organizativo, un estilo democrático con dirección colectiva que conlleve a la participación activa, la responsabilidad individual y social de los estudiantes, así como a la unidad de influencias educativas del colectivo de docentes en función de la formación de un profesional competente y comprometido con su proyecto social.

La experiencia de las autoras en la educación, la educación superior y en funciones directivas unida a los resultados de entrevistas a directivos, profesores y estudiantes; así como la revisión de documentos y observaciones a actividades docentes, permitieron constatar insuficiencias de proceder, para concebir las estrategias educativas, manifiestas en:

- El diagnóstico de potencialidades y necesidades educativas de los estudiantes, no siempre se toma en consideración para la planificación, organización, ejecución y control de la estrategia educativa.
- Predominio de un estilo autoritario en la toma de las decisiones de las actividades que se conciben.
- Las actividades diseñadas carecen de un enfoque psicológico limitando la responsabilidad individual y social de los estudiantes.
- La preponderancia de actividades orientadas centralmente, las que se implementan sin tener en cuenta la contextualización a la carrera-semestre y las características, intereses, expectativas y motivaciones grupales e individuales de estudiantes.
- No siempre las actividades conducen a la solución de problemas de impacto social, por ende, a la transformación del estudiante.
- La tendencia de que no se logra un alto nivel de implicación de todos los docentes y estudiantes en la ejecución del proceso.

Por lo anterior, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar una estrategia educativa que favorezca la formación de un profesional de las ciencias de la educación competente y comprometido con la sociedad ecuatoriana?

La experiencia pedagógica se desarrolla sobre la base de la concepción dialéctico - materialista, que permita el análisis multilateral de los fenómenos sociales en general y de los educativos en particular, que sustente la utilización de los métodos teóricos y empíricos, de manera integrada en los diferentes momentos del trabajo.

La formación integral del futuro profesional de la Universidad Metropolitana y de manera particular el de las ciencias de la educación, concibe la formación, según Chávez (2005), como expresión del desarrollo pleno. En ella no solo se potencia el desarrollo global del individuo para el desempeño, sino la formación al nivel que alcance el sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social, en la misión de educar a las actuales y futuras generaciones de niños, adolescentes y jóvenes.

En tal sentido, la estrategia educativa asume un importante rol en función de la participación de los estudiantes como protagonistas de su propia formación.

Por consiguiente, resulta significativo el análisis del término estrategia educativa, por diferentes autores. La misma puede ser concebida como un sistema de influjos formado por un conjunto de elementos, entre los que se destacan, los principios, objetivos, actividades, acciones, métodos y técnicas que permiten alcanzar el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

El análisis de esta definición resulta de gran valor, en tanto se reconocen como aspectos positivos la necesidad del sistema de influencias, la estructura y el propósito que alcanza. No obstante, las autoras significan la necesidad del enfoque personalógico del estudiante, al considerar las características individuales, sus potencialidades y necesidades para que pueda asumir su rol protagónico con responsabilidad individual y social que posibilite su transformación personal y la que demanda la sociedad.

Carro (2016), considera que las estrategias educativas deben tener en cuenta *“las características psicológicas y sociológicas del individuo para fomentar sus potencialidades”*, aspectos con los que las autoras coinciden a partir de lo antes expresado.

Cajide (1992), manifiesta que las estrategias educativas son *“procedimientos dirigidos, planificados e intencionalmente creados antes, durante o después del desarrollo de una tarea”*, citado por Torriciella (2003), elementos positivos con los cuales se concuerda, pues otorgan un carácter procesal.

Al mismo tiempo, el autor expresa que las estrategias educativas constituyen la dirección pedagógica que provoca la transformación del estado real del objeto al estado deseado, a partir del sistema de acciones entre maestros y alumnos para alcanzar los objetivos planteados, apuntes valiosos que reafirman la lógica del proceso de dirección.

En general, las definiciones expuestas logran establecer aspectos fundamentales de la estrategia educativa. Además, se expresan otros por las auto-

ras, que permiten determinar los rasgos esenciales siguientes:

- Constituye un proceso de carácter consciente, continuo, sistémico, sistemático e intencional.
- El protagonismo del estudiante en su proyecto de formación.
- Con enfoque personológico, responsabilidad individual y social.
- Requiere de un sistema de influencias educativas.
- Sustentadas por el colectivo de profesores.
- Bajo el liderazgo democrático del profesor en el aula.

En este caso, la estrategia responde a la educación del individuo, interpretada a decir de Chávez (2004), como un proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre, al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo trae consigo un resultado. Al mismo tiempo es un proceso dinámico, participativo, comprometedor que haga al individuo útil a su tiempo, al momento histórico que le ha tocado vivir.

En otras palabras, es hacer que el individuo tenga una actitud protagonista en el mundo en que vive y convertirlo en un agente transformador, para que no resulte un ser pasivo, que solo se apropia del saber precedente, sino que sea capaz de aportar también a la sociedad. En eso consiste su verdadera realización como ser humano.

De modo específico, la estrategia educativa está determinada entre otros aspectos, por las exigencias del perfil del profesional -que como parte de un todo- responde al ideal del profesional de las ciencias de la educación de la Universidad Metropolitana del Ecuador, que se pretende formar en correspondencia con las necesidades y aspiraciones del desarrollo social y los requerimientos que las circunstancias actuales demandan en el marco de la conceptualización del plan nacional para el buen vivir.

¿Se considera la estrategia educativa un proceso de dirección? De modo específico, la estrategia educativa se concibe como un proceso de dirección *“no de forma inerte, no en forma abstracta, no carente de movimiento, no carente de contradicciones, sino en el eterno proceso del movimiento, en el surgimiento de las contradicciones y en su solución”* (Castellanos, 2004 p. 15), determinada por las condiciones socio históricas, el desarrollo y la actividad transformadora.

Resulta conveniente, expresar que *“el proceso de dirección es una forma de existencia de la dirección; se distingue por el ejercicio de las funciones directivas... en la planificación, organización, ejecución y control de la estrategia*

educativa entre el coordinador de carrera, los estudiantes y los docentes del colectivo, se producen y reproducen sistemáticamente las relaciones de subordinación y las relaciones de cooperación entre ellos". (Alonso, 2003, p. 23)

La estrategia educativa como proceso de dirección va dirigida a potenciar el perfeccionamiento de todos los sujetos y a desarrollar tanto sus conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes individuales, la responsabilidad individual y social, como la cultura de la carrera para garantizar el cumplimiento de los objetivos trazados en correspondencia con el perfil del profesional.

Otro aspecto imprescindible está relacionado con el papel del coordinador de carrera en la dirección de la estrategia educativa, lo que requiere de poseer las competencias idóneas para el desempeño de las funciones y la capacidad de liderazgo reconocido por su prestigio, el uso de un estilo democrático y la dirección colectiva, en aglutinar a los estudiantes y profesores del colectivo, así como otorgar responsabilidad al representante estudiantil en función de los objetivos propuestos, posibilitando la participación en la toma de decisiones, estimulando su creatividad, brindándoles confianza en sus posibilidades, y facilitando el desarrollo de relaciones de cooperación. En sentido general convirtiéndolos en sus seguidores, como líderes.

Los referentes teóricos de Torriciella (2003), en Estrategias educativas de la Educación Superior expresan las etapas siguientes: diagnóstico, planificación, definición de objetivos, definición de las posibles actividades, estudio de condiciones y recursos, estructuración o diseño de la estrategia, aplicación y control y evaluación.

Estas etapas se consideran por las autoras y se complementan con los referentes teóricos de Castellanos (2003), entre otros. La propuesta de etapas de la estrategia educativa se expone a continuación:

Diagnóstico: expresa el estado actual de los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante en relación con el perfil del profesional y los objetivos del semestre y constituye el punto de partida para avanzar hacia aquello que aún no sabe, no sabe hacer y no sabe ser, lo que requiere de buscar la explicación, es decir, las causas posibles de la situación actual del estudiante para tener la información requerida y trazar su desarrollo.

Pronóstico: desde el punto de vista prospectivo expresa el estado deseado. Enuncia como preguntas claves: ¿qué pronosticamos? ¿qué puede saber, saber hacer y saber ser el estudiante a largo, mediano y corto plazo?

La respuesta está dirigida a la toma de decisiones encaminada a distinguir

las necesidades educativas que requieren satisfacción inmediata, de aquellas de carácter perspectivo en función de las aspiraciones, posibilidades y potencialidades, con lo que es posible establecer las prioridades de las actividades, en correspondencia con la etapa.

Esta etapa permite determinar la brecha entre el estado actual y el estado deseado con respecto al modelo del profesional y los objetivos del semestre, especificar el ¿qué?, los conocimientos, habilidades y actitudes, así como las perspectivas de desarrollo que tiene cada estudiante o el grupo de estudiantes; y el ¿cómo? de la respuesta. Establece el vínculo entre las etapas precedentes y la planificación.

Planificación: abarca la determinación de los objetivos. Concebir en el plan de actividades, acciones o tareas a desarrollar por el estudiante, período de ejecución, profesor, comunidad, cantón del estudiante. El plan considera los escenarios educativos (universidad, instituciones educativas, comunidades o cantones) proyectando las actividades de manera perspectiva y coherente a realizar por estudiantes y docentes con un enfoque personalizado, con responsabilidad individual y social, según el diagnóstico y el contexto donde se desempeñe.

La planificación con un sentido participativo de los estudiantes en la toma de decisiones en cuanto a la planificación de las actividades en cada uno de los escenarios, mediante la comunicación dialogada, problematizadora y tolerante, la reflexión crítica de su desempeño y sus posibilidades de transformación, según los modos de actuación de la profesión seleccionada y en correspondencia con el semestre que cursan.

Organización: considera las condiciones necesarias y recursos materiales, tecnológicos, financieros y humanos, así como la coordinación con organismos, organizaciones, instituciones y personalidades, a partir de los convenios establecidos que apoyan la misión de la universidad- facultad-carrera.

Ejecución: consiste en la realización práctica del plan de actividades para cada estudiante y docente. Las acciones dirigidas a la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones de la práctica pre-profesional y a la realización de actividades de impacto social, al desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional; la interacción con estudiantes de otras carreras, el intercambio de experiencias, la estimulación del aprendizaje activo, con significatividad y cooperativo, así como el fortalecimiento de la responsabilidad del estudiante con su propio aprendizaje, provista de una actitud de estudio e investigación sistemática que ameriten en todo momento la satisfacción de sus empleadores por la calidad de la

formación que alcanzan los estudiantes como futuros profesionales.

Control y evaluación: consiste en la valoración constante y sistemática de la calidad de las actividades y su correspondencia con los objetivos que se propusieron, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado el nivel de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes mediante las acciones puestas en práctica.

La valoración requiere de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que van alcanzado los estudiantes con las actividades previstas en la estrategia, y de procedimientos específicos del trabajo científico para medir sus efectos, retroalimentar y prever nuevos niveles de exigencia; para esto constituye elemento esencial valorar los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes respecto a lo establecido en el modelo del profesional y de manera particular en los objetivos de cada asignatura del semestre.

La estrategia educativa asume un carácter cíclico que conlleva a un salto cualitativamente superior en la formación del profesional, por ende, en sus acciones o tareas manifiestan la vinculación entre lo académico, lo investigativo y la vinculación con la sociedad.

Lo anterior posibilita expresar la estructura de la estrategia educativa expresada en la tabla siguiente:

Tabla 3. Estrategia educativa por escenarios con enfoque individualizado.

Escenario	Nombre y apellidos del estudiante	Acciones o tareas a desarrollar	Profesor	Fecha de realización	Zona donde vive el estudiante
Universidad	Vanessa Consuelo Quimis Chenche	Festival de Clases La presentación del fonema M	Dra. Virginia Pérez	11-2-2017	Cantón Naranjal
Unidad educativa	Vanessa Consuelo Quimis Chenche	Escuela Fiscal Mixta Nro.5 "Nueve de Octubre" Confec-ción del portafolio	Dra. Mireya Baute	13-1-2017	Cantón Naranjal
Comunidad o cantón	Vanessa Consuelo Quimis Chenche	Charla "El maltrato infantil"	MSc. Margarita Luque	27-11-2017	Cantón Naranjal

Carrera: Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica

Semestre: 37

Profesor responsable

Grupo: 3

La implementación de la estrategia educativa conllevó a la determinación de dimensiones e indicadores en correspondencia con el perfil del profesional.

Dimensión social: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes para el trabajo social, relacionadas con el dominio de la historia universal y de Ecuador, historia de la localidad, la formación de valores y la preparación ciudadana, así como el trabajo de conjunto con el representante estudiantil.

Indicadores

» Conocimientos

Constitución de la República, acontecer de la localidad, provincia, región, nación e internacional. Hechos y personalidades más relevantes de la historia universal, la historia de Ecuador y la historia de la comunidad, símbolos del Ecuador.

Temas de debate: la formación ciudadana, democrática, la protección del medio ambiente, equidad, formación de valores, la interculturalidad, plurinacionalidad y la inclusión, el cuidado de la salud y los hábitos de recreación, la educación sexual en los jóvenes.

» Habilidades

Leer la prensa y observar otros medios informativos, dialogar, analizar, reflexionar, debatir puntos de vista, criterios y opiniones basados en argumentos sólidos; contextualizar los planteamientos generales a su radio de acción, valorar desde posiciones reflexivas los problemas económicos, sociales, científicos, culturales y políticos del mundo contemporáneo, en particular del contexto en que se desenvuelve.

» Actitudes

Actuar con humanismo, sensibilidad, justicia, equidad, e inclusión como valores que caractericen al maestro. Defender incondicionalmente las tradiciones culturales, la interculturalidad y plurinacionalidad, así como valores de la nación. Asumir una posición crítica y autocrítica ante situaciones y acontecimientos. Actuar en correspondencia con los principios éticos del plan nacional para el buen vivir, preservar el medioambiente como parte del patrimonio

de la nación y como un problema universal.

Dimensión liderazgo educacional: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades, cualidades y actitudes en relación con el liderazgo educacional, la planificación, organización, ejecución y control del trabajo, la comunicación y la toma de decisiones de conjunto con los demás estudiantes y otros agentes educativos para el alcance de los objetivos propuestos.

Indicadores

» Conocimientos

Liderazgo educacional, toma de decisiones sobre bases científicas en el desarrollo de investigaciones en grupos, dirección y organización escolar, estilos de dirección, métodos de dirección educativa, solución de conflictos, cultura de reciclaje de productos para utilizarlos en medios pedagógicos.

» Habilidades

Las cuatro macrohabilidades comunicativas que no pudieran faltar en todo acto de esa naturaleza: escuchar y leer como receptivas. Hablar y escribir como productivas.

Comunicarse de forma asertiva, tomar decisiones, delegar autoridad, trabajar en equipo, resolver conflictos,

» Actitudes

Actuar con ejemplaridad a partir de la ética profesional. Actuar con sensibilidad ante las aspiraciones y preocupaciones de sus estudiantes y padres sin distinción de género, etnia, posibilidades económicas y capacidad. Emplear la comunicación franca y abierta en cada momento. Viabilizar la información requerida a sus estudiantes, ganar en prestigio y liderazgo y transmitir con claridad la normativa educacional y las exigencias de la educación donde se desempeñe.

Dimensión pedagógica: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a la profesión, relacionadas con el dominio de los objetivos, métodos, principios y contenidos, medios, uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación donde interactúe.

Indicadores

» Conocimientos

Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos de la educación. Educación de la familia, educación para la salud, interrelación de la escuela, la familia y la comunidad, modelo de la educación en que interactúa.

» Habilidades

Diagnosticar de manera pedagógica e integral al estudiante. Planificar, organizar, ejecutar y evaluar actividades y clases, aplicar métodos, procedimientos, técnicas, recursos metodológicos y tecnológicos para satisfacer las necesidades educativas. Uso de la lengua materna como modelo lingüístico y de la comunicación en los diferentes contextos de actuación, utilizar la tecnología educativa.

» Actitudes

Actuar con amor y respeto por su profesión y por los niños. Ser un estudioso de la pedagogía y de la didáctica. Estar consciente del cumplimiento de sus deberes como educador en la formación de los estudiantes. Establecer en cada momento una interrelación ética profesional ante la práctica pre-profesional, los niños, los padres y la sociedad.

Dimensión investigativa- vinculación con la sociedad: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la investigación y la vinculación con la sociedad. La exploración de problemas que respondan a contextos de aguda pobreza, inequidad, injusticia, violencia, migración creciente, vulneración de los derechos humanos y la búsqueda de alternativas de solución por la vía científica.

Indicadores

» Conocimientos

Estructura del trabajo de curso, métodos de investigación, determinación de los antecedentes de la investigación, determinación de la situación problemática, diseño teórico - metodológico, marco lógico.

» Habilidades

Investigar problemas actuales del sistema educativo para la solución de problemas profesionales y comunitarios, socializar experiencias y resultados de investigación en eventos.

Redactar artículos para su publicación, gestionar constantemente el conocimiento con el empleo de la tecnología de la información y las comunicaciones, interactuar con las TIC, leer, hablar, escuchar y escribir en idioma inglés, consultar bibliografía en idioma inglés.

» Actitudes

Actuar siempre como investigador de su práctica, estar consciente de la necesidad de utilizar los resultados de las investigaciones para solucionar los problemas actuales.

Dimensión extensionista: interrelación e integración dialéctica de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la cultura, el deporte y el accionar en la comunidad.

Indicadores

» Conocimientos

Cultura artística, cultura deportiva, cultura integral

» Habilidades

Coordinar actividades educativas con la comunidad que permitan desarrollar una conciencia social, la atención a sus derechos y perspectivas de desarrollo. Participar y ejecutar actividades culturales. Participar en actividades deportivas.

» Actitudes

Compromiso social de colaborar en la solución de problemas. Ejemplaridad ciudadana, actuación diaria en correspondencia con una cultura general y estética.

Para cada una de las dimensiones se establecieron los indicadores en relación con el saber, saber hacer y el saber ser. El saber relacionado con lo cognitivo, el saber hacer relacionado con lo procedimental y el saber ser relacionado con lo actitudinal que deben alcanzar los estudiantes en relación con el modelo del profesional.

La interrelación dialéctica e integración de las dimensiones propicia la formación integral del profesional de las ciencias de la educación de la Universidad Metropolitana. Su diseño se ilustra en la Carrera Ciencias de la Educación, con el grupo del segundo semestre, con un estado inicial de insuficiencias en las dimensiones liderazgo educativo, científico – investigativa, vinculación con la sociedad y extensionista.

La implementación de la estrategia educativa durante el 2016 – 2017 período 37 considera los presupuestos teóricos esbozados con anterioridad, lo que permitió llegar al estado final exhibiendo como resultado que todos los estudiantes mostraron avances con respecto al nivel de partida de los conocimientos, habilidades y actitudes, en relación con las dimensiones determinadas.

Evaluándose el 98% de los estudiantes con la categoría de muy bien y excelente, lo que se concreta en los resultados satisfactorios alcanzados mediante la participación del 100 % de los estudiantes en el evento científico “Festival de la clase” favoreciendo al desarrollo de modos de actuación profesional.

Se avanzó en el reconocimiento de la labor de los estudiantes y docentes de la UMET en la comunidad mediante el proyecto “Mujeres en conquista” desarrollado en la comunidad educativa “Simón Bolívar”, Cantón Naranjal, con la participación protagónica del 100% de los agentes educativos internos y un 87 % de los externos. La ejecución de 8 actividades sociales, aspecto que permitió elevar la autoestima y la independencia económica de las mujeres.

Además, con el proyecto “Fomentando una cultura de reciclaje en las instituciones educativas de Guayaquil” que se desarrolló en la Escuela de Educación Básica Asia Laura y para la comunidad poblacional con la presencia de padres y madres de familia. Se desarrollaron 8 talleres de motivación y creación de manualidades con material reciclado (botellas), los cuales lograron sensibilizar a los participantes y aumentar su interés por las actividades programadas. Se logró que el 90% de los estudiantes realizaran manualidades empleando las botellas en la elaboración de cartucheras, alcancías, adornos decorativos e instrumentos de percusión y al mismo tiempo se elevó el nivel de concientización de directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia acerca de la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente.

La realización de un festival de aficionados en la UMET que contó con la participación de estudiantes en la presentación de diferentes manifestaciones culturales, solistas, declamación, conjunto artístico y teatro, entre otras actividades.

Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la estrategia educativa como proceso de dirección permitieron determinar las etapas, estructura, dimensiones e indicadores que sirven de plataforma teórica para su implementación con carácter personalógico, responsabilidad individual y social, de conjunto con el liderazgo del coordinador de carrera a la formación de un profesional competente y comprometido con el desarrollo social en correspondencia con las exigencias de la educación superior ecuatoriana.

3.3. Estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario

Las instituciones universitarias ecuatorianas asumen la misión de transformar la sociedad, para ello resulta necesario la formación integral del profesional, en tanto adquieren significado las actitudes y valores ciudadanos, sustentados en los principios del Buen Vivir y la preparación para su comprensión sobre la base de interculturalidad, plurinacionalidad y la inclusión. El trabajo de investigación: Estrategia de formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario, aporta a tal propósito en tanto expresa en sus fundamentos teóricos la definición de personas con discapacidad, los cambios que deben producirse en el contexto universitario y los principios que sustentan la concepción estratégica para la formación de una cultura de consideración y respeto a las personas con discapacidad. El trabajo empleó los métodos: analítico- sintético, inductivo – deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto y la modelación. Los resultados alcanzados demuestran la efectividad de la propuesta.

La discapacidad resulta un tema complejo por el efecto de rechazo que produce en una gran parte de las personas la diferencia y lo comprometido de asumir actitudes a su favor; al mismo tiempo que alcanza gran relevancia como consecuencia del desarrollo histórico - social, que exige la implicación de todas las personas, organizaciones e instituciones en busca de una sociedad con valores de justicia, dignidad, más democrática, equitativa e inclusiva.

La discapacidad alcanza dimensión universal, según la Organización Mundial de la Salud, citado por el Informe Mundial sobre la discapacidad, el 15 % de la población mundial vive con alguna discapacidad. En América Latina existen 85 millones de personas con alguna capacidad. En el caso de Ecuador las personas con discapacidad alcanzan la cifra de 1'653.000, según el registro del Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) del 2016. De ellas 1.358 personas con discapacidad han ingresado a distintas universidades, por el convenio interinstitucional de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología en Innovación (SENESCYT) y el Consejo Nacional de Discapacidades, (CONADIS) destinado a promover la inclusión, el acceso, la permanencia y la culminación de carreras en instituciones de educación superior de personas con discapacidad.

No obstante, a pesar de las acciones realizadas, las personas con discapacidad presentan una situación de desventaja frente a la sociedad, debido a que las normativas elaboradas para mejorar su nivel de vida, en términos de integración social y acceso a beneficios, tienen cumplimiento y ejecución

relativa.

Lo anterior cobra significado cuando se afirma que las personas con discapacidad, solo alcanzan entre el 0-3% la educación superior con el respecto al resto de la población y los porcentajes más bajos se dan en las mujeres. Resulta limitada la integración de las personas con discapacidad dentro del sistema de la educación superior, se presentan dificultades y múltiples barreras, incidiendo las especificidades de cada tipo de discapacidad.

En cambio, las políticas han ido evolucionando de la aplicación de medidas específicas para este colectivo; a poner énfasis en la transversalidad, considerando e incorporando a las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos, con carácter procesal e integral, desde su concepción hasta su ejecución y evaluación, para que se produzca la normalización, autonomía e integración social.

En ello juega un papel fundamental la institución universitaria dada la misión de formar integralmente a los profesionales, con una vocación humanista; reconocida desde dos vertientes, la primera en el respeto y consideración a las personas que sufren esta condición y sus relaciones en el entorno universitario, familiar, comunitario, laboral y social; y la segunda en cómo atender a los estudiantes con discapacidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que requiere tener en cuenta un proceso integral donde participen todos los involucrados.

La universidad debe caracterizarse por la calidad y la exigencia en la formación mediante el accionar de un claustro de excelencia que impulse y promueva la ciencia, la tecnología, la innovación y la investigación como pilares fundamentales, sustentada en el principio de aceptación y respeto a la diferencia desde una comunidad inclusiva, la diversidad como algo natural, enriquecedor y de valor en la formación para la construcción del derecho del buen vivir.

En tal sentido, una institución universitaria no puede considerarse plenamente democrática sino abre sus puertas a todos, si parte de las personas que deben integrarla, como son las personas con discapacidad, no participan en la toma de decisiones. La colectividad debe reflejar su diversidad y sacar provecho del potencial de todos sus miembros, razón que justifica la necesidad de atender el tema de las personas con discapacidad en función de una universidad para todos.

En Ecuador, la Constitución de la República (2008), reconoce pronunciamientos a favor de las personas con discapacidad en disímiles artículos, se significa el artículo 11, numeral 2: *“Todas las personas son iguales y gozarán*

de los mismos derechos, deberes y oportunidades". *"Nadie podrá ser discriminado por razones de... discapacidad, diferencia física"*.

Más adelante, en el artículo 47 se expone: *"El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a la persona con discapacidad, los derechos a"*, donde se significan los números:

7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones... Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

10. El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas.

En correspondencia, el Plan Nacional para el Buen Vivir (2013- 2017) reconoce en sus objetivos afirmaciones a favor de las personas con discapacidad, el objetivo 2 expresa lo relacionado con *"fortalecer la educación superior con visión científica y humanista"*.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012), destinada al amparo de las personas con discapacidad permite destacar tal propósito en sus artículos, tales como: el Artículo 33. Accesibilidad a la educación expresa *"que las instituciones... de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad"*.

El artículo 40. Difusión en el ámbito de educación superior expone *"que en todas las instituciones de educación superior se transversalice el conocimiento del tema de la discapacidad dentro de las mallas curriculares de las diversas carreras y programas académicos, dirigidos a la inclusión de las personas con discapacidad y a la formación humana de las y los futuros profesionales"*.

Por consiguiente, lo antes planteado revela la preocupación y la voluntad política de las autoridades gubernamentales para responder a una educación con enfoque humano, equitativa e inclusiva, lo que pasa por la correspondencia entre lo legislado y la acción del saber actuar.

En Ecuador el tema ha sido investigado por autores como Ochoa Guerrero (2010), quien realizó un estudio acerca de las *"percepciones en torno a la*

aplicación del Marco legal Ecuatoriano con respecto a la inclusión laboral de personas con deficiencia visual"; Montaña Dávila (2013), quien realiza un "Análisis de la efectividad de la política pública en torno a la inclusión laboral de personas con discapacidad física en el Ecuador"; Cueva Salazar (2014), la "Inserción laboral de personas con discapacidad en el sector público del Cantón Latacunga"; Vinuesa Betancourt (2014), la Discriminación de los trabajadores con capacidades especiales en las empresas privadas de la ciudad de Quito: una violación clara al artículo 33 de la Constitución de la República del Ecuador vigente"; Haro Nivelá & Franco Ochoa (2015), un "Proyecto de emprendimiento productivo para inclusión laboral de personas con discapacidad del Cantón Babahoyo provincia de los Ríos", Narváez Jácome (2015), la "Evaluación de las políticas públicas para la inserción laboral de las personas con discapacidad en el Ecuador para el período 2000-2012"; Montánchez (2016), quien realiza una reseña acerca de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva; entre otros. Los autores citados aportan referentes teóricos, herramientas conceptuales y metodológicas para la atención a las personas con discapacidad en algunos ámbitos aunque se refleja de manera explícita el contexto universitario.

Resulta importante en este trabajo la definición de personas con discapacidad, se asume la dada por la Convención de Naciones Unidas, la que expresa que son *"aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás"*. (Organización de Naciones Unidas, 2006, p. 3)

El término personas con discapacidad aun siendo correctamente empleado, pueden ser considerado despectivo o peyorativo, debido a que algunas personas etiquetan a quien padece la discapacidad, lo cual interpretan como una forma de discriminación en dependencia de la apreciación o valoración subjetiva de la diversidad y el establecimiento de una jerarquía en función de criterios de poder social, económico, político, de género, étnico, entre otras.

La evolución histórica del término tras su surgimiento después de la segunda guerra mundial considera que la discapacidad es una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana. Ello implica una perspectiva con una visión positiva del tema, hoy se defiende la discapacidad como parte de la identidad cultural de las personas y se promueve el orgullo de ser persona con discapacidad y ser simplemente diferente, todas las personas tienen el mismo valor en tanto son seres humanos.

En consecuencia, deben propiciarse cambios en los modos de pensar y actuar en relación a las personas con discapacidad a criterio de las autoras, los que se expresan a continuación:

De considerar que la persona con discapacidad tiene capacidades diferentes, capacidades especiales, necesidades especiales a comprender el principio de igualdad de las personas como seres humanos. Todos y todas tienen capacidades (potenciales, reales, en desarrollo) y necesidades (amar y ser amados, comer, vestirse, tener salud, sobrevivir), comparten la misma esencia humana en igualdad. Las personas con discapacidad son como todos los demás y así deben ser tratadas.

De pensar que la persona con discapacidad es incapaz a valorar que es capaz de trabajar, estudiar, crear, ejercer su ciudadanía y tomar decisiones, si disminuyen o eliminan las barreras del entorno y se entrega apoyo social para esta inclusión.

De considerar que la persona con discapacidad es un impedido o tiene impedimentos a valorar que pueden hacer todo lo que se proponga, si se eliminan las barreras del entorno. La discapacidad no es un impedimento, es una diferencia.

De expresar que la persona con discapacidad no es normal a cuestionar o reflexionar que no existe nadie plenamente normal, es decir ser diferente es algo común, la diversidad es la normal, lo normal es que seamos diferentes (López, 2008).

Consecuentemente, la universidad está orientada a la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad reconociendo a esta como un componente de la diversidad humana, favoreciendo de este modo la justicia, equidad, inclusión y cohesión en la institución y para la sociedad.

Se asume la cultura como *“condición de creación humana. Su alcance y definición está dada en todo lo que el hombre ha creado sobre la naturaleza y lo define y distingue en el reino animal, quítenle al hombre la cultura y tendremos la fiera”* (Hart, 1996, p. 5). La cultura es libertad. La certeza de ese pensamiento, implica una cultura general integral, incluyendo la preparación profesional y el saber actuar, la ética y las pautas de socialización fundamentales en la interacción social.

La formación de una cultura como expresión del desarrollo pleno de la sociedad no solo se potencia el desarrollo global del individuo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en y para el desempeño, sino la formación al nivel que alcance el sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que

tenga de sí y del mundo material y social.

Se expresa una cultura de respeto vista como valor ético, moral que debe caracterizar las actitudes de un profesional y de las acciones educativas de carácter curricular, investigativo y de vinculación con la sociedad. Se analiza el respeto como el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad, comienza en la propia persona como autorespeto, entereza e integridad. Está ligado al poder de la humildad que permiten ser justo e imparcial con los demás, valorar la individualidad, apreciar la diversidad. El equilibrio entre la humildad y el autorespeto da como resultado el servicio altruista, una actuación honrosa desprovista de actitudes como la arrogancia, la tendencia a impresionar y dominar con el propósito de imponerse, aspectos que atentan contra la autenticidad de los demás y los derechos fundamentales.

Una universidad en igualdad de oportunidades exige actuar con todos los agentes de la comunidad educativa: los directivos, los docentes, los estudiantes, las personas con discapacidad, la familia y el resto del personal. Todos precisan información, formación, asesoramiento, orientación y apoyo para que colaboren en la atención de las potencialidades y necesidades de estas personas. Además, es necesario que la institución sea plenamente accesible, y que los profesionales posean una formación permanente y actualizada en temas de discapacidad, dotando a la entidad de una infraestructura y medios para su accesibilidad y movilidad.

La atención a la discapacidad, asume principios, estos constituyen normas generales que permiten transformar la realidad del entorno universitario a partir de los criterios tratados en la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y de las autoras. Estos principios son:

- » **Principio de la educación inclusiva**, expresa que todas las personas tienen derecho a la educación y a recibir un trato digno pese a cualquier característica o necesidad educativa especial. Conlleva a que la institución universitaria implemente las medidas pertinentes para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad garantizando los apoyos técnico-tecnológicos, y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje que permita dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes.
- » **Principio de la responsabilidad institucional colectiva**, requiere de la actitud positiva de toda persona que integra la comunidad universitaria en respetar los derechos de las personas con discapacidad, así como

rechazar, combatir y solucionar actos de discriminación o violación de sus derechos tales como: comportamiento agresivos, falta de atención, decidir por ellas en temas que les afectan aunque estén plenamente capacitadas para ello, ridiculizarlas, mofarse de ellas, explotarlas o agredirlas como consecuencia de su vulnerabilidad, de dependencia e inadecuadas concepciones.

- » **Principio de la no discriminación**, enuncia que ninguna persona con discapacidad debe ser discriminada, ni sus derechos podrán ser anulados o reducidos a causa de su condición en la institución universitaria. Promueve el conocimiento y socialización de los deberes y derechos de las personas con discapacidad en educar para la democracia y convivir en armonía en la comunidad universitaria.
- » **Principio de la igualdad de oportunidades**, conjuga el derecho a la igualdad formal con el derecho a la diferencia. Todas las personas son seres únicos e irrepetibles, son iguales ante la ley por lo que el desafío es que las acciones se adapten de tal manera que se pongan al servicio de las potencialidades y necesidades de las personas discapacitadas. No podrá reducirse o negarse el derecho de las personas con discapacidad para ejercer plenamente y contribuir al funcionamiento y desarrollo de la institución universitaria.
- » **Principio del aumento de la participación e integración**, expresa que las acciones deben estimular la participación protagónica de las personas con discapacidad en los procesos universitarios, para lo cual la institución elabora, ejecuta, da seguimiento y evalúa planes y programas, desde las necesidades reales y sentidas por estos favoreciendo su inclusión en la institución y en la sociedad, mediante la plena comunicación y de respeto a su realidad.
- » **Principio de la accesibilidad integral**, garantiza el acceso de las personas con discapacidad a las oportunidades, los derechos y deberes de la institución universitaria, al entorno físico, a los sistemas y las tecnologías de información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones; así como, la eliminación de obstáculos que dificulten el goce y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Se facilitan las condiciones necesarias para que el entorno sea comprensible, utilizable y practicable por todos con garantía de seguridad, comodidad y de la manera más autónoma y normal posible.
- » **Principio de diseño universal**, se concibe o proyecta desde la concepción de los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados

por todas las personas o en su mayor extensión posible mediante la coresponsabilidad en función de ser personas que aporten a la sociedad.

- » **Principio de la transversalidad**, implica que las actuaciones a desarrollar no se limitan a planes, programas y acciones pensados exclusivamente para las personas con discapacidad, sino que asumen un carácter integral, de tal manera que en todas se tenga en cuenta las necesidades y demandas de este colectivo.

Es pertinente la necesidad de determinar una estrategia de formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad que abarque a los directivos, el personal docente, no docente y administrativo, y los estudiantes de manera que posibilite acortar la brecha entre el estado actual y el deseado mediante un conjunto de acciones sobre la base de métodos y estilos de trabajo democráticos y participativos.

Para concebir la estrategia se siguen algunos de los criterios de Almaguer (2014), que permitieron a las autoras establecer los siguientes componentes: misión, visión, objetivo, ideas rectoras y etapas (planificación, organización, ejecución y evaluación).

Asume como **Misión**: es una universidad respetuosa de la diversidad, la equidad y la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva que satisface las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad en los procesos universitarios.

Visión: ser una universidad para todos con reconocimiento y prestigio, incluyente, flexible, dinámica y con un alto nivel de formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en directivos, personal docente, administrativo y en los estudiantes desde un enfoque humanista, con equidad e igualdad que le permite elevar la calidad de los procesos universitarios y un mejor desempeño profesional.

Objetivo: contribuir a la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad para elevar la calidad de los servicios universitarios y su desempeño profesional.

La estrategia abarcó diferentes etapas: diagnóstico y pronóstico, planificación, organización, ejecución y evaluación que conllevó al análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas de las acciones a ejecutar para adecuarse a los cambios y principios que demandan las personas con discapacidad en el entorno, -en correspondencia con las exigencias de la educación superior- y lograr una mayor calidad de los servicios universitarios para todos y en el desempeño profesional.

Ideas rectoras: es responsabilidad de cada directivo la gestión de la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en cada carrera o área que atiende, por lo cual debe de estar presente en todo el sistema de trabajo de la institución universitaria. Las acciones deben asignarse responsable y fecha de cumplimiento y estas modificaciones requieren de la adecuada planificación, organización, coordinación, formación del capital humano, ejecución y evaluación.

El diagnóstico: permitió conocer el estado actual de la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad, mediante la aplicación de instrumentos para la búsqueda desde el punto de vista explicativo de las causas que producen la problemática.

El pronóstico: dirigido a la posible predicción de la evolución del proceso de formación a partir de criterios lógicos y científicos que permiten la toma de decisiones para acortar la brecha entre el estado actual y el estado deseado.

La planificación: estuvo dirigida al diseño de un conjunto de acciones que respondieran a cada una de las necesidades identificadas. Asumió un carácter humanista, lo que se manifestó en el respeto a las personas con discapacidad, la consideración de sus potencialidades y necesidades, intereses, motivaciones y expectativas, la búsqueda de su protagonismo en el proceso de formación, desde su activa participación en la planificación, organización, ejecución y evaluación del plan de acciones, lo cual propició un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujeto de la propia actividad.

La organización: abarcó la selección y coordinación con directivos, personal administrativo y docente que asumieron responsabilidad en la ejecución de las diferentes acciones.

La coordinación con el departamento de Talento Humano en función de garantizar en la nómina total de trabajadores que el 4% de los cargos docentes sean asignados a personas con discapacidad, que reúnan condiciones de idoneidad, de acuerdo con las normas de ingreso y ascenso vigentes.

La coordinación con el departamento de Bienestar Estudiantil en función de garantizar el otorgamiento de Becas por discapacidad, así como el aseguramiento de las herramientas tecnológicas y los suministros del docente y el estudiante se encuentren en el aula correspondiente antes del inicio de sus prácticas docentes.

La vinculación con el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) para la implementación de fuentes bibliográficas e identificación

del banco bibliográfico, en función de las personas con discapacidad, así como la elaboración y/o ajustes de los medios y uso de la tecnología educativa.

La coordinación con el departamento de Sistemas para la adecuación tecnológica de la universidad dado en facilitar a los estudiantes, docentes y personal administrativo que presenten discapacidad las vías de acceso a las TIC, la creación de centros de inclusión, sitios web y plataformas virtuales completamente accesible

La identificación de los locales que se ajusten al desarrollo de las actividades y el aseguramiento humano, organizativo, metodológico, curricular, material y logístico.

La Ejecución: implicó la realización práctica de las acciones para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en la formación de la cultura de respeto a las personas con discapacidad para el desempeño profesional. Las acciones dirigidas a la participación de todos, la búsqueda de concientización y sensibilidad humana, aceptación de la diferencia y cambios en los juicios y relaciones interpersonales. La utilización de la reflexión crítica y el diálogo en la actividad.

La Evaluación: consistió en la valoración constante y sistemática de la calidad de las acciones y su correspondencia con el objetivo que se propuso, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado el nivel de formación y el desempeño profesional mediante las acciones puestas en práctica.

La valoración requirió de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que se alcanzaron con las acciones previstas para medir sus efectos, retroalimentar y prever nuevos niveles de exigencia a la formación.

Las acciones diseñadas en la estrategia fueron instrumentadas en el sistema de trabajo de la universidad y se relacionan en correspondencia con adecuaciones en el ámbito científico-pedagógico, tecnológico y administrativo-económico las que se presentan a continuación:

Adecuación científico - pedagógica

- Realización del diagnóstico y pronóstico de la situación de las personas con discapacidad en la institución universitaria desde la determinación de dimensiones e indicadores, teniendo en cuenta la clasificación de la discapacidad.

- Gestión de la política a favor de las personas con discapacidad desde la planificación, organización, ejecución y evaluación de los procesos universitarios.
- Incorporación en el diseño curricular de las carreras temáticas de atención a las personas con discapacidad desde un enfoque interdisciplinario, intradisciplinario y transdisciplinario para el cambio de patrones culturales, durante los períodos de formación del profesional. Además de contar con adaptaciones curriculares ajustadas a las potencialidades y necesidades de los estudiantes.
- Diseño de proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad que aborden estudios a atención de las personas con discapacidad que responden a la línea de investigación disminución de las desigualdades sociales.
- Proyección de tesis de Maestría y Doctorado en temas de atención las personas con discapacidad derivadas de los proyectos.
- Promoción del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la enseñanza de las personas con discapacidad.
- Realización de programas de capacitación a los docentes en temas relacionados con la atención a las personas con discapacidad, integración social, formación ciudadana, conocimiento de los derechos humanos, que promuevan la toma de conciencia sobre los efectos de las múltiples de formas de discriminación y mecanismos para eliminar las desigualdades.
- Implementación de estrategias de comunicación que posibiliten la información, sensibilización y formación de docentes, personas con discapacidad, familiares, representantes de las instituciones de la comunidad para favorecer a una actuación positiva desde esta óptica.
- Creación, producción y difusión de manifestaciones culturales que promuevan la valoración, el respeto a la diversidad, la no-discriminación, la inclusión para la concientización del personal de la universidad y de las instituciones de la sociedad.
- Celebración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, que se conmemora el 3 de diciembre, y la entrega del Premio del Rector de Investigación y Formación en el ámbito de las personas con discapacidad.
- Realización de seminarios y encuentros interinstitucionales con participación de autoridades, docentes, estudiantes, mujeres y jóvenes, para analizar las necesidades, demandas y recursos, impulsar su participación y liderazgo, dentro y fuera de la institución.

Adecuación tecnológica

- Aseguramiento de las vías de acceso a las TIC, computador y periféricos, Internet, ayudas técnicas y tecnológicas, correo electrónico, video-conferencias, aulas virtuales y redes sociales a los estudiantes, docentes y personal administrativo que presenten discapacidad.
- Creación del centro de inclusión digital para personas con discapacidad logrando un funcionamiento permanente de estos espacios con el objetivo de aprovechar de los beneficios que actualmente brindan las TIC para su educación, a partir de crear sitios web y plataformas virtuales completamente accesibles a la información y a los contenidos que en estas se brinde.

Adecuación administrativa - económica

- Realización del diagnóstico institucional a través del cual se identificará las barreras físicas, arquitectónicas y/o tecnológicas con las que actualmente cuentan los entornos universitarios para diseñar y estructurar un Plan de Accesibilidad que permita realizar las adecuaciones y adaptaciones necesarias.
- Elaboración del presupuesto de la institución universitaria atendiendo a la construcción y adecuación de la infraestructura física, tecnológica, académica y administrativa, para garantizar la accesibilidad y movilidad de personas con discapacidad.
- Ejecución de planes de construcción y adecuación de la infraestructura física, tecnológica, académica y administrativa, para garantizar la accesibilidad y movilidad de personas con discapacidad.
- Realización de estudios prospectivos que posibiliten el acceso de las y los estudiantes y personal con discapacidad a la institución universitaria.
- Elaboración de un Programa de Atención Integral a estudiantes con discapacidad, a través del cual se planificarán y coordinarán acciones con el fin de elevar la calidad de vida de las personas con discapacidad, así como potenciar su educación.
- Confección del manual de normas y prácticas de acción afirmativa de la universidad metropolitana a favor de las personas discapacitadas.

La materialización de la estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad ha alcanzado los resultados siguientes:

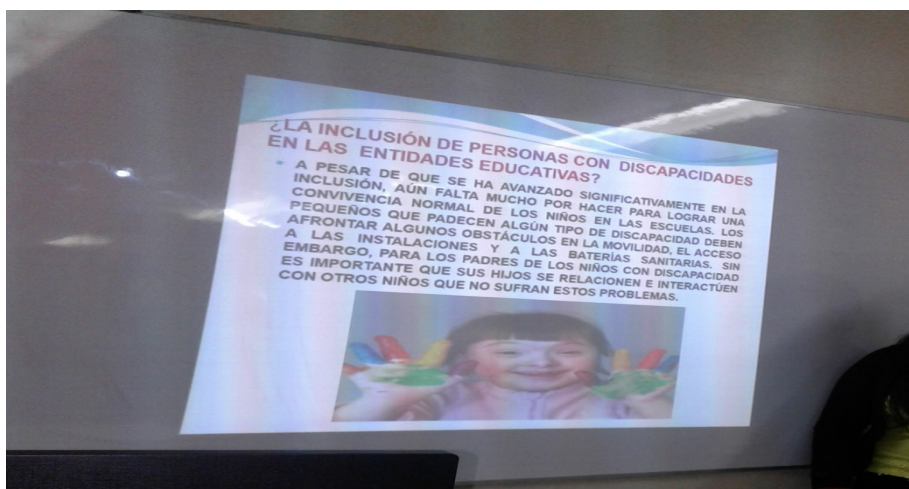
1. La estrategia de formación ha sido avalada para su puesta en práctica por el Consejo Científico Asesor (CAS).

2. Se mostraron avances con respecto al nivel la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad expresada en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por directivos, personal docente y administrativo y estudiantes.
3. Otorgamiento de Becas a estudiantes con discapacidad.
4. Se publicaron 3 artículos relacionados con el tema. La socialización de trabajos de investigación en eventos a nivel de carrera, institucional e internacional en correspondencia con proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.

Se ilustra uno de los trabajos presentados en el Evento científico estudiantil de la carrera Ciencias de la Educación.

Título: “La inclusión de personas con discapacidad en las entidades educativas”.

Autora: Jessica Verónica Palma Salazar



5. La formación doctoral de dos docentes en temas relacionados con la discapacidad.
6. Se logra en la nómina total de trabajadores que el 4% de los cargos docentes sean asignados a personas con discapacidad, que reúnan condiciones de idoneidad, de acuerdo con las normas de ingreso y ascenso vigentes, como se indica el código del trabajo.
7. Avances en la planificación y ejecución presupuestaria en la adecuación

de infraestructura física, tecnológica, académica y administrativa, para garantizar la accesibilidad y movilidad de personas con discapacidad.

8. La determinación de los fundamentos teórico-metodológicos aporta a la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad, en tanto establecen los cambios, los principios y las acciones para la formación.

Los resultados de la implementación de las acciones de la estrategia evidencian la efectividad de la propuesta, a partir del logro de un nivel cualitativamente superior en el saber, saber hacer y saber ser en relación con una cultura de consideración y respeto a las personas con discapacidad, en función de una universidad plena para todos y en correspondencia con las exigencias de la educación superior ecuatoriana.

3.4. Estrategia de equidad de género en el entorno universitario

La igualdad de género es un elemento clave que se fundamenta en la amplia participación de hombres y mujeres en la esfera económica, política y social.

Este epígrafe aborda la igualdad desde el ámbito universitario, tema necesario pues, en esta siguen existiendo factores que pueden generar desigualdad y afectan e influyen en el desarrollo social, en la calidad de vida de las personas y en la gestión del conocimiento. Su estudio se introduce en las universidades como parte de su compromiso social y constituye un factor de calidad y modernización, centrado en las personas, y en toda la actividad universitaria.

La universidad contemporánea en el Ecuador tiene dentro de sus objetivos fundamentales la transformación de la sociedad a partir de la política del Buen Vivir que contiene la base de la plurinacionalidad, la interculturalidad y la inclusión. Un significado especial adquiere la equidad de género para la comprensión y el respeto de los derechos de la mujer. Su aporte práctico la “Estrategia de equidad de género en el entorno universitario” reviste una importancia trascendental, en tanto se definen los conceptos de equidad, equidad de género, y su aporte práctico se concreta en la estrategia de equidad de género sustentada en principios para su gestión sobre la base de la igualdad de derechos humanos del hombre y de la mujer.

La problemática conlleva al análisis de la necesidad de un orden internacional justo y equitativo, que erradique la pobreza y el hambre, ponga fin a los conflictos bélicos, privilegie al ser humano por encima del capital y preserve el medio ambiente como una exigencia clave para poder considerar la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, llamado que a su vez se

corresponde con el derecho de todos los seres humanos a una vida digna y a un mundo en el cual las mujeres no sean solo beneficiarias del desarrollo, sino protagonistas activas.

Son múltiples las organizaciones y autores que abordan el tema de la equidad de género a nivel internacional en la adopción de normas que orienten reformas al Estado en función de ayudar a empoderar a las mujeres y a reclamar sus derechos. El género como herramienta para el análisis social ha sido incorporado de manera masiva en los últimos años. La inclusión de la equidad de género es el resultado de un largo proceso social y político, producto fundamental del esfuerzo del movimiento de mujeres, en el cual su asimilación en el debate público por otros actores está condicionada por el contexto político global y por las concepciones y valores vigentes.

Según Guzmán (2002), el reconocimiento de la equidad de género es una dimensión fundamental de la equidad social, se sustenta en gran medida en la visibilidad y legitimidad que el movimiento de mujeres ha logrado en los últimos veinte años, en el tipo y calidad del conocimiento que se ha producido y produce sobre las relaciones de género, así como en el debilitamiento de las resistencias que suscita la mujer como actor social, cuyas demandas cuestionan la estructura de poder y la organización de la vida social y la cotidiana.

Los temas de género y las preocupaciones por la igualdad y la equidad involucran no solo a las mujeres, sino también a los hombres, sin exclusión por sus diversidades en tanto la edad, el color de piel, la etnia, la orientación sexual e identidades de género alcanzan un enfoque más integral.

La educación constituye un elemento imprescindible para lograr la liberación de las mujeres y provocar el cambio en la vida privada y pública. La mujer vista desde la perspectiva de género y desde adentro del sistema educativo supone, en primer lugar, el reconocimiento de la diferenciación que surge dentro de la interacción de los géneros en las posiciones de poder a las que pertenecen.

La equidad de género en la educación y particularmente en la educación superior constituye un tema relevante por su impacto en el desarrollo económico y social. En el caso de América Latina, el carácter excluyente que han tenido sus universidades como herencia de más 300 años de colonialismo, manifiesta la tradicional discriminación de género.

En consecuencia, resulta necesario el cambio en los patrones culturales que han estado presentes por siglos y que el propio desarrollo social impone en cuanto a la forma que se comparte entre hombres y mujeres en relación al igual acceso a los recursos y los servicios, como la educación, la salud, a

la cultura y el empleo, las responsabilidades y niveles de participación en el seno de la familia, la comunidad y la sociedad. De ahí que las universidades como centros de la gestión de cambio en su entorno y hacia la sociedad asuman una posición de vanguardia en el tema.

Uno de los más importantes desafíos para alcanzar el objetivo del desarrollo humano es la superación de las brechas de género en varios ámbitos de la sociedad. Potenciar las capacidades de las mujeres es, además de una fuente de autonomía y empoderamiento, una oportunidad para los países de acelerar su desarrollo económico y social.

La equidad de género es un tema muy debatido en diferentes organizaciones internacionales. Se significa, la Declaración de Beijing de 1995, según el Informe sobre Desarrollo Humano que publica anualmente el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo se reconoce que el 66% de los analfabetos del mundo son mujeres (2003).

El Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo ha asumido el compromiso de impulsar las acciones definidas y promover el cumplimiento de las recomendaciones derivadas de cumbres y consensos internacionales. El reto que enfrenta es que los aportes globales sirvan de respaldo y como herramientas para desarrollar capacidades locales y definir políticas de igualdad de género en los países.

En este documento se destaca tres aspectos importantes con respecto a la Educación Superior y las mujeres.

1. Se debe considerar que las mujeres graduadas forman parte de la base de recursos humanos esenciales de sus respectivos países. Por eso, tienen derecho a las mismas oportunidades que sus colegas masculinos en lo referente al acceso a la enseñanza superior y a las carreras profesionales.
2. Contraer un firme compromiso de dotar a las mujeres con todas las competencias cíc gestión necesaria para contribuir a la renovación general de este sector de la educación.
3. La feminización de las funciones de dirección requiere ser analizada y definida con mayor claridad.

La Conferencia sobre la Educación Superior, celebrada en París en 1998 abordó estadísticas en cuanto a mujeres directivas en la Educación Superior, en distintas partes del mundo llegando a la conclusión de que las mujeres disponen de las aptitudes necesarias para ocupar estos puestos. Al respecto

enfatisa en que *“es una visión común del desarrollo social y humano, que debe ser compartida tanto por los hombres como por las mujeres y que hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad”*. (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998)

En el apartado VII de la Conferencia, señala que en las universidades e instituciones de educación superior, deben crearse Oficinas para la Igualdad de Oportunidades en materia de empleo, a fin de supervisar los progresos de las mujeres que ocupan puestos académicos y administrativos. Así el documento propone a los estados miembros de la ONU, para el 2010, los siguientes objetivos:

1. Los puestos de catedráticos, profesores y jefes de departamento, deben ser desempeñados por hombres y mujeres sobre un pie de igualdad (50% de los puestos).
2. Lo ideal sería que el 50% de todos los puestos de rectores y vicerrectores fuesen ocupados por mujeres.
3. El 50% de los miembros de los órganos rectores de la educación superior deberían ser mujeres.

Por otra parte, como respaldo a la Agenda para el 2030 los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe, en específico sus objetivos 4 y 5, se orientan a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, así como lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Todos estos momentos se han pronunciado para luchar por la eliminación de las diversas maneras de diferenciación entre los géneros.

Los ámbitos de poder y de toma de decisiones son a menudo mencionados cuando se habla de discriminación jerárquica con respecto a las mujeres, y el techo de cristal según Guil (2007), con éstas se encuentran para acceder a determinados cargos o posiciones, aun cuando posean las mismas credenciales y habilidades que sus pares varones posicionados en niveles superiores. La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: Visión y Acción”, asume como un objetivo prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres teniendo en cuenta 5 ejes temáticos de acción: sensibilización, diseño curricular, investigación y

difusión, cultura organizacional y coordinación interinstitucional.

Los estudios de género en el ámbito universitario han sido abordados por numerosos autores Baute (2010); Bonder (2007); Colás (2007); Guil (2007); entre otros. Dichos autores describen los procesos que emergen de la percepción que hombres y mujeres tienen del mundo académico.

Las investigaciones realizadas desde un enfoque de género posibilitan conocer los cambios que han modificado los espacios sociales de hombres y mujeres y ponen de manifiesto cómo en las universidades se reproduce la desigualdad de género. El estudio sobre las mujeres, en particular en la educación superior, nos lleva a la comprensión de las actitudes culturales de la sociedad hacia ellas a partir de la reproducción de estereotipos que se manifiestan en el espacio universitario, reflejando su poca participación en la toma de decisiones, así como el proceso de incorporación femenina a la docencia y a la investigación.

En sentido general, a la segregación vertical (mujeres en puestos de nivel jerárquico de menor rango) se suma la segregación horizontal (mujeres en determinadas ramas u ocupaciones), techo de cristal, concepto que se refiere *“a todas aquellas barreras que impiden la promoción profesional de las mujeres. Estos obstáculos son difíciles de traspasar, invisibles e impiden el crecimiento”*. (Guil, 2007, p. 112)

En Ecuador, se destacan las investigaciones realizadas por Herrera (2001). Las mismas se han desarrollado fundamentalmente desde la Sociología, la Antropología y la Historia. En ellas se destacan de manera general la situación de la mujer en diferentes períodos.

Por otra parte, la Constitución de la República (2008) en el artículo 11, numeral 2: refiere que *“todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades”*, así mismo refiere que nadie podrá ser discriminado por razones de sexo e identidad de género.

En el artículo 27 establece que *“la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia: será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez: impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz: estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”*.

El artículo 70 de la Constitución de la República apunta que *“el estado tiene*

la función de formular y ejecutar políticas que contribuyan a la igualdad entre mujeres y hombres, a través del mecanismo especializado de acuerdo con la ley, incorporando el enfoque de género en los diferentes planes y programas”, idea que se plasma en el Plan Nacional del Buen Vivir, en su objetivo 9.

El Ministerio de Educación Superior asume el reto de la equidad de género, lo que queda establecido en su Ley Orgánica (2000), de conformidad con la Constitución manifiestos en el artículo 4, 5 y 6.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante señalar que solo con la voluntad política estatal es posible alcanzar la plena participación de las mujeres en la sociedad, como actoras plenas y libres de violencia, escenario traducido en el acceso a la salud, la educación, el empleo digno, los derechos sexuales y reproductivos y la presencia en cargos directivos. Sin ese compromiso poco puede hacerse, por mucho esfuerzo que desplieguen las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil en general.

La Universidad Metropolitana reconoce la equidad de género a través del Reglamento General (2014), donde consta en Título IX del personal académico y título x disposiciones aplicables a los estudiantes que las normas que rigen para el personal académico de la UMET están establecidas en la Ley Orgánica de la Educación Superior. Además cuenta con una política de género, de carácter inclusivo en el ámbito de la institución universitaria y para la sociedad dirigida a la integración de la mujer en la dirección, planificación, organización, ejecución y control de los procesos universitarios, garantizando la igualdad de derechos y oportunidades entre las mujeres y los hombres.

La política de género es el instrumento rector al que se encuentran obligadas todas las dependencias de la universidad, para contribuir a la formación de una cultura de equidad, flexibilidad y aceptación, sin discriminación que permita un mayor acceso de las mujeres para participar en los procesos de la universidad asumiendo el compromiso social de ser una institución universitaria de referencia en la atención al género.

Resulta trascendental, como herramienta, para identificar las causas y mecanismos de la institución universitaria que determinan la desigualdad de oportunidades y de acceso a los beneficios del desarrollo entre hombres y mujeres. En tanto explica cómo se generan los problemas y obstáculos de hombres y mujeres -por su pertenencia a un género- y como es necesario atenderlos, desde el punto de vista institucional.

Exige una sólida voluntad política y una mejora en la sensibilidad humana, respeto, inclusión, concientización del género por parte de directivos, trabajadores, docentes, y estudiantes, mediante objetivos orientados para

alcanzar la igualdad de los derechos de la mujer y el hombre en la institución universitaria y hacia la sociedad.

La equidad, desde el punto de vista etimológico proviene del latín *aequitas* que significa “igual”. Nos habla de un principio de igualdad social, basado en normas y valores universales de justicia y equilibrio aplicado a las personas en derecho y plenitud. Se refiere a un principio de justicia y equilibrio social, mientras que igualdad habla de situaciones idénticas, indistintamente del contexto o lógica de aplicación. La equidad de género busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para que participen en todos los ámbitos de la vida en igualdad de condiciones, con el fin de que redistribuyan no solo los ingresos sino también el poder.

Por otra parte, la equidad de género, según la tercera edición del *Glosario de género y desarrollo*, habla de igualdad de género cuando se refiere al trato igualitario de hombres y mujeres en leyes y políticas, incluyendo el igual acceso a recursos y servicios, como la educación, la salud y el empleo, en el seno de la familia, la comunidad y la sociedad.

Este enfoque analiza las posibilidades de desarrollo de las mujeres y de los hombres, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos cotidianos e institucionales que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen. Posibilita examinar con mayor claridad la condición de las mujeres y cómo viven situaciones de desventajas personales y sociales respecto a los hombres.

Reconoce que las mujeres y los hombres tienen necesidades y poderes diferentes y que estos deben ser identificados y abordados de manera que se rectifique el desequilibrio entre ambos. Por ende, para alcanzar la igualdad de género puede ser necesario instrumentar programas, políticas y estrategias que estén dirigidos específicamente a las mujeres.

Una estrategia de enfoque de género en la Universidad Metropolitana del Ecuador que permita reducir las diferencias sobre la base de la transversalidad de género, vista como el proceso de evaluar las consecuencias que tiene para los hombres y las mujeres cualquier acción planeada, incluidas la legislación, las políticas y los programas, en cualquier sector y en todos los niveles. Es una estrategia para hacer de los problemas y experiencias de las mujeres y los hombres una dimensión integral del diseño, la ejecución, la vigilancia y la evaluación de las políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de tal manera que no se perpetúe la desigualdad.

El objetivo último es conseguir la igualdad de género. Una estrategia para transversalizar la perspectiva de género puede incluir iniciativas afirmativas dirigidas bien sea a las mujeres o a los hombres (Organización Panamericana de la Salud, 2005).

Además el empleo de métodos y estilos de trabajo democrático y participativo. Se consideró clave la necesidad de contar con herramientas que permitan intervenciones sistemáticas y coherentes a partir de un ejercicio de reflexión, que comprometa a todas las personas de la institución y atraviese todos los niveles de la misma.

Para concebir la estrategia se siguen los siguientes criterios:

Misión:

Brindar una estrategia de equidad de género, con igualdad de deberes y derechos entre hombres y mujeres para lograr una universidad más justa para todos y todas.

Visión:

Ser una universidad con un alto nivel de equidad de género desde un enfoque inclusivo y humanista que permitirá optimizar los recursos humanos en función de elevar la calidad de los servicios universitarios.

Objetivo General:

Contribuir a la realización efectiva de la igualdad de género para optimizar los recursos humanos en función de elevar la calidad de los servicios universitarios.

Objetivos Específicos:

- » Promover la concientización de la igualdad de género, en particular a través del desarrollo de iniciativas de formación y de comunicación dirigidas a toda la comunidad universitaria con una atención especial a la prevención de cualquier tipo de discriminación de la mujer.
- » Alcanzar una mayor representación de profesoras en cargos académicos y administrativos en la institución universitaria basados en los resultados académicos, científicos e investigativos.
- » Promover la participación de las docentes y las estudiantes en **el** proceso de construcción, difusión y aplicación del conocimiento, mediante el ejercicio de la libertad de expresión.

- » Lograr la capacitación sistemática de las profesoras acorde a su formación profesional que fomente e incentive la superación y el alcance de categorías académicas y grado científico.
- » Garantizar una mayor participación de las profesoras y las estudiantes en los procesos universitarios.
- » Perfeccionar las condiciones de las profesoras y las estudiantes para el ejercicio de su actividad en la institución universitaria.
- » Promover una transformación positiva de las relaciones de género a partir de una cultura de equidad, flexibilidad y aceptación, sin discriminación de la mujer.
- » Promover el papel que desempeñan los hombres a la hora de conseguir la igualdad de género.

La estrategia de enfoque de género en la UMET asume principios, que constituyen normas generales para su conducción, los que se sustentan en la Constitución de la República, el Plan Nacional del Buen Vivir y el Reglamento de la Educación Superior. Ellos son:

- » **Principio de la No Discriminación de la mujer:** expresa la denuncia a toda manifestación de exclusión o restricción basada en el sexo que tenga como objetivo dañar la integridad de la mujer.
- » **Principio de Igualdad y equidad:** considera la igualdad entre los sexos, significa que hombres y mujeres se encuentren en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos y contribuir al desarrollo de la institución universitaria. La igualdad entre hombres y mujeres, supone, por ende, que la institución universitaria dé el mismo valor a sus semejanzas y diferencias, y a los papeles que desempeñan. Requiere que tanto los hombres como las mujeres sean miembros de pleno derecho en la institución.
- » **Principio de la unidad en la diversidad y viceversa:** considera emprendimientos y valores compartidos, se articulan en torno a las relaciones significativas de hombres y mujeres, son impulsados por una participación en la que la diversidad no es fuente de división, sino que actúa como potencia para la construcción de la unidad del colectivo, y generan máxima sinergia, tanto en resultados como en proceso.
- » **Principio de participación activa y diálogo:** expresa el empleo del diálogo abierto y franco de sus opiniones y puntos de vista, requiere conseguir la democracia paritaria, que es la igual representación de mujeres y hombres en la toma de decisiones y resolución de problemas mediante la

plena comunicación, la participación activa, democrática y de respeto a su realidad.

- » **Principio de la transversalidad de género:** es la reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos que desarrolla la universidad, de modo que la perspectiva de igualdad de género se incorpore en todos los niveles de dirección y técnicos.

Etapas de la estrategia de enfoque de género:

La primera etapa consistió en el diagnóstico: permitió la determinación de las potencialidades y necesidades de la institución para una contribución efectiva de la equidad de género. Identificando posibles desequilibrios o desigualdades en la participación de mujeres y hombres, las causas que las producen que conllevan a la toma de decisiones de etapa siguiente.

La segunda etapa consistió en la planificación: centrada en el diseño de acciones en función de las causas que generan las necesidades identificadas, potenciando un carácter humanista y la búsqueda del protagonismo de las mujeres en los procesos universitarios. En el plan se definen, de forma consensuada, los objetivos que se pretenden alcanzar, las acciones a realizar, los recursos materiales, económicos y humanos, los participantes y responsables, el calendario y el sistema de seguimiento y evaluación.

Las acciones se plasman a continuación:

- Ejecución del diagnóstico y pronóstico de la situación de la mujer a partir de dimensiones e indicadores en relación al género en la universidad.
- Realización y aprobación de la política de género de la universidad.
- Elaboración del presupuesto con perspectiva de género en la institución universitaria.
- Realización de estudios prospectivos que posibiliten aumentar paulatinamente la representación de las mujeres en cargos académicos y administrativos, así como docentes mujeres a la institución universitaria.
- Diseño y ejecución de programas de superación profesional en sus diferentes modalidades promoviendo la incorporación de la mujer, a partir de la búsqueda de mecanismos e iniciativas novedosas (salas cunas, financiamiento, entre otras).
- Trabajar las temáticas de género con un enfoque interdisciplinario, intradisciplinario y transdisciplinario desde el diseño curricular de las carreras, para el cambio de patrones culturales y favorecer a la formación del profesional con vocación humanista.

- Creación de proyectos de investigación y de vinculación que aborden la perspectiva de género en función de disminuir las desventajas de la mujer en la sociedad.
- Elaboración de tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado en temas de género y derechos de la mujer derivadas de los proyectos.
- Elaboración de programas de capacitación en temas de género.
- Ejecución de campañas educativas para prevenir la violencia de género, violencia intrafamiliar, el acoso sexual y laboral, y la educación sexual y reproductiva responsable.
- Gestión de atención a la mujer embarazada cumpliendo lo establecido en el Código Laboral e iniciativas de apoyo institucional.
- Implementación de estrategias de comunicación que posibiliten el diálogo y participación activa de las mujeres en los procesos que desarrollan en la universidad.
- Utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la Web para divulgar y publicar mensajes, trabajos de género, entre otras.
- Realización de debates culturales sobre el tema de equidad de género en la institución universitaria y la sociedad.
- Implementación de estrategias de formación vocacional y orientación profesional que revelen y renueven conceptos y prácticas de género.

La tercera etapa se centró en la organización: comprendió la coordinación de los diferentes entes que intervienen en el proceso (directivos, docentes y personal administrativo), los que asumieron responsabilidad en la realización de las disímiles acciones.

La coordinación con el departamento de Talento Humano para el conocimiento del por ciento de mujeres, mujeres directivas, mujeres docentes investigadoras, mujeres con grado científico de doctora y magister (4to nivel), mujeres incorporadas a la formación doctoral, a la capacitación.

El otorgamiento de Becas a las estudiantes teniendo en cuenta el enfoque de género desde la coordinación con el departamento de Bienestar Estudiantil.

La implementación de fuentes bibliográficas así como la identificación del banco bibliográfico, en función de la equidad de género.

La cuarta etapa se dedicó a la ejecución: La misma se caracterizó por la implicación y realización de las acciones en función del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en la equidad de género.

La quinta etapa abarcó la evaluación: fundamentó el cumplimiento de los objetivos propuestos mediante la valoración de las acciones encaminadas al logro de la equidad de género, de analizar en qué medida se está avanzando en la reducción de las desigualdades y la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en la universidad.

La valoración requirió de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que se alcanzaron según las acciones previstas para medir sus efectos, retroalimentar y prever nuevos niveles de exigencia en función de la equidad de género.

Resultados alcanzados

La materialización de la estrategia de equidad de género ha alcanzado los resultados siguientes:

La estrategia de equidad de género fue presentada y aprobada por el Consejo Científico Asesor (CAS).

Avances en la designación de mujeres a cargos de dirección, el 50 % de los cargos administrativos y docentes están ocupados por mujeres.

Se mejoraron las condiciones y la atención a la mujer, de manera específica a las estudiantes y trabajadoras en estado de gestación y a las que asumen el rol de madres solteras.

Se incrementó la participación de las docentes y estudiantes en proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.

En la etapa, crece el número de doctores del claustro con una mujer.

Realización de 5 trabajos de investigación de equidad de género por estudiantes. Se significan:

“El embarazo en adolescentes del Cantón de Guayaquil”, “La violencia contra la mujer y el núcleo familiar en el barrio Suburbio este de la Ciudad de Guayaquil” y “El maltrato infantil y su repercusión psicológica en los niños/as de del barrio Luz de América de la ciudad de Machala, provincia El Oro”.

A continuación, se ilustran, algunos trabajos de estudiantes que abordan la temática.

Título: “El emprendimiento de la mujer de talla baja”.

1.-Autora: Erika Monserrate Piña Arteaga



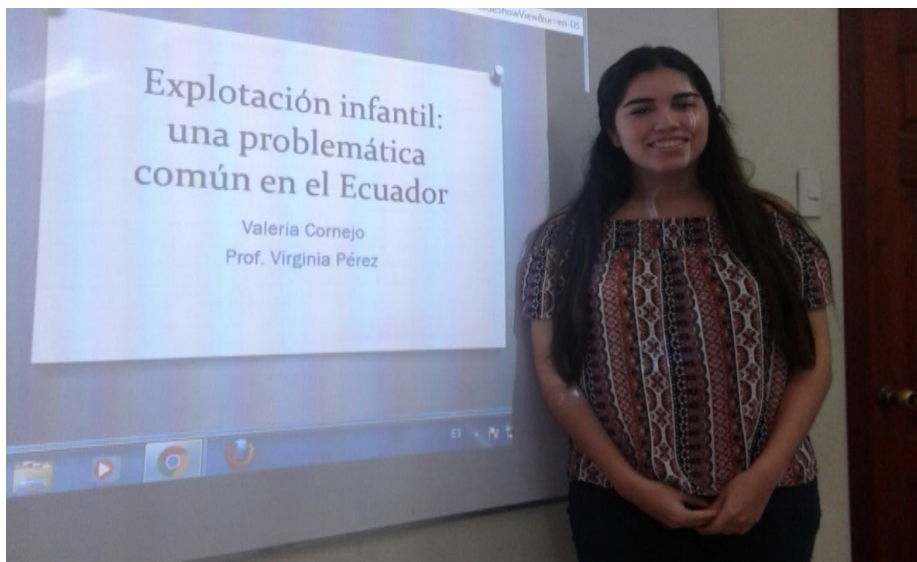
2.-Título. “La violencia contra la mujer en el Ecuador”.

Autor: Bruce Willy Alarcón Abad



3.-Título: “La explotación infantil una problemática en el Ecuador”.

Autora: Valeria Alejandra Cornejo Chávez



Se desarrolló un proyecto de vinculación con la sociedad titulado “Mujeres en Conquista”, de la carrera de Ciencias de la Educación en la comunidad educativa *Simón Bolívar de la Educación Básica* en la provincia Guayas.

La producción de un artículo relacionado con el tema, así como su socialización en evento de la institución.

Se desarrolló la divulgación y publicación de mensajes que estimulen una imagen positiva y no estereotipada de las mujeres y de los hombres, así como imágenes dirigidas a eliminar la imagen de inferioridad y de sumisión de las mujeres así como los estereotipos sobre la masculinidad de los hombres.

Se creó la Cátedra de la Mujer en la institución dirigida a compartir información y conocimientos técnicos, intercambiar con personalidades, dar visibilidad a los resultados alcanzados, identificar oportunidades y realizar propuestas para facilitar la implementación de acciones de equidad de género.

Se desarrollaron actividades en homenaje al día de la mujer.

Otorgamiento de becas al 100% de las estudiantes de los estudiantes con discapacidad.

La estrategia de equidad de género elaborada refleja en sus fundamentos teóricos la definición de equidad y equidad de género y los principios que la sustentan, lo que contribuye en gran medida al cumplimiento de los objetivos estratégicos contenidos en la Constitución de la República y el Plan Nacional para el Buen Vivir.

La propuesta de estrategia de equidad asume como componentes fundamentales: misión, visión, objetivos, actores, principios y etapas. Las acciones propuestas abarcaron los procesos sustantivos de docencia, investigación y vinculación, así como otras áreas claves de la universidad.

Los resultados obtenidos evidencian la efectividad de la estrategia de equidad de género, a partir de alcanzar un nivel de desarrollo cualitativamente superior con relación a unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad, la participación activa y diálogo, la transversalidad de género en correspondencia con las exigencias de la sociedad ecuatoriana.

3.5. La formación de la cultura ambiental en la carrera ciencias de la educación

La educación universitaria asume la responsabilidad de contrarrestar los efectos negativos de la sociedad, fomentando un cambio en el modo de pensar y actuar, es por ello que el cuidado y la protección del medio ambiente resulta un tema necesario en la formación de los actuales y futuros profesionales con el fin de defender, conservar y mejorar el entorno donde viven y se desarrollan como legado a las generaciones que sobrevienen.

En relación, el presente trabajo de investigación asume como objetivo contribuir a la formación de una cultura ambiental mediante acciones que favorezcan a la toma de conciencia, lo que conlleva a interpretar, comprender y actuar en el contexto, en consonancia con la magnitud de los problemas medio ambientales. Los fundamentos teóricos explicitan las categorías y principios para la formación de una cultura ambiental. El trabajo empleó los métodos: analítico- sintético, inductivo – deductivo, el tránsito de lo abstracto a lo concreto y la modelación. Los resultados alcanzados demuestran la efectividad de la propuesta.

La universidad de hoy debe estar a tono con las exigencias sociales, para ello la formación del profesional requiere integralidad, no solo centrada en el dominio de conocimientos, sino además el desarrollo de las habilidades y los valores necesarios para poder dar respuesta acertada a los problemas que aquejan a la humanidad.

Este siglo XXI, se caracteriza por la globalización, la industrialización y los

conflictos bélicos, aspectos que han repercutido en el cambio climático y el impacto ambiental originando problemas que amenazan la existencia misma de la humanidad y ponen en grave peligro la existencia de otras especies, al mismo tiempo que comprometen la idea de un mundo viable y sostenible.

Por consiguiente, un reto de las universidades lo constituye la formación de una cultura ambiental, orientada hacia la necesidad de formar profesionales conscientes de la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente, promover el desarrollo de valores y nuevas actitudes que contribuyan al uso racional de los recursos naturales, lo que significa operar cambios en el comportamiento de la sociedad en su conjunto, así como de la transformación del conocimiento, la investigación y la innovación de tecnologías para la solución de los problemas ambientales.

Se requiere la formación de un profesional que no agrede, ni contamine el medio ambiente, sino que transforme su modo de actuación ante la sociedad y por ende trabaje por lograr una cultura medioambiental, tal como se considera en políticas educativas de la región.

La formación ambiental fue concebida desde la Conferencia de Tbilisi como el proceso de construcción de un saber interdisciplinario y de nuevos métodos holísticos para analizar los complejos procesos socios ambientales que emergen del cambio global (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

Durante siglos, la especie humana ha transformado el entorno en que vive para satisfacer sus necesidades, corrompiendo la relación sociedad – medio ambiente, ocasionando a la vez una contable pérdida en valores, desarrollando normas de uso indiscriminado que junto a los avances de la ciencia y técnica le han conferido al hombre poder sobre el entorno, ocasionando una acción depredadora de este sobre el medio, originando cambios en las condiciones de vida del planeta, efectos nocivos que afectan la calidad de la vida de todos los seres vivos.

Por consiguiente, resulta evidente la necesidad de contribuir a la formación de una cultura ambiental en directivos, docentes y estudiantes para poder cumplir con los pilares y desafíos de la educación del Siglo XXI, como parte esencial de la educación durante toda la vida, razón por la cual ha sido declarado el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, 2014).

Por otra parte, son múltiples los eventos que se realizan con el fin de contribuir a la formación de una cultura ambiental tales como XI Congreso de

Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, X Congreso de Áreas Protegidas, VIII Congreso de Gestión Ambiental, VI Congreso sobre manejo de Ecosistemas y Biodiversidad, V Congreso sobre Cambio Climático, III Congreso de Política, Derecho y Justicia Ambiental, VI Simposio de Museos de Historia Natural, III Simposio Ciencias de la Sostenibilidad, II Simposio de Riesgos de Desastres y Riesgos Climáticos, V Coloquio sobre Ordenamiento Ambiental del Territorio, III Coloquio Regulación y Control Ambiental, III Coloquio Transporte y Medio Ambiente, III Coloquio de Manejo Sostenible de Tierras y la próxima XI Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, encuentros donde se socializan temas para crear conciencia acerca de los problemas ambientales y llamar a la acción científica, tecnológica, educativa, entre otras donde la universidad gana y deberá continuar ganando espacio.

La formación de una cultura ambiental ha sido objeto de numerosas investigaciones de autores se citan: Rodríguez y otros (2011); Aguirre (2012); Castelo (2012); y Suárez (2016).

En la práctica educativa aun cuando se han dado pasos de avances en el cuidado y protección del medio ambiente, aspecto tratado con mayor profundidad en algunas carreras y asignaturas que guardan relación directa con el tema. Los resultados de encuestas a docentes y entrevistas a directivos permiten expresar como principales insuficiencias que inciden en la formación de una cultura ambiental las siguientes:

- Prevalece en ocasiones una concepción teórico- metodológica restringida de la transversalidad de la temática para ser abordada en la gestión educativa.
- Los currículos de las carreras y las asignaturas no cuentan con la actualización de contenidos que respondan a la educación ambiental para el desarrollo sostenible, desde una perspectiva comunitaria y participativa.
- Es limitada la gestión de proyectos de investigación, proyectos de vinculación con la sociedad y la capacitación docente en temas relacionados con el cuidado y protección del medio ambiente.
- Se carece de estrategias para un desempeño profesional pedagógico ambiental en la institución universitaria.
- No todos los agentes educativos de la institución transmiten un ejemplo del saber ser en relación con el cuidado y protección del medio ambiente.

- Desinformación sobre las consecuencias ambientales a nivel global, regional y local de la mala administración del medio ambiente y el uso inadecuado de los recursos naturales.

Por consiguiente, se plantea el siguiente problema de investigación:

¿Cómo contribuir a la formación de una cultura ambiental en la institución universitaria?

La formación de una cultura ambiental parte de la voluntad, la conciencia y la sensibilidad hacia los problemas que afectan al planeta, en primer lugar de los gobiernos. En el área de América Latina se citan a Cuba y Ecuador como gobiernos que constituyen ejemplo de lucha contra el deterioro ambiental, por defensa y protección de la naturaleza y la propia especie humana.

“Si se quiere salvar a la humanidad de esa autodestrucción, hay que distribuir mejor las riquezas y tecnologías disponibles en el planeta. Menos lujo y menos despilfarro en unos pocos países para que haya menos pobreza y menos hambre en gran parte de la Tierra. No más transferencias al Tercer Mundo de estilos de vida y hábitos de consumo que arruinan el medio ambiente. Hágase más racional la vida humana. Aplíquese un orden económico internacional justo. Utilícese toda la ciencia necesaria para un desarrollo sostenido sin contaminación. Páguese la deuda ecológica y no la deuda externa. Desaparezca el hambre y no el hombre”, expresó el líder Fidel Castro en la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992.

“Las empresas transnacionales deben cesar sus abusos contras los Estados y pueblos del Sur. Ecuador hace un llamado a los Estados miembros a participar en la elaboración de un tratado vinculante para sancionar a empresas transnacionales cuando vulneren los derechos humanos o cuando atenten contra la naturaleza”, expresó el mandatario ecuatoriano Rafael Correa durante su discurso en el debate general de la 70° Asamblea de la ONU, que se lleva a cabo en Nueva York, Estados Unidos, en referencia a la contaminación que ha dejado la petrolera Chevron en la Amazonía de la nación suramericana. Además puntualizó: *“El ser humano no es lo único importante en la naturaleza, pero sigue siendo lo más importante”,* al mismo tiempo manifestó que *“es indispensable declarar a las tecnologías, que mitigan el cambio climático, como bienes globales que permitan su libre acceso”*.

Los orígenes de la educación ambiental se sitúan en los años 70, la misma surge en el contexto de la preocupación mundial ante la seria desestabilización de los sistemas naturales, lo cual pone en evidencia la insostenibilidad del paradigma de desarrollo industrial o “desarrollista”, y lleva a la comunidad

internacional al planteamiento de la necesidad de cambios en las ciencias, entre ellas, las ciencias de la educación, con el objetivo de darle respuesta a los crecientes y novedosos problemas que afronta la humanidad

En el año 1972, en Estocolmo, Suecia, se realiza la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, donde se reconoce oficialmente la existencia de este concepto y de su importancia para cambiar el modelo de desarrollo.

El principio 19 de esta conferencia señala que es indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada, para contribuir a una conducta de los individuos, de las instituciones y de las organizaciones, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. En este sentido, concordamos con Valdés (2006), cuando plantea que es importante que el hombre tenga un conocimiento adecuado sobre el medio en que vive, lo cual requiere la puesta en práctica de la educación ambiental que garantice que en todas las actividades ciudadanas se tenga siempre presente el medio ambiente y su protección, con vista a lograr un desarrollo económico y social sostenible y económicamente sustentable.

El Congreso Universidad y Medio Ambiente, realizado en Bogotá en 1985, Colombia constituye una primera aproximación para una educación ambiental en las universidades latinoamericanas y se crea la red de formación ambiental en América Latina dirigida por el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA).

En la Cumbre de la Tierra realizada en Río de Janeiro Brasil en 1992, se conceptualiza una Educación Ambiental enfocada al análisis de la problemática derivada de los modelos de desarrollo establecidos por la humanidad y a la necesidad imprescindible de un cambio de éstos hacia un desarrollo sostenible, donde la educación sea la llave que abra las puertas que dan a los caminos que generen las transformaciones en los países, sobre todo en los llamados ricos donde se consume la mayor parte de la materia y energía de este planeta.

En el caso específico de Ecuador, la Constitución de la República proclama que son deberes primordiales del Estado defender el patrimonio natural y cultural del país y proteger el medio ambiente y preservar el crecimiento sustentable de la economía, y el desarrollo equilibrado y equitativo en beneficio colectivo (entre otros). Se instituye en las secciones de:

Educación-En el Artículo 27 establece que: *“La educación se centrará en*

el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable”.

Ciencia y Tecnología - En el Artículo 80 establece que: *“El Estado fomentará la ciencia y la tecnología, especialmente en todos los niveles educativos, dirigidas a mejorar la productividad, la competitividad, el manejo sustentable de los recursos naturales, y a satisfacer las necesidades básicas de la población”.*

Biodiversidad y Recursos Naturales – En el Artículo 395 se reconoce los siguientes principios ambientales:

1. El Estado garantizará un modelo sustentable de desarrollo ambientalmente equilibrado y respetuoso de la diversidad cultural, que conserve la biodiversidad y la capacidad de regeneración natural de los ecosistemas, y asegure la satisfacción de las necesidades de las generaciones presentes y futuras.
2. Las políticas de gestión ambiental se aplicarán de manera transversal y serán de obligatorio cumplimiento por parte del Estado en todos sus niveles y por todas las personas naturales y jurídicas en el territorio nacional.
3. El Estado garantizará la participación activa y permanente de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades afectadas, en la planificación, ejecución, y control de toda actividad que genere impactos ambientales.

Resulta importante definir las categorías de la educación ambiental, a partir de la clasificación jerárquica de los elementos y sus características generales interrelacionadas entre sí, desde los referentes teóricos de Rodríguez, Borroto, Gutiérrez, Talabera, Quesada & Nuñez, (2011), las que quedan expresadas en:

- » **Conciencia:** expresa sensibilidad, respeto, compromiso y responsabilidad hacia el cuidado y protección del medio ambiente y actuar en consecuencia con los problemas asociados.
- » **Conocimientos:** permite comprender el entorno global, todas las variables que la conforman, la vida de los organismos dentro de este hábitat, de qué manera transforma su energía y cómo se relaciona con otras especies. Dominio de la problemática desde la ciencia.
- » **Habilidades:** considera las destrezas en identificar, indagar, profundizar, estudiar, buscar las causas y responsables, tomar decisiones y

generar ideas novedosas para resolver los problemas ambientales en su comunidad.

- » **Actitudes:** determina su relación y conducta con el medio ambiente, expresa valores de amor por la naturaleza, interés, motivación y sentimientos por el cuidado y protección ambiental.
- » **Participación:** conlleva a fortalecer la participación en la toma de decisiones de la comunidad; expresa el nivel de implicación, la entrega, el sentido de pertenencia y responsabilidad para garantizar las medidas preventivas y el accionar dirigido a resolver los problemas del medio ambiente.
- » **Responsabilidad institucional colectiva:** requiere de la actitud positiva de toda persona que integra la comunidad universitaria en respetar, cuidar y proteger el medio ambiente.
- » **Transversalidad:** implica que las actuaciones a desarrollar no tanto la educación formal como informal e incluye acciones para los diferentes agentes educativos debido a que se requiere la participación de todos.
- » **Teoría- práctica:** propicia el acceso y uso de espacios naturales al aire libre por su vital importancia para el desarrollo de programas de educación ambiental, dado que permiten combinar los conocimientos teóricos con la experiencia vivencial.

Se consideran los principios sobre educación ambiental adoptados por la Conferencia de Tbilisi en 1977.

1. Considerar al medio ambiente en su totalidad, es decir en sus aspectos naturales y en los creados por el hombre, así como los tecnológicos, socioeconómicos, políticos, históricos, culturales, morales, estéticos y éticos.
2. Como un proceso continuo y permanente comenzando por la etapa inicial y continuando a través de todas las fases de la educación dentro del ámbito escolar y en la vida fuera de las instituciones.
3. Aplicar un enfoque interdisciplinario aprovechando el contenido específico de cada asignatura de modo que se adquieran los conocimientos de una perspectiva global y equilibrada.
4. Examinar las principales cuestiones ambientales desde los puntos de vista local, nacional, regional y global sensibilizándose con las condiciones ambientales de otras regiones.
5. Concentrarse en los actuales problemas ambientales y en los que puedan presentarse como resultado del desarrollo de la sociedad en deter-

minadas condiciones históricas.

6. Ayudar a los alumnos a descubrir los síntomas y causas reales de los problemas ambientales, en correspondencia con los contenidos que reciben sobre estos aspectos en las instituciones educativas.
7. Utilizar las diversas actividades educativas y una amplia variedad de métodos para comunicar y adquirir conocimientos sobre el medio ambiente, prestando especial atención a las tareas prácticas y experiencias personales en el contexto escolar, así como en el lugar donde se presentan los problemas.

En los objetivos y principios queda clara la necesidad de hacer participar activamente a docentes y estudiantes en la solución de los problemas y del cuidado y conservación. Esto hace necesario que se conozca la realidad medioambiental del entorno y planifiquen actividades en él.

La formación como categoría de la educación del hombre. Este término según criterios de Chávez (2003), en ocasiones se utiliza como sinónimo de educación, en otros casos abarca todo el proceso educativo. En este caso la formación está ligada a lo social y el desarrollo a lo individual del sujeto cognoscente, visto como el proceso que tiene que ver con *“el hacer y con cómo hacer algo”*. En tanto refiere en saber, saber hacer y saber ser ante la problemática de los problemas medio ambientales.

Se hace necesario la formación de una cultura como expresión del desarrollo pleno de la sociedad, en ella no solo se potencia el desarrollo global del individuo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en y para el desempeño, sino la formación al nivel que alcance el sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí y del mundo material y social.

Se expresa una cultura de cuidado y protección vista como valor ético, moral que debe caracterizar las actitudes de un profesional y de las acciones educativas de carácter curricular, investigativo y de vinculación con la sociedad. Se analiza el cuidado y protección como el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad, comienza en la propia persona como cuidado de sí mismo, autoprotección, entereza e integridad a la salud, la seguridad, el bienestar y aseguramiento de las condiciones de vida y las características naturales de los ecosistemas. Engloba la naturaleza, la sociedad y la cultura existente en un determinado lugar y tiempo. Incluye a los seres vivos, los materiales y las relaciones que se establecen entre todos ellos.

El fomento y desarrollo de una cultura que evidencia una conciencia ciudada-

na y planetaria para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente; para el logro de una vida sana; para el uso racional, sostenible y sustentable de los recursos naturales.

En tal sentido, las instituciones universitarias promueven eventos para sensibilizar a los diferentes agentes educativos de la magnitud de los problemas que afectan al medio ambiente en que se desarrolla nuestra existencia, así como movilizar un actuar hacia acciones responsables de cuidado y protección del medio ambiente y por ende cultura vinculados a eventos oficiales como el Día Mundial de la Reducción de Emisiones de CO₂ (28/1), Día Internacional de los Bosques (21/3), Día Mundial del Agua (22/3), Día de la Tierra (22/4), Día Mundial del Reciclaje (17/5), Día Mundial de la Diversidad Biológica (22/5), Día Mundial del Medio Ambiente (5/6), Día Mundial de los Océanos (8/6), Día Internacional Libre de Bolsas de Plástico (3/7), Día sin coches (22/9), A limpiar el Mundo (tercer fin de semana de septiembre), Día Internacional contra el Consumismo (último viernes de noviembre), Día de la Promoción de la Agricultura Ecológica y el No Uso de Plaguicidas (3/12).

Fomentar el desarrollo de una educación ambiental en directivos, docentes, estudiantes y trabajadores para comprometer a toda la colectividad universitaria en el cumplimiento de los objetivos y metas ambientales que se propongan y para concientizar acerca de la necesidad de proteger el medio ambiente con un enfoque de desarrollo sostenible constituye hoy más que nunca una tarea impostergable que debe ser atendida desde sus procesos sustantivos.

En los momentos actuales, una manera de abordar la problemática ambiental, es mediante un proceso de formación basada en la ética, que como señala Bermúdez (2005), no esté *“limitada al ser humano y sus actos, sino que trasciende la relación que se establece entre la sociedad y la naturaleza, entre los ecosistemas y las culturas”*.

Luego de la conferencia de Estocolmo, se crea el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) que puso en marcha el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA).

Por su parte, la Agenda 21 (1992), en la sección IV. Medios de Ejecución, habla del fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia y enfoca su accionar en tres áreas: reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, aumento de la conciencia del público y fomento de la capacitación.

Este propósito se asume en Ecuador como una idea rectora de los derechos del Buen Vivir. En la constitución del Ecuador del 2008, en el Art. 14 se indica

que se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, Sumak Kawsay. Se declara de interés público la preservación del ambiente, la conservación de los ecosistemas, la biodiversidad y la integridad del patrimonio genético del país, la prevención del daño ambiental y la recuperación de los espacios naturales degradados.

Estableciendo como nexo para lograrlo el Art. 27 de la misma Carta Magna, se señala que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. Por tanto, se asume como responsabilidad del Estado, según el Art. 347, numeral 4, el asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.

Desde este marco constitucional, se promueve la educación ambiental como la herramienta para el ejercicio de los derechos en los que la promoción de un ambiente sano pasa por la responsabilidad colectiva de todos los ecuatorianos. Tal consideración suscribe uno de los anhelos del Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013-2017, refiriéndose al mejoramiento de la educación en todos sus niveles y modalidades, en el que se destaca que es necesario asegurar la incorporación sistemática de programas y actividades de aprendizaje desde el aprender haciendo y la vinculación de la comunidad al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades, para fomentar una cultura de afectividad y responsabilidad con los seres humanos y la naturaleza.

En relación con esto último, el mismo plan señala que es indispensable fortalecer el rol de los docentes en la formación de ciudadanos responsables con el patrimonio cultural material e inmaterial y el patrimonio natural, y comprometidos con un modelo de vida sustentable. Por tanto, uno de los objetivos de los programas de educación, como lo establece el Art. 38. Del Código de la Niñez y la Adolescencia, se refiere a que la educación básica y media asegurarán los conocimientos, valores y actitudes indispensables para el respeto al medio ambiente. Más adelante, el mismo cuerpo legal, al referirse a los deberes, capacidad y responsabilidad de los niños, niñas y adolescentes establece como un deber de los mismos respetar y contribuir a la preservación del medio ambiente y de los recursos naturales.

En esa misma línea de acción, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), establece, como un fin de la educación ecuatoriana, el fomento y desarrollo de una conciencia ciudadana y planetaria para la conservación,

defensa y mejoramiento del ambiente; para el logro de una vida sana; para el uso racional, sostenible y sustentable de los recursos naturales; y al mismo tiempo, señala como una obligación del Estado en materia educativa, asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos.

Según se ha citado, todas las entidades educativas deben desarrollar una visión transversal en los educandos. Para lograrla, se exige un saber general para comprender y valorar los aportes que realizan en el interactuar con otras áreas del conocimiento. En esa fórmula, todos los estudiantes tendrán la capacidad de visualizar los cambios del medio ambiente, abrir canales, generar ideas valiosas, participar de los aportes de otros y alentar de esta manera una cultura de permanente generación de valor por la naturaleza.

Debido a esto, el nuevo documento curricular de la Educación General Básica (2006), tiene como objetivo desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permitan interactuar con la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, aplicando los principios del Buen Vivir. Este último, está presente en la educación ecuatoriana como el principio rector de la educación y como hilo conductor de los ejes transversales que forman parte de la formación de valores. Es así que el eje transversal que versa sobre la protección del medio ambiente busca fomentar la interpretación de los problemas medioambientales y sus implicaciones en la supervivencia de las especies, la interrelación del ser humano con la naturaleza y las estrategias para su conservación y protección en los y las estudiantes.

Con este propósito, el Ministerio de Educación (2014), promueve el Proyecto Escuelas del Buen Vivir, en el que se insta a las instituciones educativas a alcanzar dicha acreditación, de modo que se conviertan en espacios que generen e implementen una cultura del Buen Vivir en la comunidad educativa. Este proceso es complementario al modelo pedagógico regular. A la vez que estas fomentan un cambio de actitud e inciden en las prácticas relacionadas con el cuidado del entorno natural y social y promueven valores y conductas orientadas a la equidad, la inclusión, la interculturalidad y la participación de la comunidad educativa, deben trabajar en líneas de acción para la implementación de prácticas del Buen Vivir que les permita, en tal sentido, acreditarse como: Escuelas Verdes, Seguras, Saludables y Democráticas.

El organismo rector de la educación ecuatoriana tiene, a modo de ver de

Briseño (2007), el anhelo de promover una cultura de valorización del medio ambiente, la misma se concreta con la práctica de valores y la toma de conciencia ambiental. No obstante, los alcances de este propósito han sido poco significativos, pues en la praxis la integración de la educación ambiental en el currículo no ha sido amplia y variada. Los temas transversales se han convertido en una enseñanza ocasional, marginal y de escasa relevancia; una nueva variante de las materias o de actividades solamente promovidas por el profesorado más comprometido.

En consecuencia, la Universidad Metropolitana del Ecuador, desde la carrera de Ciencias de la Educación presta atención al problema ambiental, en su rol de formar profesionales para el sector educacional con la responsabilidad de formación de niños, adolescentes y jóvenes para la sociedad. Los hombres y mujeres que vivirán y deberán conducir al planeta a un mundo mejor, con menos contaminación, calidad de aire, agua potable, la protección de los bosques y biodiversidad.

La carrera ha implementado acciones en la respuesta a las exigencias de la sociedad tales como:

1. Realización del diagnóstico y pronóstico de la cultura ambiental en la carrera, en directivos, docentes y estudiantes.
2. Incorporación al desarrollo curricular de las estrategias didácticas para un desempeño profesional pedagógico ambiental en las carreras de educación y en la clase como vía principal del proceso docente educativo, así como en las tareas extracurriculares.
3. Perfeccionamiento del Programa de estudio de las asignaturas de Eco-gestión y Educación ambiental, por ser materias que, desde sus fundamentos científico -pedagógicos, pueden dar respuesta a la solución de los problemas ambientales. El empleo de visitas a parques ecológicos, vinculación con tareas relacionadas con el medio ambiente, campañas de reciclaje, entre otras.
4. Diseño de actividades en las prácticas pre-profesionales dirigidas a la educación ambiental.
5. Creación de proyectos de investigación y de vinculación que aborden la educación ambiental en función de la formación de una cultura integral.
6. La formación de líderes comunitarios y elementos multiplicadores del sentimiento de conservación, mejoramiento y protección del medio ambiente.

7. Elaboración de tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado en temas relacionados con la educación ambiental derivadas de los proyectos.
8. Realización de programas de capacitación y eventos científicos que aborden el tema de educación ambiental y posibiliten la sensibilidad humana, el respeto y la concientización del personal de la universidad.
9. Ejecución de campañas educativas para estimular la necesidad de la prevención, cuidado y conservación del medio ambiente.
10. Desarrollo de actividades de siembra de árboles y plantas, así como el control de desechos sólidos.
11. Sistematización de los procesos de formación ambiental, inicial y continua de los profesionales de la educación para incorporar la educación ambiental desde la perspectiva del desarrollo sostenible al desempeño profesional pedagógico ambiental.

En sentido general, las acciones están dirigidas a fomentar una cultura ambiental, creando una conciencia respecto a su cuidado y conservación; responsabilidad que recae en gran medida en las universidades transmitiendo modos de actuación al futuro profesional.

Resultados de la aplicación de las acciones en la carrera.

- Perfeccionamiento del PEA de la asignatura Educación ambiental en contenidos de actualidad, más ajustados a la problemática actual y contextualizados a la región y país.
- La producción de un artículo relacionado con el tema, así como su socialización en evento de la institución.
- Realización de 5 trabajos que abordan la temática; así como la socialización en eventos internacionales en correspondencias con proyectos de investigación y vinculación con la sociedad. Se destaca “Cuidemos el planeta Tierra” y “Medidas para el cuidado del medio ambiente”.
- Se desarrolló en el año 2016 un proyecto de vinculación con la sociedad “Fomentando una cultura de Reciclaje” en la escuela “Asia Laura” con la participación de 14 docentes, 3 autoridades del plantel, 112 estudiantes y 224 padres y madres de familia, de conjunto con 8 estudiantes y 4 docentes de la carrera donde las tareas realizadas contribuyeron a la formación de una cultura de reciclaje y al nivel de concientización acerca de la necesidad de cuidar y proteger el medio ambiente. Existe un conocimiento por parte de los agentes educativos de que el reciclaje es bueno para el

medio ambiente en términos de aliviar la demanda de nuestros limitados recursos.

Algunas de las actividades del proyecto de Vinculación con la sociedad “Fomentando una cultura de Reciclaje” se visualizan a continuación.

1.-Actividades de recogida de materiales de reciclaje y construcción de objetos.



2.- Actividades de enseñanza del uso de los materiales de reciclaje impartidas por los estudiantes de la UMET a niños y niñas de la escuela particular "Asia Laura".



La realización del proyecto permitió conocer que la decisión de reutilizar y reciclar algunos elementos, como es el caso de botellas plásticas, también permite reducir el costo de producir productos de manera significativa.

La comprensión de la importancia del reciclaje se extiende también en mantener un sano equilibrio en la ecología del planeta de ahí que los esfuerzos combinados de todas las personas que integran la comunidad educativa de la escuela “Asia Laura” se integren para reciclar. Tal como se expresa en el siguiente gráfico.



Figura 4. Resultados del proyecto “Fomentando una cultura de reciclaje” (2016) por indicadores.

- Se celebró el 5 de junio “Día del medio ambiente” mediante una jornada de intercambio científico acompañada de exposición de dibujos, performan, la siembra de plantas en la institución y parque aledaño, así como acciones de ahorro del agua, ahorro de las luces y equipos que no se utilizan, entre otras.
- Se desarrolló la divulgación y publicación de mensajes que estimulan el cuidado, protección y conservación del medio ambiente. Tales como: “Si vamos de campamento cuidemos que el fuego que hicimos este bien apagado, los bosques peligran”, “Cuando visites la playa, no tires bolsas u otros residuos”, “Ahorra el H₂O, se agota”, “Apaga siempre las luces innecesarias” y “Usemos elementos de limpieza ecológicos: El limón abri-llanta y el vinagre rebajado limpia los vidrios y azulejos”.
- La divulgación de temas abordados en celebraciones del día mundial del medio ambiente en años anteriores “Piensa, aliméntate, ahorra”, en 2013;

“Economía verde: ¿te incluye a ti?”, en 2012; “Los bosques: la naturaleza a su servicio”, en 2011 y “Muchas especies, un planeta, un futuro”, en 2010.

- Existen niveles de satisfacción en los diferentes agentes educativos por las acciones realizadas.

La formación de una cultura ambiental debe estar orientada a que todos y cada uno de los agentes educativos de la institución universitaria tomen conciencia de la problemática que sucede en su entorno global, manifiesto en querer ser parte activa del cuidado y protección del medio ambiente, con una responsabilidad que garantice las medidas para resolver los problemas ambientales.

Los fundamentos teóricos relacionados con la formación de una cultura ambiental permitieron determinar las categorías, los principios y las acciones a desarrollar para responder al problema planteado.

La implementación de las acciones en la carrera de Ciencias de la Educación evidencia su efectividad, a partir del logro de un nivel cualitativamente superior en el saber, saber hacer y saber ser en relación con una cultura ambiental, en correspondencia con las exigencias de la educación superior ecuatoriana.

3.6. El diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas

El profesional de la educación debe ser portador de conocimientos y habilidades pedagógicas, valores éticos y morales que incidan positivamente en una cultura de prevención y combate al consumo de las drogas, de manera tal que favorezca el desarrollo integral del individuo en una formación sana y con hábitos de vida adecuados. En virtud, el presente trabajo de investigación asume como objetivo determinar los fundamentos teóricos del diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas, como parte de un todo.

Exhibe la definición y caracterización de la adolescencia, de diagnóstico pedagógico integral, sus niveles, etapas e indicadores, así como la definición de salud, educación para la salud, droga y sus consecuencias negativas. Revela la necesidad del diagnóstico pedagógico integral para dirigir científicamente la formación del estudiante, a partir de la responsabilidad del docente. En el trabajo se emplearon los métodos de análisis-síntesis, inducción-deducción, histórico-lógico, la revisión de documentos y la encuesta.

El siglo XXI apunta a un incremento notable del consumo de las drogas en el ámbito internacional, en todas sus manifestaciones, dado en gran medida

por la crisis estructural y sistémica, los problemas globales, el accionar de organizaciones criminales, entre otros; flagelo que tiene marcada incidencia en la adolescencia lo que llega a constituir un grave peligro, no solo para la salud física y mental del individuo, sino también para toda la sociedad, en tanto es indispensable la preparación y el accionar, el ejercicio de los derechos y deberes, y el desarrollo pleno de un país.

Tal afirmación, se evidencia en los datos que recoge el Informe Mundial sobre las Drogas (2016), al enunciar que alrededor de 250 millones de personas, entre 15 y 64 años, consumieron por lo menos una droga en 2014, 29 millones padecen trastornos relacionados con las drogas y 12 millones de personas se inyectan drogas, pero solo 1 de cada 6 personas reciben tratamiento. El análisis de estos datos nos lleva a reflexionar cómo evitar el consumo de drogas desde las edades tempranas, en los adolescentes a partir del trabajo del docente en y desde las instituciones educativas.

En tal sentido, las universidades constituyen instituciones sociales que tienen la función de formar y desarrollar cultura en los individuos de una sociedad, desde los procesos sustantivos que en ella tienen lugar. De manera particular la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Metropolitana del Ecuador, asume gran compromiso social por cuanto en ella se forman los futuros profesionales de la educación, responsables de contribuir a formar, reforzar y consolidar los valores en las actuales y futuras generaciones de ecuatorianos, por lo que sistemáticamente se desarrollan un conjunto de acciones en correspondencia con su función social dirigidas a la adquisición de competencias para la prevención del consumo de drogas.

Lo anterior, se concreta desde el currículo y con el diseño de actividades que dan salida al proyecto de Vinculación con la sociedad “La formación de valores una perspectiva necesaria para la educación en el Ecuador” y el proyecto de investigación “Gestión de la calidad educativa”, que aportan a este propósito.

El docente asume una alta responsabilidad en la formación integral de sus estudiantes, en la que no solo basta la orientación para la construcción de los conocimientos de una materia o varias materias, lo integral considera el desarrollo político-ideológico, intelectual, ético, estético, físico, tecnológico, ambiental, de salud y laboral, en correspondencia con el criterio de Krishnamurti (2007), cuando expresó que *“toda forma de educación que solo tenga en cuenta una parte del hombre en lugar de su totalidad, conducirá inevitablemente a nuevos conflictos y a sufrimientos cada vez mayores”*.

Es necesario que el docente sea un líder para su grupo y logre una conscien-

te influencia educativa con sus estudiantes, con la implicación del resto de los docentes, padres, instituciones, organizaciones y organismos, mediante la comunicación y coordinación de un accionar cohesionado de la institución, la familia y la comunidad, lo que evidencia la necesidad de tener un diagnóstico pedagógico integral del grupo y de cada uno de sus estudiantes. Al respecto Correa en la Rendición de cuentas del 2007 expresaba que, *“hoy el ser humano es lo primero por lo que la docencia es una vocación, un servicio que debe contribuir a dar una educación de excelente calidad”*.

En correspondencia, la Constitución de la República del Ecuador (2008), hace constar los propósitos de la educación, tal como se refleja en el artículo 27: *“La educación se centra en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsar; la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimular el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”*, lo que evidencia el carácter integral de la educación, de acuerdo a las exigencias sociales.

Más adelante, el artículo 343 de la Constitución y el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, expresan la necesidad de preparar al estudiante para enfrentarse a problemas de la vida cotidiana, lo que ha conllevado a transformaciones en el currículo de las educaciones con el propósito de brindar a los estudiantes una formación general acorde a su edad, presentando una propuesta más abierta y más flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos de todo el país.

La Ley Orgánica de Prevención Integral del Fenómeno Socioeconómico de las Drogas menciona en el Art 9: *“Prevención del ámbito educativo.- Las autoridades del sistema Nacional de Educación, con el acompañamiento de la comunidad educativa y la participación interinstitucional e intersectorial, desarrollará políticas y ejecutará programas en todos sus niveles y modalidades, cuyos enfoques y metodologías pedagógicas participativas se encaminan a la formación de conciencia social y personalidad individual para prevenir el consumo de drogas”*.

Además, el Ministerio de Educación ha ejecutado el Programa Nacional de Educación Preventiva sobre el Uso Indebido de Drogas en coordinación con organismos e instituciones públicas y privadas para el desarrollo de proyectos en materia de prevención; con acciones dirigidas al desarrollo profesional de docentes y el desarrollo de capacidades preventivas en los estudiantes

de Educación Básica y Bachillerato, con la participación activa de las madres y padres de familia en los espacios de reflexión sobre el problema la droga.

Se significa, el proyecto emblemático “Escuelas del Buen Vivir”, en el que se ponen en práctica aquellos principios del Plan Nacional del Buen Vivir que promueven una educación plena en la que niños, niñas y adolescentes tengan experiencias que apunten a su desarrollo integral, su proceso de autonomía y ciudadanía responsable.

Estas consideraciones, revelan la preocupación del gobierno ecuatoriano por la prevención del consumo de drogas y que se puede contribuir a esta, mediante el diagnóstico pedagógico integral del adolescente desde la atención al consumo de drogas. No obstante, las acciones realizadas resultan insuficientes si se tiene en cuenta que según, datos de una encuesta realizada a jefes de hogar y a niños y adolescentes, con la autorización de los padres, el 29% de los y las adolescentes entre 12 y 17 años han visto presuntamente a algún estudiante del colegio consumiendo drogas. En las zonas urbanas este porcentaje supera (34%) al área rural (18%). En la Costa, el 38% de los adolescentes habría visto usar drogas a algún estudiante, una cifra mayor que en otras regiones.

La vinculación de las investigadoras con el tema, a partir de su experiencia laboral y personal, permitió constatar debilidades teóricas y de proceder, que tienen repercusión en el desempeño de las funciones del docente. Esto fue corroborado a partir de los resultados de encuestas a docentes y la revisión de documentos; lo que permite determinar las insuficiencias en el diagnóstico pedagógico integral del adolescente expresadas en:

- Las potencialidades y necesidades de aprendizaje del adolescente en relación con su estado de salud, y de manera particular el consumo de las drogas no se toma en consideración para la elaboración y aplicación del diagnóstico pedagógico integral.
- La existencia de una tendencia dirigida a solo centrar el diagnóstico en los resultados del aprendizaje.
- No siempre se logra dar seguimiento al diagnóstico, lo que se manifiesta en el poco aprovechamiento de las potencialidades de las asignaturas de la malla curricular, la pobre utilización de métodos educativos en función de ejercer una influencia sobre la conciencia, los sentimientos y las conductas de los estudiantes para formar cualidades positivas de la personalidad, la preponderancia de actividades curriculares, obviando las extracurriculares en función de las características, intereses, motivaciones grupales e individuales y la supremacía de acciones formales, mecánicas

e inflexibles donde no siempre está presente la reflexión crítica de lo que no logran hacer los adolescentes en la práctica y su acción para transformar sus modos de actuación en relación al uso indebido de drogas.

Por ello, se asume como problema de investigación el siguiente: ¿Cómo realizar el diagnóstico pedagógico integral del adolescente, con atención al consumo de drogas para dirigir acertadamente el proceso docente educativo?

El objeto de investigación conlleva en primer lugar a definir y caracterizar la adolescencia, etapa muy importante en la vida de todo ser humano y la que muchos la categorizan como compleja y difícil de manejar para padres y docentes. Según Rojas (2013), se considera que es el período biológico, psicológico y social que va desde el inicio de la pubertad, -alrededor de los 9 ó 10 años-, hasta los 19 ó 20 años aproximadamente, aunque no existen límites rígidos en esta etapa que va del final de la niñez hasta la juventud.

Criterio de múltiples autores al respecto expresan que es difícil establecer límites cronológicos precisos para este período vital, por lo que resulta de gran valor la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) cuando plantea que la adolescencia es la etapa que transcurre en la segunda década de la vida, es decir, entre los 10 y 19 años, coincidiendo generalmente su comienzo con los cambios puberales (10 a 14 años) y finalizando al cumplirse gran parte del desarrollo y crecimiento morfológico (15 a 19 años).

De acuerdo con ello, se plantea que es durante la adolescencia cuando ocurren cambios muy importantes en casi todos los sistemas del organismo, en la tasa del crecimiento y en la forma y composición del cuerpo, en sus proporciones y en la capacidad funcional. El rápido ritmo de crecimiento, el desarrollo de las gónadas y demás órganos reproductores son indicadores de la maduración sexual. El dimorfismo entre los púberes femeninos y masculinos se establece definitivamente. Todas las dimensiones corporales participan en el llamado estirón de la adolescencia. Esta velocidad de crecimiento se pone de manifiesto, como promedio, primero en las niñas que en los niños.

El adolescente cambia físicamente, en unos pocos años, en particular, en los más tempranos de esta etapa, cuando aún es psicológicamente muy inmaduro, le falta experiencia y apoyo en temas vulnerables; es un adulto en apariencia, capaz de engendrar hijos y de disfrutar de la vida erótica en solitario y en pareja. De tales cambios y de su nueva situación social se derivan las primeras y trascendentales adquisiciones psicosexuales.

Están presentes sus ansias naturales de independencia y libertad, su necesidad y su derecho de acceder paulatinamente a una sexualidad plena,

libre y responsable; aunque tiene una profunda dependencia de su familia, principalmente de sus padres, que por lo general asumen modelos estereotipados, esquemáticos y actúan en consecuencia con las que les imponen las fuerzas sociales, lo que hace que a menudo se produzcan contradicciones en las relaciones padres- hijos dando lugar a lo que se ha definido como *“la crisis del adolescente”*.

Se distingue además, por un intenso desarrollo emocional y social, donde la influencia de los padres, maestros, demás estudiantes, amigos y medios de comunicación social masiva, tecnología tienen un importante papel en la definición de valores y en el comportamiento. Todo este conjunto genera los patrones de conducta de los adolescentes, en correspondencia con las palabras de Martí (1891), *“los primeros veinte años de la vida son los que tienen más poder en el carácter del hombre”*. De ahí la necesidad de que los contextos donde se desarrolle el adolescente sean favorables para su crecimiento personal.

Esta etapa es resultado de la interacción de los factores: biológico, psicológico y social donde tienen gran incidencia las tendencias socioeconómicas y las influencias culturales. El nivel socioeconómico en una adecuada alimentación, disponibilidad de recursos para el estudio y utilización del tiempo libre, las posibilidades de acceso al teatro, museos, cine, literatura, entre otros medios.

Por tanto, la adolescencia es una etapa particular de la vida humana que merece esmerada atención y donde la familia es básica y fundamental, en tanto los padres asumen la obligación de cubrir las necesidades básicas del hijo, tanto físicas como afectivas y psicosociales, y por otro, facilitarle pautas de aprendizaje y ciertas condiciones de estímulo que favorezcan un desarrollo biopsicosocial saludable. La familia es la célula básica de la sociedad, es el ámbito en el que la persona crece y desarrolla su personalidad, a través de las experiencias vividas en el seno de este primer agente socializador.

Consecuentemente, la escuela también juega un rol importante en el logro de la unidad de influencias educativas de todos los que influyen en su educación, padres, docentes, estudiantes, amigos y la comunidad.

Los estudiantes que transitan por la etapa de la adolescencia por lo general, abarcan los últimos grados de la Educación Básica, la Secundaria y el Bachillerato y no son pocos los docentes que expresan que les resulta difícil trabajar con estos estudiantes por razones tales como: indisciplinas, irresponsabilidad, violencia, entre otros.

Todos los estudiantes no arriban a la adolescencia a una misma edad, unos

se adelantan y otros se retardan debido a los cambios que se operan desde lo anatomofisiológico y psicosexual. En séptimo grado y en algunos casos durante el octavo grado podemos encontrar estudiantes hembras y varones con características típicas de la adolescencia, junto a otros que aún conservan rasgos y conductas propios de la niñez. En el noveno grado, por lo general, ya prevalecen las características de la adolescencia, que diferencian notablemente a estos estudiantes de los de séptimo grado. Ello conlleva a la necesaria individualización en el trato con los alumnos y alumnas adolescentes, aún los de un mismo grupo.

El adolescente pasa por momentos de cierta inestabilidad afectiva, pues está experimentando cómo son sus nuevos sentimientos, descubriendo sus contradicciones. Por lo general expresan temor a la burla, al fracaso, a hacer el ridículo, les gusta sentirse aceptados por el grupo.

La adolescencia es trascendental en la consolidación de la autoimagen y de la autoestima. Llega a alcanzarse una organización más estable de los motivos de la personalidad con una proyección de futuro, el adolescente al llegar al período de culminación de sus estudios debe tomar importantes decisiones desde el punto de vista educacional, vocacional y laboral. Aunque, el proceso de las decisiones escapa muchas veces a su análisis consciente, las situaciones emocionales lo pueden perturbar; la decisión puede ser impulsiva, además, el adolescente toma sus decisiones bajo fuertes influencias grupales y de los padres.

Las opiniones morales y sociales de los adolescentes muchas veces no se han conformado en esta edad como verdaderos valores de la personalidad. Los valores se van construyendo por el adolescente sobre la base de los mayores conocimientos, las vivencias y la experiencia moral, de acuerdo a las actividades que ésta despliega en el marco grupal, educacional y familiar y en estrecha relación con las figuras significativas.

De manera tal, que la adolescencia es una gran experiencia de aprendizaje, tanto en el mundo educacional como social, representa la adquisición de nuevas formas de relacionarse con otros, apertura a nuevas actividades sociales, de valores más amplios y diferentes que los de su reducido marco familiar. El adolescente se enfrenta a un mundo de nuevas y más complejas necesidades, retos y obstáculos sin que desde las etapas tempranas y en especial a lo largo de estas edades se les haya preparado, dotándolos de las competencias que le posibilite integrarse de forma satisfactoria al universo de los adultos y en sí de la sociedad que les ha tocado vivir, lo que hace necesario aprovechar sus potencialidades y generar en ellos la creatividad, energía y entusiasmo, para transformar la sociedad.

Otras características como la curiosidad, imitación, embullo, sentirse superior, entre otras, son incitaciones en los adolescentes que los llevan alguna vez a ingerir alcohol, fumar cigarrillos o probar otras sustancias más dañinas y no siempre saben explicar bien por qué lo hicieron y la plena conciencia de las consecuencias para su salud y el daño a sus seres queridos.

El consumo de drogas, además, está asociado a elevados índices de criminalidad y exclusión social, pues en la búsqueda del dinero necesario para obtener esas sustancias, las personas adictas no dudan en robar, estafar, mentir y hasta cometer actos de homicidio, y por ello padecen el rechazo de la comunidad y de algunos de sus familiares.

En la adolescencia ecuatoriana a pesar de los avances en el tema, se aprecia que un por ciento significativo no ejerce su derecho a la educación, trabaja desde las edades tempranas, posee el hábito de fumar, el consumo de drogas, ingiere alimentos chatarra, elevado índices de embarazo en la adolescencia, el uso de la tecnología en sitios no educativos, la utilización no productiva del tiempo libre, los que constituyen problemas sociales que requieren de atención y ocupación.

En relación, el docente tiene la obligación: literal h. *“Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones”*; según se fundamenta en la Ley orgánica de Educación Intercultural pero no deja claro la necesidad de un diagnóstico pedagógico integral.

Consecuentemente, el docente asume la responsabilidad de dirigir científicamente la formación integral de cada uno de sus estudiantes y del grupo que tiene a su cargo, tal como plantea Reinoso, (2002), la educación debe tener en cuenta al grupo para fomentar un aprendizaje que permita el crecimiento individual y social de sus educandos, lo que requiere de su conocimiento exhaustivo, no solo centrado en el aprendizaje sino conocer intereses, motivaciones, expectativas, inclinaciones, gustos, preferencias, condiciones de vida, estado de salud, entre otras, a partir del diagnóstico pedagógico integral (DPI).

Sin embargo, el diagnóstico de los estudiantes no siempre es empleado adecuadamente por los docentes; unos no lo realizan; otros lo realizan al inicio del curso escolar, lo engavetan y no vuelven a operar más con él; y algunos aunque lo realizan se centran solamente en el aprendizaje. Una interpretación equivocada conlleva a ver el DPI como un documento más, sin embargo este no constituye una carga más al trabajo del docente, es parte de sus

funciones, de su profesionalidad para lograr los objetivos educacionales, un cabal desempeño y por ende calidad en la formación.

El marco conceptual del diagnóstico pedagógico integral exige partir del análisis del término diagnóstico, proveniente de la palabra griega *“diagnosis”* que significa conocimiento, pero ¿conocimiento de qué?. Esto último es importante porque está muy extendido el hecho de relacionar al término con el conocimiento de enfermedades, así por ejemplo en el diccionario Aristos dice: *“Conocimiento de los síntomas de una enfermedad”*.

El Pequeño Laurousse Ilustrado (2016), plantea: *“Dícese de los signos que permiten conocer las enfermedades... el diagnóstico indica el tratamiento de una enfermedad, calificación que el médico da de una enfermedad”*. Con esto se evidencia la fuerte implicación que el diagnóstico tiene con la medicina, no obstante, resulta objeto de estudio no solo de los médicos, sino de los sociólogos, psicólogos y pedagogos, entre otros especialistas. Actualmente es un término que ha penetrado en las múltiples actividades e investigaciones que realiza el hombre.

El diagnóstico en el contexto educacional según López (2002), es un principio pedagógico, premisa imprescindible, procedimiento científico en función de la labor educativo y del desarrollo de todos los estudiantes.

El reto actual de lograr una mayor calidad en la formación de los estudiantes, convierte al diagnóstico del estudiante, en un elemento clave para diseñar las estrategias a seguir en función del logro de los objetivos educacionales, por lo que resulta significativo los criterios de Brenzinka (1990), citado por González (2002), cuando plantea que el diagnóstico pedagógico integral es *“un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer las acciones que conduzcan a su transformación, concretarlas en el minicurriculum y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. (p. 74)

Esta definición resulta positiva, en tanto comprende en sí misma, la caracterización, el pronóstico y la estrategia encargada del cambio o transformación del objeto o fenómeno en cuestión. Esta es la concepción que deja atrás el carácter limitado y reduccionista que obstaculiza el logro de los resultados en la formación del estudiante.

Por otra parte, González (2002), plantea que el diagnóstico pedagógico integral es *“un proceso que permite conocer la realidad educativa, con el objetivo primordial de pronosticar y potenciar el cambio educativo a través de*

un accionar que abarque como un todo, diferentes aristas del objeto a modificar". (p. 74)

La definición anterior, nos brinda el carácter y objetivo del diagnóstico, su acción transformadora a partir del conocimiento de la realidad, como herramienta que nos permite tomar decisiones para realizar cambios cualitativamente superiores. Esta misma autora plantea tres niveles del DPI que los relaciona con los contextos de actuación. Ellos son:

El macronivel: comprende la sociedad, instituciones, escuela; todo lo referente a su funcionamiento interno, a su relación con el entorno y a las posibles vías que permiten un desempeño superior. Es un diagnóstico en el contexto institucional; un diagnóstico de las relaciones intergrupales.

El mesonivel: comprende el diagnóstico en el contexto del grupo, que trata de brindar un conocimiento del funcionamiento interno del grupo, de los mecanismos que explican ese funcionamiento y las vías para alcanzar niveles superiores.

El micronivel: está referido al diagnóstico en el plano individual, al diagnóstico en el contexto de la personalidad. A este nivel la actividad diagnóstica, debe brindar un conocimiento de la personalidad del sujeto, o de alguna de sus partes integrantes, dirigido a detectar y caracterizar sus dificultades, necesidades y /o potencialidades en determinadas áreas, para transformarlas en desarrollo, en aras del mejoramiento humano, logrando modos de elevada eficiencia personal y valor social.

Cuando se hace un diagnóstico en el micronivel, o sea en el contexto de la personalidad del estudiante, en muchos casos se realiza el análisis por separado de cada una de las aristas que la conforman y no como la unidad que debe regirla. Así se oye hablar de un diagnóstico psicopedagógico, otro académico, cuando en realidad toda la información recogida en cada uno de los instrumentos aplicados, deben conformar un único diagnóstico, el inherente a la personalidad del estudiante.

En este sentido, en las educaciones por las que transitan los adolescentes ocurren complejas y diversas situaciones que el docente debe enfrentar y que constituyen limitaciones e insatisfacciones, por no saber cómo enfrentar determinados asuntos relacionados con el grupo con el que trabaja, lo que demanda de los docentes prepararse intensamente y realizar un diagnóstico de calidad.

Por ello, el trabajo se centra y busca intencional una de las aristas que en ocasiones se obvia en el diagnóstico del estudiante y que en la etapa de

la adolescencia por sus características alcanza relevancia y es lo referido al estado de salud, que aunque son los años donde se goza de una buena salud y aún no surgen dolencias, esta etapa presenta gran vulnerabilidad ante el consumo de las drogas en los estudiantes por diversos motivos, las que influyen en mayor o menor medida en los resultados del aprendizaje y la formación de la personalidad de los estudiantes.

Para ello resulta importante considerar la definición de salud, según la OMS la misma se define como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Desde el ámbito educativo, la educación para la salud puede interpretarse como un elemento de promoción de la salud. La promoción de la salud y la educación para la salud tienen como propósito mejorar el acceso a la información y a los servicios relacionados con la salud, con el fin de que las personas obtengan un mayor control sobre su propia salud y su propio bienestar (Organización Mundial de la Salud, 2009).

Se reflexiona, entonces que el consumo de drogas es un problema de salud. El término droga es definido por la Organización Mundial de la Salud como cualquier sustancia, natural o sintética, que al consumirse puede alterar la actividad mental y física de las personas, debido a sus efectos sobre el Sistema Nervioso Central.

En correspondencia, los referentes teóricos de Fernández-Espejo (2002), expresan que una droga es *“toda sustancia natural o sintética que genera adicción, es decir, la necesidad imperiosa o compulsiva de volver a consumir para experimentar la recompensa que produce, que es sensación de placer, euforia, alivio de la tensión, etc”*. (p. 2)

Puede plantearse que el término droga se utiliza para referirse a aquellas sustancias que provocan una alteración del estado de ánimo y son capaces de producir adicción. Este término incluye no solo las sustancias que popularmente son consideradas como drogas por su condición de ilegales, sino también diversos psicofármacos y sustancias de consumo legal como el tabaco, el alcohol o las bebidas que contienen derivados de la cafeína o la teofilina, como el café o el té; además de sustancias de uso doméstico o laboral como las colas, los pegamentos y los disolventes volátiles.

Existe una polémica, con relación al término a utilizar es ¿“uso” o “consumo de drogas”? los criterios que maneja la Organización Mundial de la Salud llegan a un consenso acerca de estos términos y resaltan ciertas diferencias que pueden aclarar la decisión, el uso de drogas está conceptualizado a cualquier consumo de una sustancia sin el propósito de alcanzar un estado

de intoxicación.

Se habla de uso siempre y cuando éste no represente algún daño a la salud o a las esferas de vida de quien la consume, tiene que ver con el carácter legal de la producción y adquisición de la sustancia.

El consumo expresa adicción, dependencia, el carácter ilegal de la sustancia, la injerencia de cantidades marcadamente crecientes que producen la intoxicación.

En el texto se asume el término consumo de drogas por abarcar un estado más complejo y dada su influencia en la salud y en el desarrollo biológico, psíquico y social del individuo.

Existen diferentes tipos de drogas, sin embargo, en el contexto ecuatoriano se vislumbran más en los adolescentes las siguientes: alcohol (bebidas alcohólicas), tabaco (consumo de nicotina), marihuana (combinación de hojas, tallos, semillas y flores del cáñamo); Barbitúricos (tratamiento de insomnio); Benzodiceptinas (tratamiento de trastornos de ansiedad) e Inhalantes (vapores químicos respirables)

Entre las principales causas que generan el consumo de drogas en los adolescentes, según investigaciones realizadas por Francis (1987); Cañavera (1988); Mendoza (2001); Galindo (2004); entre otros se encuentran: baja cohesión familiar, dificultades para tomar decisiones y solucionar sus problemas con la participación democrática de todos sus miembros, dificultades en la comunicación entre padres e hijos, especialmente entre el padre y el adolescente, mínimas fuentes de apoyo en la familia y en el entorno para el adolescente en problemas, escasa atención al rendimiento académico de los hijos, alto nivel de insatisfacción de la familia con relación a sí mismos y su entorno, gran acumulación de tensiones y aparición de síntomas o problemas dentro de esta, entre otros.

Las neurociencias han demostrado que el cerebro aún está desarrollándose en los adolescentes, de manera que el consumo de drogas durante este período puede tener consecuencias significativas a largo plazo, especialmente aquellas relacionadas con funciones mentales complejas y con la capacidad de controlar los impulsos.

Resulta importante considerar los referentes teóricos de Tapert & Schweinsburg (2005); Parada (2009); Hartley, Elsabagh & File (2004); entre otros, acerca de las consecuencias neuropsicológicas del consumo de drogas en los adolescentes expresadas en: una reducción significativa del volumen hipocampal, diferencias en el patrón de activación cerebral en una tarea de

memoria de trabajo espacial y dificultades en tareas cognitivas que valoren memoria, atención y memoria de trabajo. El inicio antes de los 18 años, está asociado con mayores déficits neurocognitivos.

Lo anterior, evidencia la necesidad de la preparación del docente en el tema, junto a los criterios de González (2004, p. 74) que permiten precisar que el diagnóstico pedagógico integral consta de tres etapas:

I. Caracterización: abarca las conclusiones descriptivas y explicativas dirigidas a delimitar el estado actual, partiendo de la consideración de las debilidades, fortalezas actuales del fenómeno a estudiar. Fijar los objetivos, a partir de la modelación del estado deseado para el fenómeno estudiado. Delimitar la estructura del sistema diagnóstico. Analizar el objeto de estudio, si en la parte o en el todo y desde esa posición analizar qué resultados podemos esperar, partiendo de una clara y precisa concepción teórica; establecer el sistema de indicadores, a partir de los cuales se evaluará la existencia del fenómeno estudiado en caso necesario.

Es necesario la planificación y aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos diagnósticos para la exploración y evaluación del estado de salud con atención al uso de drogas. Entre los que citan: guía de observación, encuestas, entrevistas, técnica de los 10 deseos, estudio sociométrico, entre otros. El diagnóstico pedagógico sea integral, no solo está dado porque se tenga en cuenta a la personalidad como un todo, sino también por la información necesaria que brinda el contexto familiar, grupal, institucional y comunitario.

II. Pronóstico: establece las conclusiones descriptivas y explicativas que expresan el estado deseado para el fenómeno estudiado. Los cambios en los modos de actuación en relación a las metas preestablecidas.

III. Estrategia o plan de acciones de medidas: comprende el conjunto de acciones individuales o grupales que responden fundamentalmente a las causas que originan las debilidades y garantizan el cumplimiento de los objetivos, estableciendo fecha, participantes y responsables.

Para la implementación -de una parte del todo- del diagnóstico pedagógico integral del adolescente, en relación con el estado de salud, de manera particular el consumo de drogas, resulta importante, considerar los indicadores siguientes:

- Datos generales (personales)
- Nombre y apellidos.

- Nro. de cédula.
- Edad.
- Grado.
- Nombre de la madre: Ocupación.
- Nombre del padre: Ocupación.
- Dirección particular.
- Salud: refleja si la salud es buena, regular o mal, en dependencia del estado de completo bienestar físico, mental y social, considerando la presencia o no de afecciones o enfermedades.
- Estado físico: se describe si posee una talla y peso acorde a su edad.
- Medicamentos que consume por prescripción médica.
- Automedicación.
- Otras drogas que ingiere.
- Familia: se describe si pertenece a familia funcional o disfuncional. La ausencia física de uno de los padres. La calidad de los vínculos entre los miembros del sistema familiar, la percepción y actitud de los padres respecto al alcohol y otras drogas y al consumo, la educación y la vulnerabilidad genética, etc. Violencia intrafamiliar, hábitos alimentarios, higiene personal, cuidados en la salud, tratamiento en casos de enfermedad.
- Embarazo no deseado o no planeado, abortos espontáneos o provocados, disfunción sexual, embarazo en adolescentes, excesivo número de hijos.
- Desempleo, inestabilidad laboral, problemas económicos, enfermedades relacionadas con la pobreza, dependencia económica de las familias de origen, separación o divorcio, incapacidad laboral, diferentes expectativas entre los padres y los hijos, cambios frecuentes de domicilio o ciudad.
- Aprendizaje: comprende conocimientos, destrezas y valores logrados y no logrados en las diferentes asignaturas del plan de estudio. Si prevalece un nivel reproductivo o productivo, creativo), niveles de independencia, creatividad, imaginación, memoria, desarrollo del pensamiento, flexibilidad, concentración, reflexión, autoconocimiento, metacognición, seguridad, perseverancia, curiosidad, vocabulario, descubrimiento de problemas.
- Afectivo - motivacional: considera el conocimiento de sí, las aspiraciones, deseos, gustos, preferencias, motivaciones, necesidades, temores. Se

valora si hay déficit motivacional, tasas de ansiedad y depresión, alejamiento de la familia, cambios en el carácter, actitud de consumo. El grado de participación en actividades extraescolares, la disposición para asumir tareas.

Pronóstico: Permite predecir las particularidades y potencialidades en función del desarrollo, en determinado marco de influencias e interacción. Metas que puede llegar a alcanzar en corto, mediano y a largo plazo, según los objetivos propuestos.

Plan de acciones: En sentido general, las acciones van encaminadas a mejorar el estado de salud, la prevención del consumo de drogas, así como la dignidad, los valores y la ética en general de su educación. Desarrollar un conjunto de acciones encaminadas a:

1. Potenciar la educación para la salud como competencia, prevenir la aparición de daños neurológicos a largo plazo, asegurar el funcionamiento óptimo en la salud y el funcionamiento cognitivo mediante actividades que permitan el análisis y la reflexión sobre el consumo de drogas en sus hogares y en la comunidad; la caracterización de sus puntos de vista, interpretación y toma de decisiones ante el consumo de drogas.
2. Fortalecer los valores, consolidar el trabajo de los ambientes juveniles, el liderazgo de los representantes estudiantiles.

Algunas de las acciones pueden ser:

- Realizar cursos a docentes con el propósito de que los contenidos sean insertados en las asignaturas de la malla curricular de acuerdo al nivel de educación; obteniendo así conciencia social en los estudiantes.
- Crear proyectos de participación estudiantil en relación con la prevención de drogas; a través de la acción de generar y ejecutar emprendimientos de prevención en beneficio de la comunidad.
- Realizar un tratamiento psicopedagógico ante el consumo de las drogas ilícitas e indicios de las ilícitas.
- Propiciar espacios que coadyuven o permitan el ejercicio de la autocrítica y la necesidad de evitar el consumo de drogas. Debates y reflexiones grupales, ejercitar autoevaluación.
- Realizar talleres constructivistas con el propósito de crear conciencia social y buen uso del tiempo libre.
- Planificar, organizar y ejecutar escuelas de padres dirigidas a involucrar activamente a la familia tanto en las acciones de prevención, la

comunicación con los padres en el tema de las conductas adictivas, elevar niveles de satisfacción familiar, el enfrentamiento conflictos y del estrés.

- Realizar jornadas de sensibilización y conciencia acerca de la prevención integral con el objetivo de ejecutar un trabajo colaborativo con directivos y docentes velando el bienestar de los estudiantes a través de la seguridad integral dentro y fuera de las instituciones educativas.
- Sensibilizar el uso y consumo de drogas y finalmente concientizar para que haya un cambio de actitud en la persona que le permita formar parte de programas de prevención.

Por otra parte, se reconocen las valoraciones de una encuesta aplicada a 20 estudiantes de la carrera en relación con los aprendizajes recibidos del diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas en interrelación con los proyectos de vinculación con la sociedad y de investigación, cuyos resultados alcanzaron una valoración de un 85% en la categoría de muy satisfactoria y en un 15 % de satisfactoria, considerando de gran importancia este contenido para su formación y desempeño profesional, en tanto los aprendizajes alcanzados le permitirán resolver de manera científica problemas de la práctica educativa.

Se significa la ejecución de un taller reflexivo mediante la discusión de preguntas tales como: ¿Qué es droga?, ¿Qué consecuencias tiene el consumo de drogas? Presentación de casos. ¿Qué actitud asumes ante las drogas? ¿Qué motiva a los adolescentes a auto medicarse?, ¿Conocen las personas el peligro potencial al que se enfrentan cuando consumen medicamentos tranquilizantes, estimulantes u opiáceos sin el adecuado control médico?, ¿Cuáles sustancias son las que más se consumen?, ¿En qué dosis?, ¿Por cuánto tiempo?, ¿Obtienen el beneficio esperado?, o por el contrario, ¿La inversión económica, en caso que la hubiera, resultó útil?

Además, la presentación de la temática a 30 estudiantes y 20 padres de familia de 6to. Grado de la Unidad Educativa “Asia Laura” por los estudiantes de la carrera.

Los fundamentos teóricos - metodológicos permitieron expresar la definición y caracterización de la adolescencia, de diagnóstico pedagógico integral, sus niveles, etapas e indicadores, así como la definición de salud, educación para la salud, droga y sus consecuencias negativas. La necesidad del diagnóstico pedagógico integral para dirigir científicamente la formación del estudiante, a partir de la responsabilidad del docente.

La propuesta supera la tradicional concepción pedagógica al considerar el

diagnóstico como un todo, dado su carácter integral y como parte en prestar atención a la educación para la salud, con énfasis en el consumo de drogas en la etapa de la adolescencia.

Los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera de ciencias de la Educación evidencian la significatividad de este conocimiento para su formación profesional, para dirigir científicamente la formación del estudiante y la solución de problemas de su práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- Addine Fernández, F. (1999). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Addine, F. (2004). Didáctica teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguirre Tobar, M. V. (2012). Conocimientos sobre Educación Ambiental de los miembros de la Comunidad Educativa y su influencia en las prácticas ambientales que tienen los niños y niñas en los Centros de Desarrollo Infantil públicos Colinas del Valle y Goteritas y propuesta de una guía didáctica para madres educadoras. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar por el título de Magister en Gerencia Educativa. Quito: Universidad Central de Ecuador.
- Alarcón, R. (2013). Hacia un mayor impacto de la educación superior en el desarrollo local. Nueva Empresa, 9(3), 3-10.
- Alcántara, A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. Perfiles Educativos, (49-50), 51-55. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1990/n49-50a1990/mx.pere-du.1990.n49-50.p51-55.pdf>
- Almaguer, M.L. (2014). Estrategia para la capacitación para desarrollar competencias laborales. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/estrategia-de-capacitacion-para-desarrollar-competencias-laborales/>
- Alonso, S. H. (2002). El sistema de trabajo del MINED. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Central Ciencias Pedagógicas.
- Alonso, S. H. (2007). Teoría de la dirección en la educación. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Alonso, S. H. (2011). Fundamentos de la actividad de dirección en las condiciones actuales. Conferencia. La Habana.
- Alpízar, R. (2004). Modelo de gestión de la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de La Habana.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, M. A. (2004). La concepción de la superación de los Directivos Educativos, atendiendo a su diversidad. Holguín: ISP José de la Luz y Caballero.

- Añorga, J. (1989). El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Añorga, J. (2005). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Añorga, J. (2008). Glosario de Términos de la Educación Avanzada. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Añorga, Morales, J., Pérez, M., & García, W. (1995). La educación avanzada, la profesionalidad y la conducta ciudadana. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Arias, B. (2002). Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórico-cultural. Convocados por la diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Assmán, G. (1977). Fundamentos de Sociología Marxista -Leninista. Berlin: Dietz.
- Augier, A. (2001). Pedagogía. Liderazgo y dirección estratégica: pilares de la dirección educacional. Holguín: ISP José de la Luz y Caballero.
- Autrey, M. (1990). Conceptualización y asesoramiento. Recuperado de <http://stellae.usc.es/red/file/download/22289>
- Barreras, F. (2011). Reflexiones acerca de las concepciones pedagógicas: hacia un concepto integral de la educación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Baute Rosales, M. (2010). La mujer en la Educación Superior, su participación en la actividad docente, investigativa y de gestión en la Universidad de Cienfuegos. (Tesis doctoral). Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Bell, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez, O. (2005). El diálogo de saberes y educación ambiental. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bermúdez, R. (2004). La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Bernaza, G. (2004). El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. *Revista cubana de educación superior*, 24(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2464095>
- Borden, A. (2002). Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes de cambio o sujetos a cambio? Recuperado de <http://www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/BordenAbril4-5-2002esp.pdf>
- Borges, R. (2012). La asesoría, elemento integrador en el funcionamiento de los departamentos de dirección científica educacional. Conferencia. Santiago de Cuba.
- Botinas, E. (2011). Dirección y Gestión de recursos humanos por competencias. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Briseño, R. R. (2007). Formación de valores en educación ambiental para la conservación del ecosistema. *Telos*, 9(3), 491-508. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318778008>.
- Brun, M. R. (2004). La necesidad del cambio conceptual en los docentes para la incorporación de la informática como recurso educativo. Evento Internacional Informática en la Educación. La Habana.
- Cajide, J. (1992). Diseño y técnicas de evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 50(19), 10-112.
- Calviño Valdés- Fauly, M. A. (2002). Orientación Psicológica. Esquema Referencial de Alternativa Múltiple. La Habana: Científico-Técnica.
- Cameron, A. (2011). A sustainable workplace - we're all in it together. *Strategic Direction*, 28(1), 3-5. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdf/10.1108/02580541211188987>
- Cañavera, M. (1988). Diada marital disfuncional y farmacodependencia a la pasta básica de cocaína (Tesis Bachiller en Psicología). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carneiro Caneda, M. (2010). Dirección Estratégica Innovadora. La Coruña: Netbiblo.
- Carnota, O. (1972). Curso de administración para dirigentes. La Habana: Ciencias Sociales.
- Carnota, O. (1978). La planificación como una función de la administración. La Habana: Ciencias Sociales.
- Carnota, O. (1991). Cuando el tiempo no alcanza. La Habana: Ciencias Sociales.

- Carro Olvera, A. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49).
- Castellanos, B. (2003). La formación de la competencia investigativa. Una necesidad y oportunidad para mejorarla calidad de la educación. Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana: Educación Cubana.
- Castellanos, D. (2004). Temas de introducción a la formación pedagógica (pp. 302-- 303). La Habana: Pueblo y Educación.
- Castelo Rivas, Á. F. (2016). Modelo para el desarrollo sostenible del cantón Santo Domingo. Recuperado de <http://www.uniandes.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/MODELO-PARA-EL-DESARROLLO-SOSTENIBLE-DEL-CANT%C3%93N-SANTO-DOMINGO.pdf>
- Castillo, T. (2003). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela Secundaria Básica. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Castro, F. (1992). Discurso pronunciado en Río de Janeiro en la conferencia de Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1992/esp/f120692e.html>
- Castro, O. (2007). Dirección, Organización e Higiene Escolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cerezal, J. (2002). Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas. La Habana: MINED.
- Chandler (2003). Estrategia, metas y objetivos de una empresa a largo plazo. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_4/mod_virtuales/.../5.2.pdf
- Chávez, G. (2003). Estudiantes y Valores, el caso de la Facultad de Filosofía y Letras. San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Chávez, J. (2005). Acercamiento necesario a la Pedagogía General. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chiavenato, I. (2004). Gestión del talento humano. Primera Edición. México: Mc Graw- Hill.
- Colás, P. (2007). Investigación, Género y Educación. *Revista de Educación*, 25(1), 3–11.
- Colectivo de Autores. (1981). Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

- Correa, R. (2007). La revolución educativa, 365 días después. Intervención en la Rendición de cuenta 2007. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/389/3.%20Rendici%C3%B3n%20de%20cuentas%202007.pdf>
- Crespo, T. (2007). Respuesta a 16 preguntas sobre el empleo del experto en la investigación pedagógica. Lima: San Marcos.
- Cueva Salazar, N. M. (2014). Inserción laboral de personas con discapacidad en el sector público del Cantón Latacunga. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar en el Grado de Magíster en Educación y Desarrollo Social. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Davis, K. (2010). Liderazgo: cuatro perspectivas para una dirección eficaz. Concepción: Universidad de Concepción.
- De la Rúa, M., et al. (2007). La utilización de los simuladores en la enseñanza y la educación. Una concepción y una metodología. Evento Internacional de Pedagogía 2007. La Habana: Educación cubana.
- Díaz, M. M. (2014). La asesoría como función principal del Asesor Técnico Pedagógico en la Educación Especial. Tesis de grado para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 7 (1-2), 97-105. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2006). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fayol, H. (1972). Administración Industrial y General. Buenos Aires: El Ateneo,
- Fernández, C., & Cebreiro, B. (2003). La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 20, 33-42. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45555>
- Fernández-Espejo, E. (2002). Conceptos básicos sobre drogas. Recuperado de http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/sp_10000257.pdf

- Francis, C. A. (1987). La satisfacción familiar como criterio de evaluación (Tesis de Bachiller en Psicología). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fuentes, O. (2007). El liderazgo en educación: su origen, formación y desarrollo. La Habana: MINED.
- Gairín, J. (2001). La dirección participativa. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Galindo, J., Alfaro, I., Osso, L., Mormontoy, W., & Rodríguez, L. (2004). Vulnerabilidad familiar al consumo de drogas en familias adolescentes. Revista de psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizán, 5(1), 3-25. Recuperado de <http://www.hhv.gob.pe/revista/2004/1%20VULNERABILIDAD%20FAMILIAR%20AL%20CONSUMO%20DE%20DROGAS.pdf>
- García Leyva, L. A. (2017). Gestión educativa. Recuperado de <http://www.prismaseducativos.com.ar/index2.htm>
- García, H. M. (2007). Propuesta de un sistema de capacitación para docentes del Municipio Miranda, Estado Mérida, en la utilización de las Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). Even to Internacional de Pedagogía 2007. La Habana: Educación cubana.
- García, J. R., & Rosales, J. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. Cultura y Educación, 15 (2), 129- 142. Recuperado de http://aiape.usal.es/docs/asesoramiento_psicopedagogico.pdf
- Gil, M. C (2009). Momentos de la asesoría. Sistema de educación abierta y universidad a distancia. Boletín SUAYED, 16.
- Gómez, J. (2004). La consultoría y la asesoría en la Dirección Científica Educativa. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Gómez, J. (2005). Liderazgo. La Habana: MINED.
- Gómez, J. (2006). Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure Ciencia.
- González Ramírez, M. Á., & Del Refugio Cardiel Ramos, M. (2008). Manual de sensibilización en perspectiva de género. Mujeres y Hombres ¿Qué tan diferentes somos? México: Instituto Jalisciense de las Mujeres.
- González, A. M., & Reinoso, C. (2002). Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.

- González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, 40, 7-22. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/234291>
- Guil, A. (2006). Techos de cristal en las Universidades andaluzas. En C. Lara, *El segundo escalón. Desequilibrios de género en ciencia y tecnología* (pp. 88–114). Sevilla: ArCiBel Editores, S.L.
- Guzmán, V. (1995). Propuesta para un sistema de indicadores de género. Santiago de Chile: Consultoría CEM al Servicio Nacional de la Mujer.
- Guzmán, V. (2002). Las relaciones de género en un mundo global. Serie Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Halten, K. (1987). Definiciones de estrategia. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/366226681/Definiciones-de-Estrategia>
- Haro Nivelá, M. J. (2015). Proyecto de emprendimiento productivo para inclusión laboral de personas con discapacidad del Cantón Babahoyo provincia de los Ríos. Tesis previa a la obtención del título de: Magister en Desarrollo Local con Mención en Formulación y Evaluación de proyectos de desarrollo endógeno. Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Hart, A. (1996). *Hacia una dimensión cultural*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hartley, D. E., Elsabagh, S., & File, S. E. (2004). Consumo excesivo de alcohol y sexo: efectos en el estado de ánimo y función cognitiva en jóvenes voluntarios sanos. *Farmacología Comportamiento Bioquímico*, 78(3), 611-619. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n4/es_0104-1169-rlae-21-04-0941.pdf
- Hernández, K. (2013). Propuesta de guía de administración educacional del ejercicio jurídico de los estudiantes de derecho de la Universidad de Cienfuegos. Tesis en opción al grado de Máster en Dirección Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Herrera Mosquera, G. (2001). *Antología de Género*. Quito: FLACSO.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Jiménez, P. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Girona: Aljibe.
- Koontz, H. (1991). *Estrategia, planificación y control*. México: Mc Graw Hill.

- Koontz, H., & Wehrich, H. (1994). *Administración. Una Perspectiva Global*. Décima Primera Edición. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana S.A. de C.V.
- Krech, D. (2003). ¿Qué no debe desconocer un profesor sobre el grupo? *Zona de dirección. Suplemento*, (32).
- Krishnamurti, J. (2007). *La educación y el sentido de la vida*. Libro digital. Madrid: EDAF.
- Labarrere, G., & Valdivia, G. (2001). *Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación*.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-13. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>
- Lenin, V. I. (1964). *Obras Completas (Vol. 30)*. La Habana: Editora Política.
- Lima, S., et al. (2005). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la Institución Educativa*. Material de la Maestría de amplio acceso en CD. La Habana: IPLAC.
- Lippit, R., & Lippit, G. (1986). *Conceptualización y asesoramiento*. San Diego: University Associates, Inc.
- López Yáñez, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- López, R. (2008). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela: selección de temas para los docentes. La Habana: Editorial Universitaria.
- Lukac, E., & Frazier, D. (2012). Linking strategy to value. *Journal of Business Strategy*, 33(4), 49-57. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02756661211242708>
- Martí, J. (1963). *Obras Completas. Tomo 10*. La Habana: Ed. Nacional de Cuba.
- Martínez, A. (2013). Modelo de gestión de recursos humanos: Una propuesta para el análisis empírico. *Relaciones laborales*, 25, 97-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4408986>
- Martínez, C. (2009). *El perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas en condiciones de Universalización de la Educación Superior Pedagógica*. Tesis Doctoral. Santa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".

- Martínez, I. (2002). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de personas adultas. Estudio de caso del centro de EPA de Santurce. Tesis Doctoral. Viscaya: Universidad del País Vasco.
- Martínez, M. (2000). Asesoría educacional: una reflexión teórico práctica sobre el trabajo en el nivel de la Dirección Municipal de Educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Marx, C. (1973). El Capital (Vol. Tomo I). La Habana: Ciencias Sociales.
- Mendoza, A., Galindo, J., Rodríguez, L., Osso, L., & Mormontoy, W. (2001). Perfil estructural sistémico de las familias con pacientes nuevos atendidos en el Hospital Hermilio Valdizán y su correlación con el diagnóstico psiquiátrico. Revista de Psiquiatría y Salud mental Hermilio Valdizán, 2(1-2). Recuperado de <http://www.hhv.gob.pe/revista/indice.htm>
- Menéndez, G. M. (2008). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los directores de las escuelas primarias del municipio de Boyeros a través de la superación profesional. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Montánchez, L. (2016). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. ESPACIO i+D, Innovación más Desarrollo, 3(5), 114-140. Recuperado de http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/pdf/inclusion_educativa.pdf
- Montanero, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. Revista Española de Pedagogía, 72(259), 525-542. Recuperado de <https://revista-depedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-08.pdf>
- Montaño Dávila, CC. (2013). Análisis de la efectividad de la política pública en torno a la inclusión laboral de personas con discapacidad física en el Ecuador. Tesis de grado presentada como requisito para la obtención del título de Licenciado en Administración de Empresas. Quito: Universidad San Francisco de Quito.
- Myllese, M. (1990). Promoción y Formación de Ejecutivo. La Habana: Ciencias Sociales.
- Narváez Jácome, J.A (2015). Evaluación de las políticas públicas para la inserción laboral de las personas con discapacidad en el Ecuador para el período 2000-2012. Disertación previa a la obtención del título de Economista. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Nieto Cano, J. M. (1996). Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos*, 2, 29-40. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2158
- Nieto Cano, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas; en Jesús Domingo Segovia (coord.) *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Ochoa Guerrero, M. E. (2010). Percepciones en torno a la aplicación del Marco legal Ecuatoriano con respecto a la inclusión laboral de personas con deficiencia visual. Tesis previa a la obtención del Título de Especialista en Educación Inclusiva. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Oliveira, I. L. (2002). Dimensão estratégica da comunicação no contexto organizacional contemporâneo: um paradigma de interação comunicacional dialógica. Tese Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Organización de Estados Americanos. (2013). *El problema de drogas en las Américas: estudios*. Drogas y Salud Pública. Washington: OEA.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1977). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Tendencias de la educación ambiental a partir de la Conferencia de Tbilisi*, Bilbao: Los libros de la Catarata.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Ministerial Roundtable Meeting on Quality Education*. Paris: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Paris: UNESCO.
- Organización de Naciones Unidas. (1992). *Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Río de Janeiro: CDS.

- Organización de Naciones Unidas. (1992). Declaración de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Organización de Naciones Unidas. (2003). Informe sobre Desarrollo Humano. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Recuperado de <http://www.undp.org/hdro/95.htm>
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Informe de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2010). Estrategia de género (2010-2012). New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/equidadgenero/documentos/51_PNUD_Estrategia_Mexico.pdf.
- Organización de Naciones Unidas. (2013). Estrategia de igualdad de género 2014 – 2017. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/womens_empowerment/estrategia
- Organización de Naciones Unidas. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Comisión. Económica para América Latina y el Caribe.
- Organización Mundial de la Salud. (2009). Clasificación Internacional de Enfermedades, 10a Revisión (CIE-10). Ginebra: OMS.
- Parada, M. (2009). Consecuencias neuropsicológicas del consumo intensivo de alcohol (binge drinking) en jóvenes universitarios. (Tesis doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez, V. (2011). El perfil de competencias del director de la escuela primaria. Tesina de Diplomado. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.
- Pérez, V. (2012). La superación del director de la escuela primaria desde la perspectiva de la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje, Tesis Doctoral. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Pérez, V., et al. (2005). Folleto del curso Informática Educativa. Material de la Maestría de amplio acceso en CD. La Habana: IPLAC.
- Phis. B. (2006). La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. La Habana: Félix Varela.

- Pino, E. M. (2001). Dirección y liderazgo. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico “José Martí”.
- Pino, E. M. (2005). Cultura integral de dirección. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico “José Martí”.
- Pino, E., et al. (2006). Diccionario de cubano de Términos de dirección en formato digital. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico “José Martí”.
- Pons, X. (2008). Modelos interpretativos del consumo de drogas. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pujolás, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Girona: Aljibe.
- Quintero Cordero, Y. J. (2011). Estrategia pedagógica para el desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste. Tesis para optar al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- República de Cuba. Consejo de Estado (2000). Decreto Ley no. 196: Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno. La Habana: MINED.
- República de Cuba. Consejo de Estado. (2000). Decreto Ley no. 196: Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno. La Habana: Consejo de Estado.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (2008). Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los cuadros y reservas del MINED, hasta el curso escolar 2009 - 10 y el año fiscal 2010. La Habana: MINED.
- República del Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamblea Nacional Constituyente.
- República del Ecuador. Asamblea Nacional. (2015). Ley Orgánica de Prevención Integral del Fenómeno Socioeconómico de las Drogas. Quito: Asamblea Nacional.
- República del Ecuador. Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades. (2014). Rendición de cuentas. Quito: CONADIS. Recuperado de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/02/TDRs_rendicion_cuentas_2014.pdf

- República del Ecuador. Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador. Registro Oficial N° 796 de 25 de septiembre del 2012. Quito: CONADIS. Recuperado de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- República del Ecuador. Ministerio de Educación. (2014). Proyecto Escuelas del Buen Vivir. Quito: MINEDUC. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/proyecto-escuelas-del-buen-vivir/>
- República del Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan Nacional 2013-2017. Quito: SENPLADES.
- Rico, P., et al. (2008). El Modelo de la escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, A., et al. (2007). Enfoques y métodos para la capacitación a dirigentes. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, F. (1998). La función del profesor como asesor. México: Trillas.
- Rodríguez, L., Borroto, M., Gutiérrez, I., Talabera, Y., Quesada, M., & Nuñez, A. (2011). Estrategia para la educación ambiental en comunidades cubanas. M+A. Revista Electrónica@ de Medio Ambiente, (10), 1-10. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/MARE/article/view/15851>
- Rodríguez, M. (2000). El papel del asesor: un papel controvertido. Kikirikí, 36. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_95/a_1103/1103.htm
- Rojas, M (2013). Abuso de drogas en adolescentes y jóvenes y vulnerabilidad. Libro. Proyecto: Sistema Subregional de Investigación e Información sobre Drogas en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia Ecuador, Perú y Uruguay. Lima: Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC).
- Rojas, M., Otiniano, F., & Zereceda, J. (2012). Estudio sobre el consumo intensivo de alcohol (Binge Drinkers) en una población clínica de adolescentes y jóvenes. Lima: CEDRO.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1973). Diccionario Filosófico. La Habana: Ciencias Sociales.

- Ruiz Calleja, J. M. (2004). Dirección y Gestión Educativa. Medellín: ESUMER.
- Sáenz, O., & Debón, S. (1998). La formación del director escolar en España. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(1), 1-22. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541341.pdf
- Salabert, I. (2003). La evaluación profesoral: su preparación en la educación médica superior. Revista Médica Electrónica, 25(3). Recuperado de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/articl/view/96/html>.
- Santiesteban, M. L. (2002). Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Santos, I. (2015). La Agenda 21 como alternativa para la Educación Ambiental en el ámbito escolar. Evento Internacional Pedagogía 2015, curso 47. La Habana: Educación cubana.
- Sastre, M.A. (2003) Dirección de recursos humanos. Un enfoque estratégica. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana.
- Simón, D. (2007). La gestión de los recursos humanos. 3ra. Edición. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana.
- Sisk, H., & Sverdlik, M. (1976). Administración y gerencia de empresas. Cincinnati: South Western Publishing Co.
- Suárez, C. (1988). Yo conocí a Martí. Santa Clara: Ediciones Capiro.
- Suárez, I. (2016). Cuidado y conservación del medio ambiente en la escuela primaria. Revista Vinculando. Recuperado de <http://vinculando.org/ecologia/cuidado-conservacion-medio-ambiente-escuela-primaria.html>
- Tapert, S.F., & Schweinsburg, A. D. (2005). The human adolescent brain and alcohol usedisorders. En M. Galanter, C. Lowman, G. Boyd, V. Fader y E. Witt (Eds.). Recentdevelopments in alcoholism: Alcohol problems in adolescent and young adults (pp. 177-197). New York: Kruwe Academic/ Plenum Publishers.
- Torres, G. (2004). Propuesta de un modelo de capacitación para los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional. Tesis Doctoral. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Torriciella, R. (2003). Estrategias educativas en la Educación Superior. Revista Mendive, 10. Recuperado de <http://www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num10/6htm>

- Turón, C. O. (2008). Servicio de asesoría educacional para la superación de los directores en los Círculos Infantiles. Tesis de Maestría. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Valdés, M. N. (2004). Las TICs y la formación profesional permanente del profesor universitario. Evento Internacional Informática en la Educación. La Habana.
- Valenciaga, C. (1997). Motivar el liderazgo: entrevista. Juventud Rebelde. La Habana.
- Valiente, P. (1997). Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis de Maestría. La Habana: Instituto Central Ciencias Pedagógicas.
- Valiente, P. (2004). Algunas tendencias en la formación y superación de los directores escolares en países de América Latina y el Caribe, Estados Unidos, la Unión Europea y Australia. Recuperado de <http://www.cubaeduca.rimed.cu>
- Valiente, P. (2011). Profesionalización, identidad profesional y formación del director escolar. Evento Internacional Pedagogía 2011. La Habana: Educación cubana.
- Valle, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto. Revista de Psicodidáctica, 6, 53-68. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/1751448400_6.pdf
- Valle, A. (2007). Dirección, organización e higiene escolar. La Habana: Pueblo y Educación.
- Velázquez, E. E. (2006). Educación y TIC. Trabajo en grupo y trabajo colaborativo. Recuperado de <http://weblog.educ.ar/educación-tics/archivos/008084>
- Vigotsky, L. (1989a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1989b). Obras Completas. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vinueza Betancourt, N. P. (2014). Discriminación de los trabajadores con capacidades especiales en las empresas privadas de la ciudad de Quito: una violación clara al artículo 33 de la Constitución de la República del Ecuador vigente. Tesis previa a la obtención del Título de: Abogada. Quito: Universidad Central del Ecuador.

- Wright, P. M, & MacMahan, G.C. (1992): Theoretical perspectives for strategic human resources management *Journal of Management*, 18 (2), 295-320. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014920639201800205>
- Yarce, J. (1998). *Calidad total en la educación. Liderazgo*. La Habana: Instituto Latinoamericano de desarrollo humano y organizacional.

Índice

Prólogo.....	13
Capítulo I. La gestión educacional	
1.1. La gestión educacional en las condiciones actuales.....	15
1.2. El liderazgo educacional una necesidad de la escuela contemporánea.....	33
1.3. Fundamentos teóricos del modelo de capacitación del directivo educacional.....	48
1.3.1. Modelo de capacitación del directivo educacional.....	52
1.3.2. Un enfoque inclusivo en la capacitación del directivo educacional..	66
1.3.3. Sitio Web en la capacitación del directivo educacional.....	76
Capítulo II. Experiencias educativas en la asesoría como forma organizativa de la preparación de los directivos educacionales	
2.1. Las experiencias educativas en la preparación de los directivos educacionales.....	91
2.2. La asesoría a los directivos en la gestión de los recursos humanos..	95
2.3. La asesoría: una forma de preparación de los directivos de la educación superior en la evaluación profesoral.....	100
Capítulo III. Experiencias educativas. Estrategias	
3.1. Experiencias educativas. Generalidades.....	119
3.2. La estrategia educativa: un proceso necesario para la formación del profesional en la universidad.....	123
3.3. Estrategia para la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad en el entorno universitario.....	135
3.4. Estrategia de equidad de género en el entorno universitario	148
3.5. La formación de la cultura ambiental en la carrera ciencias de la educación.....	162
3.6. El diagnóstico pedagógico integral del adolescente con atención al consumo de drogas.....	178
Referencias bibliográficas.....	195

El texto se enmarca en los presupuestos teóricos de la gestión educativa y la capacitación del director de escuela. Además, socializa un conjunto de experiencias, resultado del quehacer científico – pedagógico de las autoras en la institución universitaria. Se centra en el análisis y la reflexión de problemáticas necesarias, que constituyen objeto de estudio para la educación y la sociedad, por lo que otorga relevancia a experiencias educativas relacionadas con la capacitación y asesoría a los directivos, la formación integral del profesional, la formación de una cultura de respeto a las personas con discapacidad, la equidad de género, la educación ambiental; sin dejar de conferir valor al diagnóstico pedagógico integral con atención al consumo de drogas. Las experiencias son comentadas como una construcción de ideas pedagógicas que desde la praxis generan una naturaleza formativa y transformadora de los procesos, actividades y relaciones humanas que se dan en la institución, en función de propiciar cambios en los modos de actuación profesional de directivos, docentes y estudiantes, y contribuir a una educación de calidad para todos.

EDITORIAL



UNIVERSO
S U R

