

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



Universidad de Granada

Evaluación de la calidad de las acciones de dinamización de los equipos directivos en la Universidad de Ciego de Ávila.

TESIS DOCTORAL

Milagros de la Caridad Cong Hermida

2006

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Evaluación de la calidad de las acciones de dinamización de los equipos directivos en la Universidad de Ciego de Ávila.

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por la Lda. D^a Milagros de la Caridad Cong Hermida, dirigida por el Dr. D. Rafael López Fuentes y la Dra. D^a Beatriz García Lupión.

Granada, a 1 de octubre de dos mil seis

Fdo. Milagros de la Caridad Cong Hermida

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Los doctores D. Rafael López Fuentes y D^a Beatriz García Lupión, profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directores de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor de D^a Milagros de la Caridad Cong Hermida

HACEN CONSTAR:

Que la tesis titulada “*Evaluación de la calidad de las acciones de dinamización de los equipos directivos en la Universidad de Ciego de Ávila*”, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, a 1 de octubre de dos mil seis

Fdo. Rafael López Fuentes

Fdo. Beatriz García Lupión

Índice de Contenidos

<i>Introducción</i>	i
---------------------------	---

Primera Parte

Fundamentos teóricos de la investigación

Capítulo 1

La Calidad en el contexto universitario

1. Antecedentes de la calidad universitaria	1
2. Modelos de calidad	4
2.1 Modelo europeo de gestión de la calidad	4
2.2 Modelo reflexivo de calidad en centro educativos	8
2.3 Modelo de evaluación de la calidad de la Educación superior ...	11
2.4 Modelo de la universidad del Rosario (Argentina)	14
2.5 Modelo cubano	16
3. Investigaciones sobre la calidad: la importancia del liderazgo	19

Capítulo 2

Educación Superior y Evaluación Institucional

1. Evaluación Educativa: aproximación histórica y delimitación conceptual .	29
1.1 Delimitación conceptual	31
2. La evaluación institucional en Educación Superior	35
2.1 Criterios como determinantes de modelos evaluativos en las instituciones educativas	36
2.2 Modelos de evaluación aplicados a la institución universitaria	38
3. Antecedentes y perspectivas de la universidad en Latinoamérica	46
3.1 Evaluación universitaria en algunos países de América Latina	49
3.2 Organismos acreditadores en América Latina	53
4. La evaluación institucional en las universidades cubanas	54
4.1 Variables de calidad del sistema de evaluación de la educación superior en Cuba	57

Capítulo 3

La dinamización de los Equipos Directivos Universitarios

1. Conceptos asociados a la dinamización	63
2. Dinamización de las acciones directivas	70
2.1 Acciones de intervención de los equipos directivos en el contexto universitario cubano	76
3. Evaluación de la dirección en instituciones educativas	82
4. Investigaciones sobre aspectos de la dinamización y su evaluación	84

Segunda Parte
Estudio Empírico

Capítulo 4

Descripción de la investigación: planteamiento y metodología

1. Planteamiento y motivaciones de la investigación	88
2. Metodología de la investigación	90
2.1. Problema y objetivos de investigación	91
2.2. Contexto de la investigación	93
2.3. Selección de la muestra	95
2.4. Variables de la investigación	101
2.5. Técnicas e instrumentos	102

Capítulo 5

El cuestionario de dinamización

1. El proceso de construcción del cuestionario	107
2. Estructura del cuestionario y definición de variables	109
3. Características técnicas del cuestionario	110
3.1. Validación del cuestionario	110
3.2. Fiabilidad	118
4. Aplicación del cuestionario	119

Capítulo 6

Autoevaluación del Equipo Directivo

1. Autoevaluación del Ejercicio Directivo	121
2. Autoevaluación de los directivos sobre el desempeño en la formación ..	129
3. Autoevaluación de los directivos sobre el desempeño en la labor científica	142
4. Autoevaluación de los directivos sobre la evaluación de mejoras para el centro	157
5. Autoevaluación de los directivos sobre el uso de los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes	163

Capítulo 7

Análisis de las respuestas del profesorado sobre las acciones de dinamización realizadas por el equipo directivo de los centros

1. Percepción del profesorado sobre el ejercicio directivo	169
2. Evaluación que hace el profesorado sobre el desempeño en la formación	185
3. Valoración del profesorado del desempeño en la labor científica	197
4. Evaluación del profesorado sobre las mejoras que planifican los equipos directivos	207
5. Opiniones de los profesores sobre el uso que hacen los directivos con datos sobre el aprendizaje de los estudiantes	221

Capítulo 8

Análisis de las opiniones de los estudiantes

1. Percepción y necesidades que manifiestan los estudiantes	235
1.1 Mejoramientos de los laboratorios	236

1.2 Estímulo al trabajo de los Jefes de Colectivo Pedagógicos	240
1.3 Participación en las actividades de Extensión Universitaria	243
1.4 Convenios con empresas para investigaciones científicas	244
1.5 Participación de estudiantes en grupos científicos	246
1.6 Aprendizaje en las asignaturas	250
1.7 Los resultados académicos de los alumnos, ¿se verifican?.....	252
1.8 .Apoyo a los profesores para el Proyecto educativo Integral (PEI).....	253
1.9 Satisfacción de los estudiantes con la práctica laboral	254
1.10 Toma de decisiones en relación al aprendizaje	255
1.11 Funcionamiento del Proyecto Educativo Integral	255
1.12 Desarrollo informático de las asignaturas	256

Capítulo 9

Conclusiones

1. Logro de los objetivos de investigación	257
1.1 Percepción de los estudiantes sobre las acciones de dinamización en el centro	258
1.2 Percepción del profesorado y los directivos del centro	262
2. Detectar qué necesidades manifiestan	266
3. Debilidades y perspectivas de la investigación: evaluación de las acciones de dinamización	268

Referencias bibliográficas	269
---	------------

Anexos	281
---------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Las actividades de los directivos inciden en el desempeño de la organización educativa, en este marco actúan otros agentes que evalúan consciente e inconscientemente las conductas directivas. Se trata de los profesores y los alumnos; los cuales se convierten en permanentes evaluadores de las personas que lo dirigen. Medir o evaluar la calidad de las acciones de dinamización que llevan a cabo los equipos directivos, en una institución universitaria pasa a ser, dentro de las investigaciones educativas, el intento de análisis y reflexión desde resultados que generan, necesidad de cambios en la proyección y ejecución de las acciones de los directivos, hacia los procesos que dirigen y las personas con las que trabaja y para las que trabajan.

En este sentir, la investigación realizada toca el complejo dinamismo del desempeño directivo en una institución educativa de la enseñanza superior. Es un tema conflictivo pero al mismo tiempo revelador, es además un tema renovador y futurista.

La literatura existente sobre las influencias de liderazgo y la funcionalidad de las instituciones educativas, demuestra la experiencia que en este campo; se han acumulado en diferentes países. En la diversidad de investigaciones relacionadas con la calidad y la dirección de centros educativos, hay elementos que sobresalen en el análisis; uno de ellos es efectivamente el rol que ejerce el ejercicio directivo ante la misión social que cumplen las organizaciones educativas, y por otra parte la

necesidad y la posibilidad de evaluar la dirección de las organizaciones en contextos educativos.

En la primera parte del estudio se emprende las cuestiones teóricas, tratadas a cerca de la calidad en las instituciones educativas, haciendo referencia a los principales conceptos y modelos de calidad sobre los que muchas escuelas sustentan el accionar de la dirección. El contexto universitario, no ha escapado a estos escenarios y asumiendo la investigación realizada en este entorno, establecemos la exposición de prácticas en el ambiente universitario.

En el capítulo segundo se presenta la evaluación institucional como práctica en varias regiones, especificando el carácter histórico que ha venido sucediendo en la evaluación latinoamericana. En este apartado se explican las características del sistema evaluativo aprobado por el Ministerio de Educación cubano (MES), el cual rige en todo el país para las universidades.

El capítulo tercero, dedicado al estudio de la dinamización, establece el análisis de los diferentes realidades de los centros. Se hace énfasis en la adecuación a las condiciones del centro, y al papel del liderazgo de los equipos directivos.

El capítulo cuarto explica la metodología utilizada para la investigación, describe el problema y los objetivos; y aborda la construcción del cuestionario. Además se describen las muestras del estudio.

En el capítulo quinto recogemos el proceso de validación del cuestionario, y el análisis de la fiabilidad mediante el cual se comprueba la consistencia del cuestionario aplicado.

Seguidamente describimos el análisis estadístico realizado que permitió el cálculo de porcentajes y frecuencias de las respuestas. Para describir estos datos se establecieron tres capítulos (capítulos sexto, séptimo y octavo) que reflejan la percepción de los profesores del centro, los estudiantes y los equipos directivos sobre las acciones de dinamización.

Por último en el capítulo noveno, se sintetizan los resultados obtenidos en bases a los distintos objetivos propuestos para el trabajo de investigación, y las necesidades que se manifiestan en el estudio.

PRIMERA PARTE

Fundamentos teóricos de la investigación

CAPÍTULO 1

La calidad en el contexto Universitario

Dado que la evaluación está inexorablemente unida a la calidad, ambos conceptos se relacionan de forma inseparable en el comportamiento y los juicios de valor de las personas. Los agentes de cambio educativo podrán encontrar en las respuestas de por qué se puede o no introducir los nuevos conceptos de calidad en la educación

Buendía, L y López, R (1999)

1. ANTECEDENTES DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.

En los momentos actuales el término calidad, es usado en todos los campos de la vida moderna; vinculándose a los sectores de economías nacionales e internacionales. Trasladando éste al campo de la educación, como fenómeno que abarca el complejo mundo de lo social, por diferentes que sean los contextos, es que alcanza un carácter especial, el estudio de la calidad.

Las instituciones educativas, por su contenido, conducen la formación humanística y el desarrollo profesional del capital humano, que necesita cualquier país, reflexionando hacia esas premisas es que le concedemos tal importancia a la calidad en instituciones universitarias

Existe una diversidad de conceptos sobre calidad y en este ir y venir de concepciones sobre la misma, hoy se han acumulado diferentes tendencias e interpretaciones en el ámbito de la educación superior.

Para definir calidad en éste ámbito, hay que remitirse a los diferentes enfoques teóricos (George, 1992; Astín, 1985 en Buendía y García, 2001): a) La

calidad como prestigio, hace referencia a la reputación académica de las instituciones educativas, b) calidad en función de los recursos, considerando instituciones universitarias de calidad aquellas que cuentan con recursos y medios superiores a los habituales, c) calidad como resultado; desde este enfoque una institución universitaria es exitosa en función del éxito de sus egresados, d) calidad como cambio (valor añadido), en este enfoque el valor está dado a la incidencia de la institución sobre el cambio de conducta de los alumnos, de esta forma una institución con estas características es una institución de calidad, e) Desde este enfoque la calidad de las instituciones universitarias es valorada en función de lo que se enseña en ellas, de su nivel docente, de su currículum, de su sistema pedagógico y del clima institucional.

No obstante como señala Mora (1991: 35) en Buendía y García (2001) *“no se ha resuelto el problema del enfoque óptimo de la calidad, la búsqueda de la calidad a través de medidas como las indicadas tiene poco que ver con la mejora del sistema como un todo y con la calidad del programa educativo. Sin embargo, todas ellas juntas, debidamente ponderadas, sí deben dar una cierta idea de la calidad de una institución”*.

En este sentido, afirma Tejedor (1997: 413): *“parece obvio que una institución universitaria sólo puede alcanzar un razonable nivel de calidad cuando los elementos humanos, financieros y físicos, la enseñanza y la investigación, la organización y la dirección, sean los apropiados para los fines que la institución persigue”*.

Según Buendía y García (2001), de alguna manera todos participan en considerar, una institución universitaria de calidad cuando es pertinente, eficiente y eficaz.

La pertinencia podría definirse como la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional (dimensión externa) y la congruencia entre la plataforma teleológica de la institución y los recursos y procedimientos que se arbitren para la consecución de aquellos (Villarroel, 1999).

La eficiencia se puede definir (Cohen y Franco, 1992) como una optimización de los recursos en el logro de las metas.

La eficacia se refiere a la consecución de los objetivos y metas. Sin embargo como señala Villarroel (1999) cierta bibliografía especializada (Cohen y Franco, 1992) suelen diferenciar entre efectividad y eficacia. La primera abarcaría el logro de objetivos y metas en el ámbito institucional. La eficacia aludiría más bien a la repercusión que logra la institución con sus productos.

Si así se considera la calidad universitaria, la evaluación institucional estaría dirigida a evaluar la pertinencia, eficiencia y eficacia de dicha institución.

La mayoría de los autores entienden que la evaluación de la calidad de una universidad sólo es posible hacerla globalmente, atendiendo a dichos conceptos y recogiendo tanto los inputs, los outputs y sobre todo los procesos que en ella se desarrollan (Buendía y García, 2001).

El proceso para dicha evaluación, tal y como se está llevando a cabo en Europa, se articula en dos grandes fases: Autoevaluación y Evaluación externa. De esta manera el proceso es regulado por la propia institución y a su vez la revisión interna adquiere credibilidad cuando es contrastada por agentes externos.

En este sentido, y como expondremos en el capítulo siguiente, la evaluación institucional permite dar respuesta, en principio, a dos tipos de requerimientos: por una parte, es un instrumento básico para la mejora interna de los niveles de calidad de la universidad; por otro lado, facilita la rendición de cuentas y el análisis de la adecuación de los servicios que prestan las universidades a las necesidades y demandas de la sociedad (Jofre y Vilalta, 1998 en Buendía y García, 2001).

2. MODELOS DE CALIDAD

Muchos trabajos hoy representan el esfuerzo de investigaciones en este campo sin todavía haberse dicho la última palabra, aunque un acuerdo bastante generalizado es el de establecer modelos de evaluación acorde a las condiciones de los contextos. Y en este esfuerzo se han puesto en práctica algunos modelos de calidad en instituciones universitarias y no universitarias, a continuación se describen algunos de ellos.

2.1. MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN:

Este modelo es normativo, el concepto que prima es el de la autoevaluación; el cual evalúa la gestión de la organización educativa usando como guía los criterios del modelo. La máxima del mismo está en la premisa (MEC, 1997):

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su

personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

Tiene nueve criterios, los que son, a la vez, de gestión y de autoevaluación de la gestión y se agrupan en dos categorías:

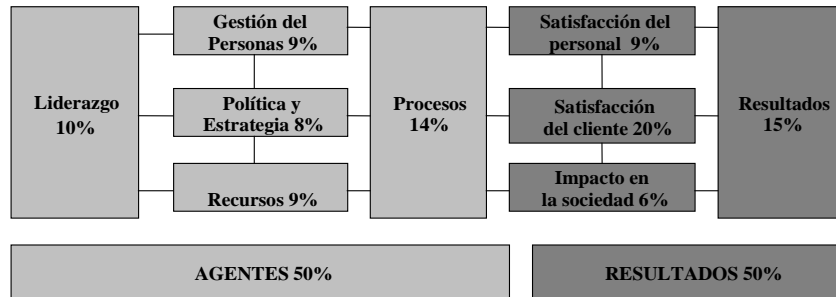
- Los criterios agentes: que reflejan el cómo de la gestión y
- Los criterios resultados que permiten conocer y valorar lo que obtiene la institución como efecto de su actividad.

Se identifica una serie de características en los elementos clave de los centros y propone que se comparen con ellos. Al mismo tiempo se analizan las áreas de mejoras y las fortalezas de la institución. Para mayor incentivo presenta un sistema de puntuación, que facilita la comparación interna en períodos sucesivos y, también con otras organizaciones. Combina de forma ponderada el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados.

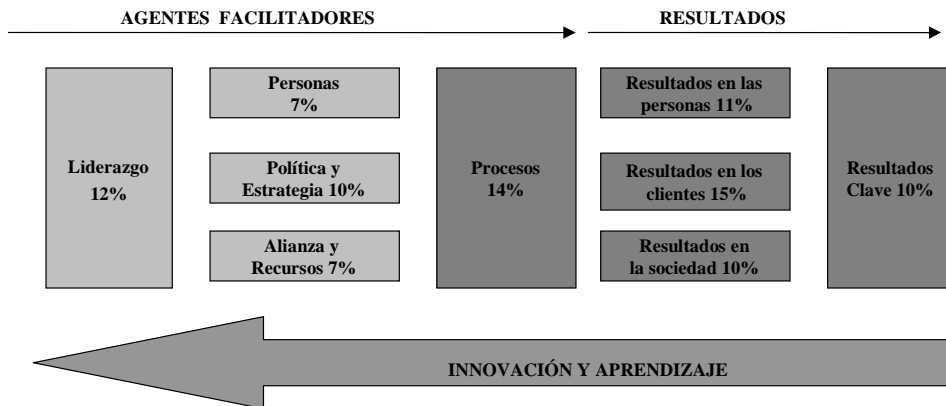
De acuerdo a este enfoque, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce la institución de educación; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente amplia. Pero, además, la aplicación del modelo va asociada a la implementación de un proceso de autoevaluación que permite valorar el progreso de la organización y establecer planes de mejora (MEC, 1997).

En España, este modelo está siendo utilizado por los centros educativos como herramienta de autoevaluación, a partir de la adaptación que el MEC (1997)

ha realizada junto con el Club gestor de la calidad. El modelo está compuesto por nueve criterios, agrupados en dos bloques.



En la actualidad se ha sustituido el término de *calidad* por el de *excelencia en la gestión*, entendida como un método de gestión que asegura la calidad de los productos, que incluye la satisfacción del cliente, la gestión de los procesos y la gestión de los recursos de forma sostenible y respetuosa con el medio ambiente. Esto ha llevado a un cambio en la terminología del *Modelo de Fundación Europea par la Gestión de Calidad (1997)* denominándose *Modelo Europeo de Excelencia (2001)* y a un reajuste de los criterios.



Como podemos comprobar, el modelo descrito procede del mundo empresarial, por lo que cabría preguntarse, siguiendo a MARCHESI Y MARTÍN (1998), *¿quiere esto decir que los modelos de gestión de calidad deben mantenerse al margen de los sistemas de organización de las escuelas?, ¿cuál sería entonces el marco de referencia adecuado?*

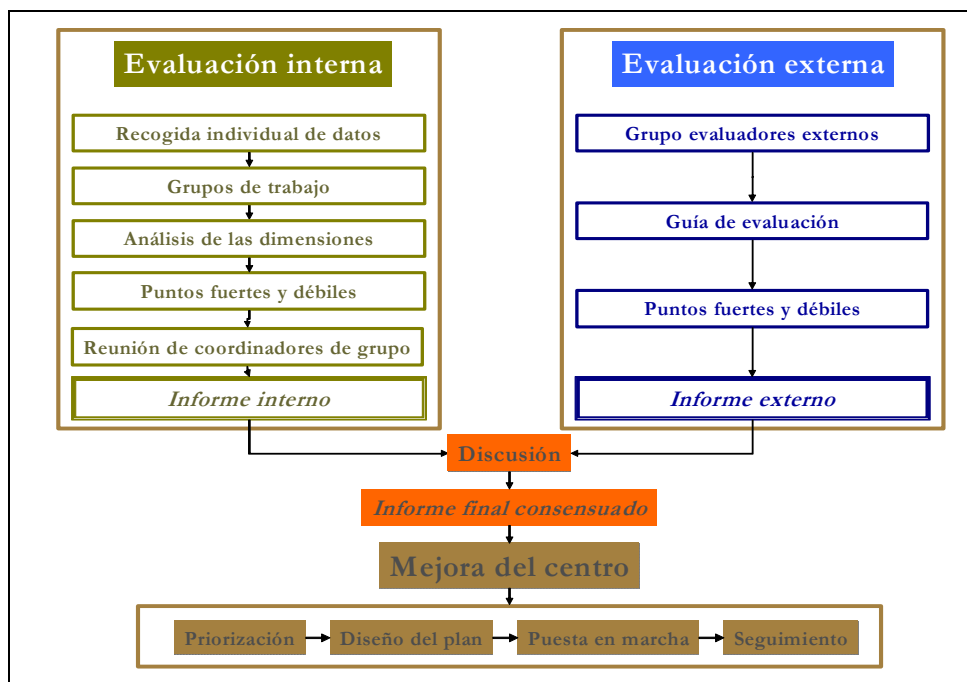
Según BOLAM (1993) en MARCHESI Y MARTÍN (1998), la gestión basada en las escuelas no está necesariamente vinculada con la introducción de las leyes del mercado en la educación. Si tenemos en cuenta que una educación de calidad para todos los alumnos/as necesita buenos y eficaces sistemas de organización y de gestión, merece la pena investigar en las escuelas muchas de las técnicas que proceden de la organización industrial.

2.2. MODELO REFLEXIVO DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Si tenemos en cuenta que la evaluación de centros debe ser contextualizada, las investigaciones realizadas con centros educativos, (García, Buendía, Hidalgo, 2005), (Buendía, Hidalgo, García, González, y López, 2001) han llevado a un grupo de profesores universitarios a realizar un ajuste del modelo EFQM. Tras varios estudios de validación de contenido a través del juicio de expertos externos y tras un análisis factorial proponen el modelo MORECA (López, García e Hidalgo, 2006).

El **modelo reflexivo de evaluación de la calidad**, denominado MORECA, se aplica a centros educativos no universitarios. Es un proceso que se inicia con la intención de mejorar la calidad de un centro educativo. Esto implica la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el análisis y reflexión de todos aquellos aspectos inherentes a la vida del centro (documentos del centro, dinamización del equipo directivo, funcionamiento del centro y proceso de enseñanza-aprendizaje) para la posterior discusión, de manera grupal, y elaboración de autoinformes. Esta visión se complementa con la elaboración de un informe externo elaborado por agentes colaboradores. A través de estos procesos se priorizarán los puntos débiles que requieran más urgentemente de un plan de mejora, estableciendo una comisión de seguimiento de dicho plan para, de esta manera, permitir al centro instaurar la cultura evaluativa en el mismo y así, conseguir la mejora continua.

El modelo queda representado de la siguiente manera:



Plantean un modelo reflexivo de evaluación de la calidad de instituciones educativas en el que se alternan diversos mecanismos que suponen un real conocimiento del proceso de enseñanza contextualizándolo en el entorno específico del centro.

Evaluación interna

Fase abierta en la que se destaca el trabajo grupal participativo como medio de intercambiar opiniones y poner de manifiesto una realidad en la que cobra especial importancia la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Las diversas dimensiones que se han establecido en el instrumento son respondidas de manera individual por todas aquellas personas que se han implicado en el proceso de mejora del centro, ya sean padres, alumnos o profesorado, cada uno con un cuestionario específico a su papel en el centro.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios se presentarán, por medio de los estadísticos correspondientes, para que sirvan como primera aproximación a los aspectos más destacables del centro, positiva o negativamente. No se pretende juzgar al centro a partir de unas estadísticas, ésta sólo sirve de base para focalizar la discusión y explicar el porqué de los datos que se han obtenido.

Se establecerán grupos de trabajo que, una vez revisados individualmente los datos, comenzarán a reflexionar sobre los diversos aspectos que aborda el cuestionario. Se pretende que el grupo elabore por consenso un informe en el que se reflejará como ven ellos como grupo ese aspecto en concreto, destacando finalmente los elementos esenciales que definen su centro a partir de puntos fuertes y puntos débiles o de mejora.

Todas las dimensiones serán trabajadas por la totalidad de los grupos que se hayan constituido en distintas sesiones en las que se llegarán a una serie de conclusiones. La diversidad de posicionamientos alcanzados entre los grupo deberán consensuarse, en una puesta en común entre los coordinadores de los grupos, en un informe final de la evaluación interna.

Evaluación externa

El proceso de evaluación externa será complementario al de evaluación interna. Los evaluadores externos, personas ajenas al centro, visitarán el centro y a través de entrevista, análisis de documentos... llevarán a cabo su informe. Puesto que se pretende poder contrastar la información de la evaluación interna con la evaluación externa, el equipo de evaluadores externos tendrá a su disposición una guía de evaluación que permita recoger información de las dimensiones analizadas desde la perspectiva interna, así como los resultados obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por los distintos miembros de la comunidad educativa.

Informes

Es esencial en el modelo poner de manifiesto cómo es el centro, de la manera que más se ajuste a la realidad. Esta visión global se consigue consensuando las conclusiones obtenidas de las evaluaciones tanto internas como externas. Se generan, por tanto, los siguientes informes: informe interno, informe externo y el informe final consensuado.

Plan de mejora

La mejora implica introducir mecanismos de cambio. Si no se establece un plan de mejora, todo el proceso no tendría sentido. Es necesario poner en marcha acciones que lleven al centro a mejorar su calidad. Para ello en primer lugar habrá que priorizar aquellas áreas que han resultado potencialmente mejorables tras la revisión del centro. El siguiente paso consistirá en diseñar tantos planes como se consideren necesarios, teniendo en cuenta su factibilidad. En el diseño del plan se establecerán claramente quienes son los agentes implicados, el coste, la temporalización... Una vez diseñado el plan el siguiente paso consiste en su puesta en marcha, aspecto este que debe implicar al mayor número de personas posibles y que puede ser simultánea con otros. Es esencial el seguimiento y evaluación de cada uno de los planes para determinar posibles cambios que faciliten su consecución.

2.3. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

De acuerdo a este modelo se pueden identificar dos dimensiones de la evaluación de la calidad: una absoluta, descriptiva, y otra relacional-explicativa.

La dimensión absoluta, descriptiva: es aquella cuyos juicios de valor se expresan sobre cualquiera de los componentes de los insumos, procesos, resultados o productos de manera aislada. Sin embargo, la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación es aquella que tiene como propósito determinar su relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia, que son las dimensiones explicativas-relacionales de la calidad.

En este modelo la relevancia, es concebida como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico. Esta dimensión destaca el vínculo entre los fines educacionales propuestos por la institución y los problemas sociales y/o académicos. De manera que la relevancia tiene en cuenta en primer lugar los objetivos como metas, que deben alcanzarse y en segundo lugar para quien están diseñados dichos objetivos. A partir de estas premisas estaremos hablando de una evaluación de tipo holístico.

La dimensión de eficacia se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Así, una institución será de buena calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizaje de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores establecidos.

La dimensión de efectividad o validez educativa de una institución se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen al logro de sus resultados y productos. Esto es, tal dimensión establece una relación entre procesos, resultados y productos que finalmente llegan a la sociedad. En dicha dimensión se incluyen también los procesos de apoyo al estudiante como

elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento de hábitos de estudio, etc.

Sobre la eficiencia, el modelo considera que una institución será eficiente si los recursos y procesos que emplea son utilizados apropiadamente y éstos cumplen su función. Esta dimensión tiene un doble propósito:

- está interesada en relacionar el uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos.
- por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

El propósito explicativo de la segunda función se basa en la concepción que una institución será eficiente cuando la proporción entre los estudiantes que ingresan y los que egresan es apropiada, o cuando se encuentra una buena relación entre el número de profesores y la cantidad de proyectos de investigación o cuando el tiempo y las etapas en el proceso administrativo para la admisión a la universidad es adecuado.

En cuanto a la congruencia, una institución será de buena calidad si existe correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos. Deberá por tanto existir congruencia, por ejemplo, entre las características de los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta o que se adquieren, las políticas institucionales, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes en el proceso educativo, etc., y los propósitos y objetivos propuestos.

Las propuestas de este modelo se corresponden con los intereses que desde nuestra concepción deben tener en cuenta los directivos de una institución

de Educación Superior, sobre todo en los elementos que relaciona la congruencia en la institución.

2.4. MODELO DE CALIDAD UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO, EN ARGENTINA.

Supone un enfoque sistémico de la educación superior, la calidad supone una relación de coherencia entre cada uno de los componentes del sistema. En unos casos, esta relación de coherencia o incoherencia será evidente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados

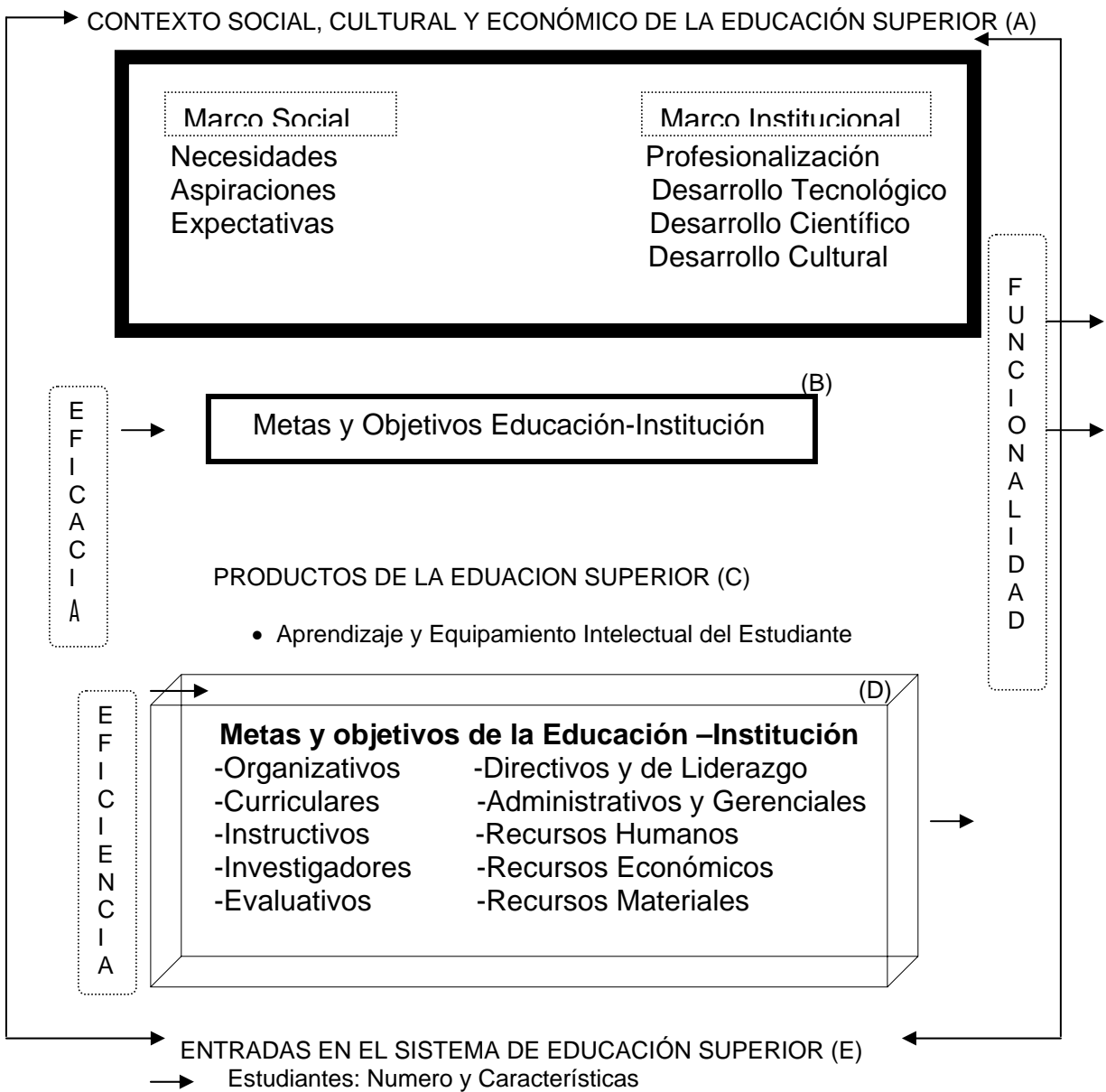
Se establecen determinadas relaciones, las que se dan como directa e inmediata:

- las Necesidades sociales (A)
- la relación postulada entre Metas y objetivos de la Educación Universitaria (B)
- Productos de la educación universitaria (C)

El modelo plantea otro sistema de relaciones, que aunque las considera menos evidente, por su importancia hace referencia a ellas, se trata relaciones indirectas y mediatas

- la supuesta entre Procesos de gestión (D) y Necesidades sociales (A).

Concebido como sistema, este modelo aparta cualquier posibilidad de desajuste entre sus componentes, daña la calidad de los productos y servicios universitarios. En este sentido se asume la posición del autor De la Orden, (1997). Cualquier ruptura en la red de coherencias entre componentes supondría una limitación más o menos severa de la calidad educativa.



Modelo de Calidad Universitaria de la Universidad del Rosario, en Argentina.

Según este modelo el objetivo central del sistema, es la formación de profesionales; y su calidad está dada en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión, a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes

básicos de la educación o de una institución universitaria concebidos como un sistema para tributar al desarrollo económico y social de un contexto.

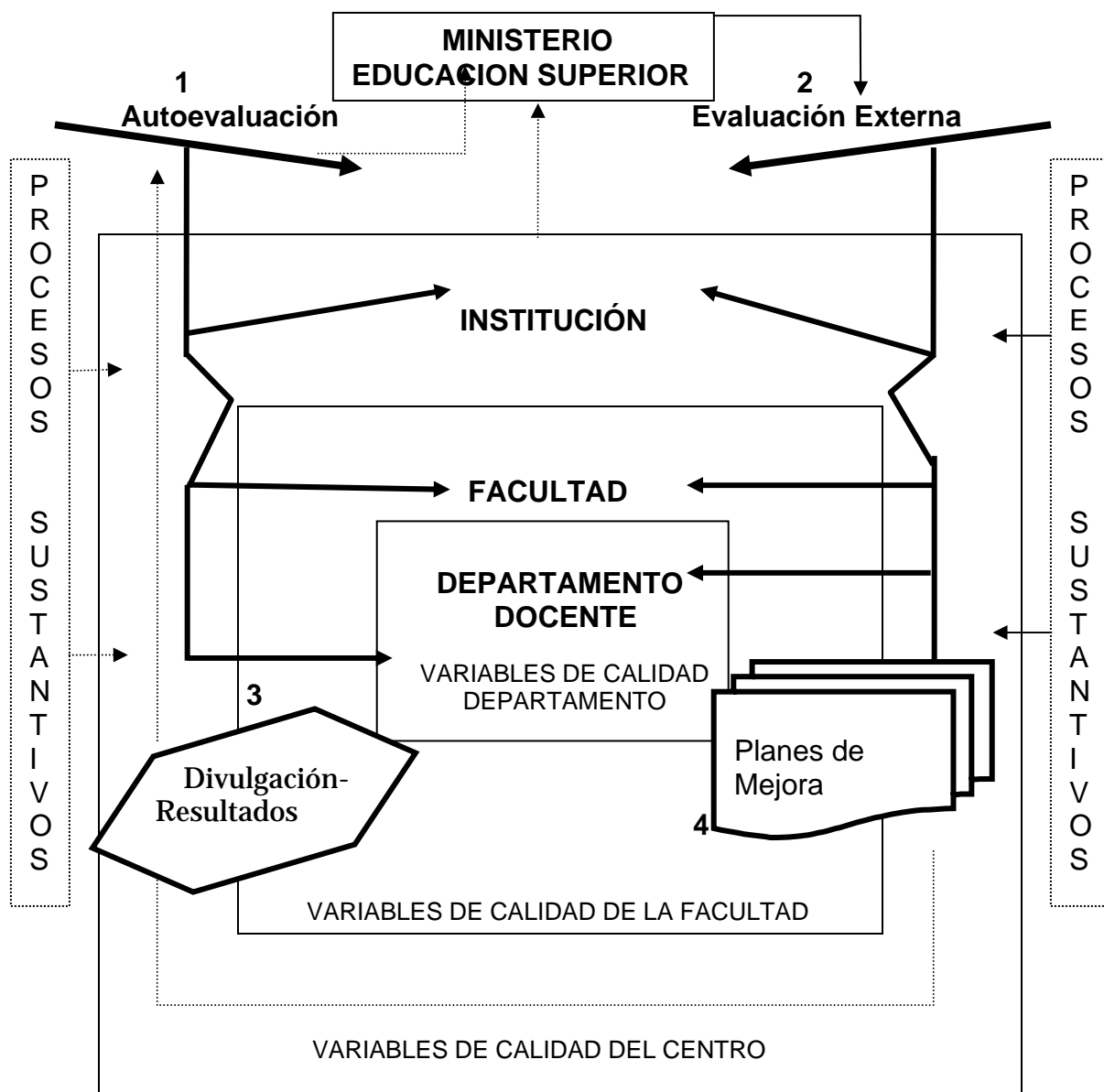
La Funcionalidad esta dada en la combinación efectiva de entradas procesos, productos (Eficiencia) y metas, expectativas y necesidades sociales, de acuerdo a las metas y objetivos que se definen para lograr la coherencia entre todos los elementos (Eficacia)

En el modelo no tiene sentido hablar de eficiencia, cuando hay carencia de eficacia, y es poco creíble considerar como eficaz una institución universitaria que logra objetivos poco relevantes para los estudiantes y para la sociedad, es decir, con un bajo nivel de funcionalidad. Por otra parte, una universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si solamente logra algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos docentes y de investigación.

En esta perspectiva, la calidad aparece como un continuo de forma escalonada, cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. La excelencia, como su máximo peldaño supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los elementos o componentes principales representados en el modelo sistémico De la Orden (1997).

2.5. EL MODELO CUBANO DE CALIDAD INSTITUCIONAL

El modelo fue establecido con el interés de comprobar la misión social que cumplen las instituciones de educación superior en el país y es rectorado por la Junta de Acreditación de Nacional.



Modelo de calidad aplicado en todas las universidades cubanas.

Como se observa en la figura anterior, el modelo cubano tiene varias etapas dentro del proceso, comienza con la solicitud de la institución a las instancias superiores, la necesidad de su acreditación.

En la Primera Etapa (Autoevaluación), la institución comienza a evaluar sus propios resultados y crea comisiones de autoevaluación, después del análisis autocrítico del trabajo se pasa a elaborar un informe de autoevaluación, incluyendo las calificaciones y plan de mejora que propone, este documento es enviado al Ministerio de Educación Superior, para ser valorado por la Secretaría Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional. Como parte de lo establecido para este proceso las autoridades universitarias tienen que antes divulgar a todos los trabajadores del proceso que se seguirá en el centro.

La Segunda Etapa (Evaluación Externa), es realizada por el Ministerio de Educación Superior, después de aprobada la evaluación por la Junta de Acreditación. Parten del principio que la gestión de la institución debe tener la calidad requerida en todas sus partes, y utilizar con eficiencia y eficacia los recursos humanos, materiales y financieros que tiene a su disposición. El equipo de evaluadores es seleccionado de diferentes instituciones universitarias en el país, los cuales participan como expertos de la comisión que evalúa al centro. En todos los casos una exigencia para esta selección es que, los profesionales tengan experiencia en la enseñanza, posean alta categoría científica y docente.

En la tercera Etapa (Divulgación de los Resultados) se difunde por la institución las fortalezas y debilidades de las áreas que fueron evaluadas, en ésta juega un importante papel los flujos comunicacionales establecidos por los equipos directivos en el centro.

Por último la cuarta Etapa (Planes de Mejora), quedan establecidas como medidas que debe cumplir el centro en determinado período de tiempo.

Para cada nivel organizativo de la institución, el modelo tiene concebido una guía de evaluación, atendiendo a las variables de calidad dentro de cada una de

ellas (institución, facultad, departamento docente), posteriormente se explica cada una de ellas en el capítulo de evaluación.

Los procesos sustantivos (formación de profesionales, investigación, extensión universitaria) son el centro del proceso tanto para la autoevaluación como para la evaluación externa.

3. INVESTIGACIONES SOBRE CALIDAD EDUCUATIVA: LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO.

El comienzo del movimiento de Eficacia escolar tiene a penas tres décadas, los autores Purkey y Smith (1983) hacen una revisión de los trabajos que asumían la línea de eficacia escolar, los mismos agruparon la revisión encontrada en cuatro categorías nombradas:

1. Estudio de escuelas prototípicas, comparando escuelas eficaces con escuelas ineficaces
2. Estudios de casos: en estos se describen muestras de de centros o centros de forma individual.
3. Evaluaciones de Programas, en las cuales se busca el nivel de rendimiento alcanzado en diferentes programas educativos.
4. Otras Investigaciones: recoge trabajos realizados de variadas temáticas

A estos intentos en la investigación le han sucedido un buen número de trabajos a escala mundial, como los de Murphy, Hallinger y Mesa, (1995), Creemers (1996), Jansen (1995), Reynolds y Teddlie, (2000), y Murillo, (2003).

En muchos de ellos se han propuestos modelos de escuelas eficaces, en los que no falta el papel del Liderazgo (dinamización para ésta investigación).

Así, hace referencia a ello, Tejedor (2004), cuando señala como significativo aquellos factores encontrados en las diferentes investigaciones, tales como:

- los factores de liderazgo profesional
- fines y objetivos compartidos
- ambiente adecuado de aprendizaje
- proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula
- enseñanza intencional con propósito definido
- altas expectativas
- refuerzo positivo
- seguimiento del proceso
- derechos y responsabilidades de los alumnos claramente delimitados
- colaboración de la familia
- organización de la escuela, presta al aprendizaje

Como consecución a este objetivo del análisis también se ha tenido en cuenta los diferentes factores de eficacia escolar encontrados, en una revisión publicada por Murillo (2005), este afirma que hay consenso en nueve elementos o factores de eficacia escolar:

- Metas compartidas
- Liderazgo educativo
- Clima escolar y de aula
- Altas expectativas

- Calidad del currículum/estrategias de enseñanza
- Organización del aula
- Seguimiento y evaluación
- Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
- Compromiso e implicación de la comunidad educativa
- Recursos educativos

Este último fue agregado como resultado de investigaciones de eficacia escolar en países en desarrollo Welch (2000), Scheerens (2001), Murillo (2003), entre otros; señalan la necesidad de incluir dentro de los factores los recursos educativos.

...tanto en forma de calidad y adecuación de las instituciones, como del mobiliario y material didáctico, así como de los recursos económicos destinados a las actividades (Murillo, 2005)

Para los fines de la investigación que se realiza sobre la calidad de las acciones de dinamización en un contexto universitario, el factor 10, tiene gran importancia, porque viene a traducir lo que se conoce en el contexto cubano como las condiciones materiales para los procesos sustantivos universitarios. Es importante deliberar sobre cuestiones que en la búsqueda de información sobre el tema, los investigadores encuentran con determinada frecuencia, y es la distinción entre eficacia escolar y la calidad.

Un tanto difícil se torna, enmarcar un concepto específico de uno y otro sin poder involucrar a uno y a otro. Si se analiza la calidad en una institución, este término por sí solo no tendría valor, es una variable asociada en todos los casos a las condicionantes de algún elemento en el contexto donde se estudie, esto permite decir que la calidad no es absoluta, si no relativa a algo.

En tanto, un centro puede tener niveles altos en la asignación de recursos, sin embargo, la calidad del aprendizaje no corresponder a esos niveles o, quizás el por ciento de alumnos satisfechos con la formación sea bajo. Y es que no son directamente proporcionales, es uno de los motivos por los que se hace tan difícil el tema de la calidad.

Cuando volvemos atrás, o sea, a la relación que se infiere de la eficacia escolar y la calidad, es significativo comparar los factores antes mencionados con los indicadores de calidad expresados en los anteriores modelos que se explican en el capítulo.

Pensar que indicadores de eficacia escolar y modelos de calidad van separados en el desarrollo de las instituciones educativas, es como separar el juego de los niños o ver los niños sin el juego como actividad, o quizás pensar que la energía está separada de los jóvenes. Significando esta integridad de elementos vinculados al tema, es que se hace necesario establecer cierta comparación, desde los modelos más genéricos de la justificación teórica que se realiza.

Modelo europeo de Calidad	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
<p>-La satisfacción de los usuarios del servicio de la educación</p> <p>satisfacción de los profesores y del personal no docente.</p> <p>-el impacto en la sociedad</p> <p>-liderazgo que impulse planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del currículum/estrategias de enseñanza • Organización del aula • Seguimiento y evaluación • Liderazgo educativo • Recursos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • fines y objetivos compartidos • ambiente adecuado de aprendizaje • proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula • enseñanza intencional con propósito definido • los factores de liderazgo profesional

Modelo europeo de Calidad	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
<p>resultados.</p> <p>-Criterios de gestión y de autoevaluación de la gestión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los criterios agentes: que reflejan el cómo de la gestión y ▪ Los criterios resultados que permiten conocer y valorar lo que obtiene la institución como efecto de su actividad. 		

Comparación de variables de calidad del Modelo europeo e indicadores de Eficacia Escolar.

Como puede observarse, en la Fig. anterior se toman las apreciaciones del Modelo europeo de Calidad para instituciones educativas, y se han hecho comparar con los factores publicados por los autores Tejedor (2004) y Murillo, (2005), encontrados por ellos en la revisión sobre investigaciones de eficacia escolar.

En apunte al criterio que se sigue en la presente investigación, es importante destacar que pareciera que se está desagregando un gran objetivo destinado a las metas que eficazmente tiene que lograr la institución, el resto de las columnas (2 y 3), tributan como conjunto de acciones a ese gran objetivo.

En otro momento de comparación se analizan los mismos indicadores con el modelo de Scheerens:

Modelo Scheerens (1990)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)

Modelo Scheerens (1990)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
<p>Estimulación al Rendimiento por niveles superiores Extensión de consumismo educativo Covariables tales como tamaño del centro, categoría, composición del grupo de estudiantes, ámbito final urbano</p> <p>Ambiente de Centro: - Orientación al Rendimiento - Liderazgo educativo - Consenso y planificación cooperativa de profesores - Calidad de los currículum del Centro en contenidos y estructura formal. - Clima de orden - Potencial evaluativo</p> <p>Ambiente en el aula: - Dedicación en el área (incluyendo trabajo en casa) - Enseñanza estructurada - Oportunidad de aprender - Altas expectativas del progreso de los alumnos - Grado de evolución y orientación del progreso - Refuerzo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del currículum/estrategias de enseñanza • Organización del aula • Seguimiento y evaluación • Metas compartidas • Liderazgo educativo • Clima escolar y de aula • Altas expectativas • Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional • Compromiso e implicación de la comunidad educativa • Recursos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • fines y objetivos compartidos • ambiente adecuado de aprendizaje • proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula • enseñanza intencional con propósito definido • los factores de liderazgo profesional • altas expectativas • refuerzo positivo • seguimiento del proceso • derechos y responsabilidades de los alumnos claramente delimitados • colaboración de la familia • organización de la escuela, presta al aprendizaje

Comparación de variables de calidad del Modelo Scheerens e indicadores de Eficacia Escolar.

Especial significado se le otorga a la relación entre modelo cubano de calidad, para la enseñanza superior y los indicadores antes descritos.

Modelo Cubano de calidad institucional (1978)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)

Modelo Cubano de calidad institucional (1978)	Indicadores de eficacia Escolar (Murillo, 2005)	Indicadores de eficacia Escolar (Tejedor, 2004)
<p>El principio del modelo es que la gestión de la institución debe tener la calidad requerida en todas sus partes, y utilizar con eficiencia y eficacia los recursos humanos, materiales y financieros que tiene a su disposición.</p> <p>Variables de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirección estratégica • Informatización de los procesos sustantivos y de gestión • Gestión y uso de la infraestructura y el financiamiento • Gestión y uso de los Recursos Humanos • Impacto social y pertinencia • Gestión para los procesos sustantivos en las sedes universitarias municipales 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del currículum/estrategias de enseñanza • Organización del aula • Seguimiento y evaluación • Metas compartidas • Liderazgo educativo • Clima escolar y de aula • Altas expectativas • Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional • Compromiso e implicación de la comunidad educativa • Recursos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • fines y objetivos compartidos • ambiente adecuado de aprendizaje • proceso de enseñanza aprendizaje como centro de la actividad del aula • enseñanza intencional con propósito definido • los factores de liderazgo profesional • altas expectativas • refuerzo positivo • seguimiento del proceso • derechos y responsabilidades de los alumnos claramente delimitados • colaboración de la familia • organización de la escuela, presta al aprendizaje

Comparación de variables de calidad del Modelo cubano de calidad institucional universitaria e indicadores de Eficacia Escolar.

Como puede distinguirse los indicadores de eficacia escolar agrupados por estos autores, muy bien permiten compararlos con las variables de calidad de los modelos comentados, modelos que además pertenecen a la praxis de muchos centros educativos, aún cuando cambian los escenarios (Europa-América), sigue latente la correspondencia entre indicadores de eficacia escolar y variables de calidad.

En el debate sobre esta relación, De Miguel (1994) analiza que:

“probablemente la causa fundamental que ha deteriorado el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la

mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja”

Es importante considerar que no siempre el éxito está en todos los intentos, pero sí en la perspicacia de la investigación y en su continuidad, en eso radica el principal valor del movimiento de Eficacia Escolar.

Otro de los movimientos estudiados es el movimiento sobre la Mejora de la Escuela patrocinado por la OCDE -International School Improvement Project (ISIP) - considera cada centro escolar como el “centro de cambio” por lo que las reformas educativas o se plantean a este nivel o están llamadas al fracaso.

Los supuestos de los que parte este movimiento son:

- Cuando se trata de mejorar la educación, no se puede hablar de forma genérica porque todos los centros no son iguales.
- reformas educativas adaptadas a las características específicas de cada centro concreto, Cada centro necesita, ser emprendido de forma individual.
- Al establecer las metas u objetivos de los procesos de mejora de un centro educativo deben contemplarse, prioritariamente, las necesidades de desarrollo de los miembros de toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres), y no sólo estimar los cambios en función de la evaluación del rendimiento de los alumnos.
- La mejora de una institución educativa supone, transformar sus condiciones internas, tanto las relativas a los procesos de enseñanza/aprendizaje como aquellas otras relativa a su organización o funcionamiento.

- La preocupación por el clima interno del centro debe constituir un objetivo prioritario de todo programa de cambio.

- Toda transformación o cambio conlleva un proceso de planificación, implementación y evaluación a lo largo de un período de tiempo que es necesario diseñar de manera y precisa y cuidar en su ejecución, dada su incidencia sobre los resultados. Ello significa que la mejora de los centros educativos implica procesos de investigación y acción.

En tanto fue transcurriendo el desarrollo de la Eficacia Escolar, fueron apareciendo interrogantes sobre elementos de la composición interna organizativa de las instituciones. En trabajos de Fullan (1985) y retomados por Cuevas López (2002), son identificados los factores de:

- liderazgo del director y toma de decisiones compartidas
- El consenso en relación con las metas y objetivos del centro.
- La intensa comunicación e interacción entre los miembros.
- Trabajo colaborativo entre el profesorado del centro.

Estos factores, son decisivos en la mejora de cualquier centro, asociado a ellos está el rol que juegan los equipos directivos en el desempeño de la funcionalidad como dirección de la institución, por la importancia que revierte esta variable para la evaluación de calidad se ha dedicado un capítulo a su razonamiento.

El papel del equipo directivo es la premisa para concebir un centro de calidad, por ello; comenzar evaluando o autoevaluando su propio rol ante la comunidad que dirigen es una condición indispensable para cualquier modelo de calidad institucional o de eficacia escolar

Atendiendo a la responsabilidad de los equipos directivos en las instituciones universitarias, la calidad tiene que ser parte del estilo de trabajo dentro de la dinámica directiva. En este trabajo consideramos entonces, que la posición de los directivos ante la calidad, está en reflexionar y:

- Ver el cambio como una necesidad: significa asumir conscientemente, la insuficiencia de los paradigmas con los que ha vivido la institución, y que forman parte de la historia del centro. No se trata de culpar a o quienes; sino de establecer lo que se quiere mejorar, porque honra los servicios educativos de la institución y prestigia los implicados.
- Por tanto el aplauso a un plan de mejoras, tras haber diagnosticado el centro, es de esencial conocimiento para los equipos directivos.
- El seguimiento y el control a las medidas o acuerdos establecidos, es parte del sistema que se construye para la mejora.

CAPÍTULO 2

Educación superior y Evaluación institucional

.....el proceso evaluativo es, ante todo, un proceso generador de cultura evaluativa, es decir consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo, y de la institución.

Mateo (2000)

1. EVALUACIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

Según Tomás Escudero (2003) podemos distinguir las siguientes fases en la evolución de la evaluación educativa.

1. Precedentes: antes de los tests y de la medición. En la antigüedad la evaluación se utilizaba sin una teoría explícita para valorar, diferenciar y seleccionar a estudiantes. En la Edad Media se introducen los exámenes en la Universidad con un carácter más formal. En el siglo XVIII, las instituciones educativas introducen normas sobre la utilización de los exámenes escritos (Gil, 1992). A principios del siglo XIX aparecen los diplomas de graduación, tras superar los estudiantes los exámenes del Estado. A finales del siglo XIX, en 1897, aparece la primera investigación evaluativa en educación de J.M. Rice.

2. Los tests psicométricos. En esta época existe un interés por la medición de las conductas humanas y de establecer diferencias individuales. Se asume el positivismo y la utilización de métodos estadísticos. Los términos de medición y evaluación se utilizan indistintamente. El papel del evaluador era técnico

3. El nacimiento de la verdadera evaluación educativa: la gran reforma “tyleriana”

Tyler (1950), padre de la evaluación educativa, concibe la evaluación como *el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos.*

Esta evaluación no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida.

En 1993, Tyler manifestó (En Escudero, 2003):

- La necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación antes de ponerse a evaluar.
- El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan.
- El portafolios es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido.
- La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. La comparación de centros no es posible.

Sus ideas se entroncan fácilmente en las corrientes más actuales de la evaluación educativa.

4. El desarrollo de los sesenta: Tercera generación. En esta época se presta atención a la eficacia de los programas, se destina una gran cantidad de dinero a programas y a medios para evaluarlos dando lugar a la rendición de cuentas, se amplía el fenómeno de la evaluación, surge una modalidad de investigación aplicada denominada investigación evaluativo, la evaluación se caracteriza por introducir la valoración, el juicio, el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios.

5. Desde los años setenta: La consolidación de la investigación evaluativa. Ocurre una eclosión de modelos de evaluación. En esta época de profesionalización se consolidó la evaluación como investigación evaluativa caracterizada por:

- a) Diferentes conceptos de evaluación:
- b) Diferentes criterios
- c) Pluralidad de procesos evaluativos
- d) Pluralidad de objetos de evaluación
- e) Pluralidad de las funciones
- f) Distinción entre evaluación interna y externa
- g) Pluralidad de audiencia y de informes de evaluación
- h) Pluralidad metodológica.

6. A finales de los 80, las demandas, las preocupaciones, y los asuntos de los implicados o responsables (stakeholders) sirven como foco organizativo a la evaluación.

1.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Tyler fue el primero en desarrollar un método sistemático de evaluación educativa a principios de los años 40. La principal característica de su modelo es la orientación hacia los objetivos educativos que debían alcanzar los alumnos. Debido a que centra la evaluación en comprobar los logros académicos de los alumnos/as, comenzó a surgir un nuevo concepto de evaluación orientada a la toma de decisiones.

Según Cronbach (1963) la evaluación debe contribuir a mejorar la educación en el momento de su planificación y desarrollo y no únicamente a constatar sus resultados. Por lo que la define como “la recogida y uso de información para la toma de decisiones”.

Para Tenbrink (1981) la evaluación es un “proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

Según Scriven (1986^a: 19, en Martínez, 1996) “lo malo es malo, lo bueno es bueno y el trabajo de los evaluadores es decidir qué es lo que es”. Critica a los evaluadores por definir la evaluación como aquello que “proporciona información para los que toman decisiones y dice que la evaluación es lo que es, la determinación del mérito o el valor y para lo que sea usada es otro asunto”.

En esta línea, Stufflebeam (1987) propone una definición en la que recoge las bases de la valoración que serán utilizadas cuando se evalúe algo. Para este autor algo tiene valor si satisface unas necesidades (valía) y si responde a unos requerimientos de calidad (mérito). En este sentido, define la evaluación como “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar información y contribuir a su comprensión y con el criterio de su valor (respuesta a las necesidades) y su mérito (calidad)” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:166, en Luján y Puente, 1996).

De las definiciones anteriores se desprende que:

- a) El proceso evaluativo está al servicio de una toma de decisiones, ello implica el carácter instrumental de la evaluación, es un medio para un fin.
- b) Toda evaluación implica un juicio de valor sobre el objetivo evaluado y por consiguiente un criterio de comparación. Estos componentes son los elementos nucleares del proceso evaluativo.
- c) La evaluación es un proceso sistemático, no improvisado, en el cual pueden distinguirse tres pasos fundamentales:

- a. El primer paso implica una especificación de las decisiones a tomar con los resultados y una especificación de los criterios a través de los cuales van a ser valorados.
- b. El segundo paso es el momento propiamente de la recogida de la información.
- c. En un tercer paso, se compara la información recogida con el criterio adoptado en orden a emitir un juicio de valor sobre el objetivo evaluado.

Sin embargo, según Mateo (2000), el carácter instrumental de la evaluación ha dado paso a una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político, y es que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa, es decir, consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.

En cuanto a las funciones que se le han atribuido a la evaluación, han sido: la mejora de los procesos (función formativa) y exigir responsabilidades (función sumativa).

Según Scriven (1967):

Los resultados de la evaluación permiten tomar, básicamente, dos tipos de decisiones: modificar el fenómeno educativo objeto de la evaluación, o bien aceptarlo como es o sustituirlo por otro alternativo. El primer tipo de decisión lleva implícita la idea de perfeccionamiento, al “ayudar a los encargados de tomar decisiones a hacerlo de una manera más justificable, los evaluadores mejoran la calidad de la empresa educativa, y eso es precisamente lo que se supone que deben de hacer” (Popham, 1983); el segundo tipo tras una valoración global y definitiva del objeto, ya sea positiva o negativa, supone la idea de mantenimiento o de cambio.

La mayoría de los autores, consideran que toda evaluación participa de ambas funciones, aunque en la actualidad se tiende a poner el énfasis en lo formativo.

Si la evaluación consiste en la apreciación del valor (si satisface las necesidades) o mérito (si es necesario) de algo, es inevitable plantearse el problema de la determinación de los criterios apropiados para llegar a la formación y emisión de dicho juicio de valor.

Según De Miguel y otros (1994):

“Criterio” es un “medio para juzgar” puede consistir en un estándar, una regla, una prueba mediante la que algo puede ser juzgado, medido o valorado. El estándar sería un término específico, respecto al criterio, que sería el término genérico. El estándar, forma específica de criterio, es regla, norma o unidad de comparación que marca un “nivel de logro”, permitiendo discriminar los que es “adecuado” de lo que es “inadecuado”. Al ser el estándar “norma comúnmente aceptada”, su ámbito significativo cae en el terreno de la opinión. No obstante la tendencia es a objetivar los estándares mediante el apoyo de los hechos que los avalan. De ahí surgen los indicadores. Éstos indican, señalan o nos advierten de la presencia o ausencia de un hecho, de tal manera que “sustentar un estándar con hechos” presupone la identificación previa de los indicadores de los mismos.

El contraste del estándar con los indicadores permite la formulación de juicios de valor.

Por lo tanto, cuando se evalúa, se emiten juicios valorativos del objeto o los procesos que se estudian, y quien mejor para evaluar; que los agentes participantes de una actividad, cuando se hace referencia a los participantes, se estiman dos grupos dentro de la evaluación:

- los que son evaluados o tienen relación directa con el proceso que se investiga y
- los que son receptores de la actividad evaluada.

En estos principios radica la importancia de admitir que la evaluación no se puede proyectar solamente como teoría si no como práctica de los que participan, en este sentido De Miguel (2004), argumenta:

Finalmente tenemos que asumir que la evaluación es una actividad práctica. Ello significa que cuando hablamos de “teoría de la evaluación” nos referimos al conjunto de conocimientos que necesitan los evaluadores para llevar a cabo sus trabajos prácticos. De ahí que “teoría y práctica” constituyan una pareja necesaria.

Los expertos en evaluación, han expresado que la misma; tendrá que asumir las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas para investigar la realidad social (mayor profesionalización). Estas nuevas condiciones de desarrollo profesional al que se suman las evaluaciones vinculadas a profesiones que se salen de los marcos educativos y se ajustan más a lo social, es lo que hace que la evaluación ante esta diversidad de enfoques, tenga que ser analizada y tratada según estas exigencias con un carácter innovador. Tales circunstancias conceptualizan la evaluación como una disciplina.

Otra de las perspectivas es la evaluación como compromiso, Díaz. M. M. (2004). Esta concepción de la evaluación como compromiso, como práctica profesional y como conciencia crítica sobre la acción social, tiene puntos de contactos con la evaluación de instituciones de enseñanza superior, la que tendrá que asumirse de forma consciente, si se quieren lograr centros de calidad.

2. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La evaluación institucional, corresponde a un conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en un centro, con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: la de una mejor gestión de la universidad.

Annick Rey (2003) define la evaluación institucional como la capacidad de una institución de educación superior para cumplir con sus misiones y desarrollar sus acciones en cuatro campos esencialmente: conocerse, elaborar proyectos, controlarse, y organizar su toma de decisiones.

Evaluar una universidad es integrar un conjunto de acciones de investigación y análisis, realizada por los propios actores universitarios, destinada a verificar el nivel de logros de la institución, acorde con su rol social, y determinar además los elementos que están actuando con menor o mayor capacidad en estos.

Contribuye además, a desarrollar una comunidad académica más sólida que comparte compromisos institucionales y forma profesionales para enfrentar las necesidades del desarrollo social, a través de la capacidad técnica, la creatividad, la facilidad para interactuar interdisciplinariamente, el alto grado de responsabilidad y conducta ética, así como también la habilidad para el manejo de los aspectos económicos de la profesión, y el compromiso social.

Los actores involucrados directamente en las actividades específicas que se valoran, deben ser quienes lleven a cabo este proceso de análisis y reflexión. En este sentido es que consideramos, la importancia de esta investigación; ya que busca crear en la institución un ambiente de mejora continua desde la perspectiva de la autoevaluación, consideramos que la evaluación externa, es solo un escalón dentro de la vida de una institución, a la cual deben antecederla numerosas evaluaciones internas, que reconozcan el estado de mejora que se alcanza y que al mismo tiempo le haya propiciado los datos necesarios como para analizar y comparar resultados en los procesos.

2.1. CRITERIOS COMO DETERMINANTES DE MODELOS EVALUATIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

A lo largo de los años, se han venido utilizando diferentes criterios como determinantes de modelos evaluativos en las instituciones educativas. En este sentido DE MIGUEL (1995) señala, los siguientes:

Evaluación regulada o autorregulada

La primera es llevada a cabo por la autoridad o administración competente. El objetivo del proceso es el control. En la segunda es llevada a

cabo por la propia institución. El objetivo es conocer la situación real del centro para mejorar.

Evaluación global o parcial

Lo ideal es planificar un proceso global a medio plazo a partir de evaluaciones parciales realizadas sobre aspectos concretos.

Evaluación interna o externa

La evaluación es interna cuando los agentes son elegidos de entre el personal de la propia institución y la evaluación es externa cuando los agentes actúan en calidad de expertos.

Evaluación basada en indicadores de rendimiento o revisión de pares

En la primera los evaluadores una vez recogida la información sobre el centro, la traducen en términos de indicadores, es decir, de datos cuantitativos y cualitativos objetivables en relación a un objetivo concreto para estimar el nivel de funcionamiento de una institución y proponer decisiones. En el segundo caso son los “colegas” los que formulan los juicios de valor a partir de criterios más contextualizados.

Evaluación sumativa o formativa

Si la finalidad de la evaluación es sumativa los resultados se utilizan para tomar decisiones relativas a la cualificación y reconocimiento del centro así como a la dotación de recursos y medios. Este se relaciona con el concepto de rendición de cuentas (accountability) ya que permite a las instituciones dar cuenta ante la sociedad de cuáles son las actividades que desarrollan, cómo emplean los recursos y qué calidad tienen sus programas y servicios. Por el contrario si la evaluación tiene una finalidad formativa el proceso se utiliza sobre todo para tomar decisiones que incidan sobre la mejora en el funcionamiento de la propia institución. Este se relaciona con el concepto de mejora (improvement) centrandose más sobre los procesos internos de la propia institución que condicionan su funcionamiento y resultados con el fin de establecer estrategias que posibiliten el propio desarrollo de la organización.

2.2. MODELOS DE EVALUACIÓN APLICADOS A LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

La preocupación por la calidad en educación superior ha generado toda una serie de sistemas de control de la calidad de las instituciones universitarias, conocidas bajo la denominación de evaluaciones institucionales (Mora, 1991).

Según Buendía y García (2001) podemos distinguir dos enfoques básicos para las evaluaciones institucionales: uno centrado en aspectos de eficiencia, factores económicos y de control, que hace referencia a la optimización de recursos y otro centrado en aspectos organizacionales del proceso de enseñanza, que hace referencia a la verificación del grado de consecución de los objetivos y que se orienta hacia la mejora de la calidad.

La adopción de un enfoque u otro, dará lugar a los diferentes modelos de evaluación institucional. El modelo de evaluación que se adopte ha de estar enraizado con la realidad de cada sistema universitario (Buendía y García, 2001).

Modelo de acreditación

La acreditación implica la evaluación de una institución o programa educativo, por parte de un grupo de expertos externos. Para ello, la institución o programa educativo, solicita su evaluación aportando un autoestudio al grupo de expertos externos que lo evalúan y emiten un juicio público a partir de unos estándares explicitados sobre el valor y calidad de la institución o programa.

El autoestudio como pieza clave del proceso de acreditación, es un método para estimular la autorreflexión cuyo proceso implica una revisión completa de medios, funcionamiento y resultados de la institución con el objetivo de mejorar la calidad de sus programas y servicios (Mora, 1991).

Este autoestudio para que tenga éxito, debe reunir las siguientes características (Kells, 1988):

- El proceso debe ser motivado internamente.
- Los dirigentes de las instituciones deben estar comprometidos en el proceso y manifestarlo a todos los componentes de la institución.
- El diseño del autoestudio debe ser apropiado a las circunstancias de cada institución.
- El proceso debe contener un verdadero propósito de clarificar y valorar las metas de la organización, con el fin de mejorar la situación.
- El proceso debe estar bien dirigido por un grupo eficaz.
- La capacidad de una institución para funcionar efectivamente debe ser estudiada y estimulada.
- Los resultados del proceso deben presentarse en un informe que sea legible para audiencias de diversos niveles e intereses.
- El principal resultado del proceso debe ser la puesta en marcha de un sistema de investigación institucional, de autoanálisis y de automejora.

Existen dos tipos de acreditación, uno que acredita la Universidad globalmente y otro que acredita programas de tipo profesional específico.

Los procesos de acreditación tienden a ser un proceso burocrático de interés decreciente debido a que las instituciones han interiorizado los mecanismos de calidad, incorporándolos a la práctica habitual. Por ello, en

EEUU se ha propuesto últimamente, convertir los procesos de acreditación, en procesos de auditoría de la evaluación, es decir, en procesos de meta-evaluación de la calidad (Mora, 1998).

Conviene señalar que la acreditación no se utiliza para establecer un ranking de universidades, que permite clasificarlas por orden de calidad, aunque éste exista en EEUU y goce de gran prestigio. En España, las autoridades académicas se muestran reacias a participar en un ranking de universidades (González, 1999).

Revisión de programas

La revisión de programas es un enfoque evaluativo que abarca a la totalidad de programas de una institución y pone el énfasis en los procesos, como estrategia de mejora constante de calidad, lo que la distingue del enfoque de acreditación, orientado a la comprobación del cumplimiento de los mínimos estándares preestablecidos (Rodríguez, 1997).

Los dos propósitos básicos que se le atribuyen a la revisión de programas son: servir como fundamento para la asignación y reasignación de fondos y fundamentalmente, la mejora de los programas.

La revisión de programas, a diferencia de la evaluación, no se confronta con criterios previamente fijados sino que sólo pretende describir y valorar los antecedentes de la unidad o programa, su rendimiento actual, así como sus planes futuros (Holdaway, 1988).

El hecho de que la revisión de programas se haya aplicado a diferentes tipos de programas e instituciones, incluyendo también una orientación de rendición de cuentas, con participación de agentes externos, ha propiciado el

uso del término de evaluación institucional para este tipo de evaluación (Rodríguez, 1997).

Aunque no existe un procedimiento universalmente aceptado para la puesta en práctica de la revisión de programas, Holdaway (1988) y Young, (1988), señalan algunos de los pasos que son comunes a todas las revisiones:

- Determinar quién está solicitando la revisión y cuáles son sus perspectivas.
- Identificar los propósitos específicos de la revisión.
- Identificar las principales cuestiones sobre las que hay que centrar la atención.
- Limitar el campo de extensión a la revisión.
- Identificar el proceso que va a utilizarse y los periodos de tiempo que van a ser necesarios.
- Diseñar métodos para recoger y analizar datos numéricos, información y opiniones.

Kells (1988a), distingue las siguientes fases para la puesta en marcha de una revisión de programas:

- Realización de un autoestudio por los profesionales del programa que va a ser revisado.
- Revisión externa por expertos del mismo campo científico que el programa revisado.
- Revisión del autoestudio y del informe de los expertos por un grupo de profesionales de la propia institución.
- Como consecuencia de los resultados de los tres pasos anteriores, se llega a acuerdo con la dirección de la institución

Algunos de los aspectos a tener en cuenta a la hora de planificar la revisión de programas podrían ser (Tejedor, 1997):

1) Separar la revisión de los elementos materiales y organizacionales de los elementos personales, que requieren una atención especial. Los aspectos a atender serían:

- Calidad: del profesorado y de los alumnos; del currículum; de los servicios de apoyo; de los servicios administrativos.
- Necesidad del programa (para la propia universidad y para la sociedad).
- Demanda actual y previsible de alumnos y de la sociedad por esos titulados.
- Costes y beneficios.

2) Diferenciar las ópticas individual e institucional.

Desde la óptica individual: revisión de resultados (valoración de los aprendizajes de los alumnos/as); la evaluación docente del profesorado o la evaluación de su productividad investigadora.

Desde la óptica institucional: metas y objetivos de la universidad, demanda de la titulación, plan docente, indicadores de rendimiento de los alumnos/as...

Indicadores de rendimiento

La utilización de indicadores de rendimiento de las instituciones universitarias tiene su origen en las evaluaciones externas de carácter gubernamental y se desarrolló enormemente a partir de la segunda mitad de los años sesenta debido al elevado coste de los recursos destinados a educación superior y al incremento del valor de esta educación (Mora, 1991).

De una manera general se llaman indicadores de rendimiento a las medidas objetivas, usualmente cuantitativas, de los logros de una institución o de todo un sistema de educación superior (Ball y Halwachi, 1987). Para Cuenin (1987) un indicador de rendimiento es un valor numérico que proporciona una medida para evaluar el rendimiento de un sistema de educación superior.

El uso de este tipo de indicadores ha sido y sigue siendo fuente de discusión. La crítica más común hace referencia a la posibilidad de que sea factible construir tales indicadores. Las dificultades que rodean la definición y el diseño de los indicadores de rendimiento, ha llevado a establecer indicadores de rendimiento parciales más fácilmente medibles, pero el optimizar las partes no significa necesariamente optimizar el sistema como un todo (Sizer, 1979a, citado en Mora, 1991).

Pese a los problemas anteriormente señalados respecto a la utilización de este tipo de indicadores, Buendía y García (2001) recogen las principales razones que diferentes autores defienden para su uso:

Para Jacobson (1978), cuando los indicadores son suficientemente desarrollados ayudan a entender la situación de los problemas con respecto a unas variables determinadas, a ver cómo es su evolución en el tiempo y a hacer previsiones para el futuro.

Según Sizer (1982), los indicadores de rendimiento ayudan a detectar con rapidez las tendencias de los cambios en las necesidades de la sociedad, en las preferencias por determinados tipos de estudios, y, en consecuencia, en la reasignación de recursos a las partes del sistema universitario más necesitadas en cada momento.

Existen numerosas clasificaciones de indicadores de rendimiento. Algunas de estas propuestas son recogidas por Buendía y García (2001):

Dochy et al. (1990), establecen tres criterios diferentes para la clasificación de indicadores de rendimiento:

CRITERIOS	INDICADORES DE RENDIMIENTO
Según la función:	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores docentes. • Indicadores de investigación. • Indicadores de servicios.
Según el objeto:	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de input. • Indicadores de proceso. • Indicadores de output. • Según el tipo de medida: <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores cuantitativos. • Indicadores cualitativos.

Atendiendo a la parte del proceso universitario que están evaluando los indicadores, Jacobson (1978), distingue entre:

- Indicadores de esfuerzo o input
- Indicadores de funcionamiento
- Indicadores de efecto o resultado

Últimamente, el interés por la calidad de las instituciones universitarias y el uso de datos estadísticos para evaluarlas, está desviando el debate sobre el uso de indicadores desde los problemas de eficiencia a los de efectividad, y de las comparaciones entre instituciones al autoestudio de cada una de ellas para la mejora de su nivel de calidad (Findlay, 1990).

A su vez, está cambiando la definición de indicador de rendimiento, se está pasando de ser exclusivamente una información numérica de tipo

estadístico, a algo más completo que incluya juicios subjetivos y opiniones consensuadas (Mora, 1991).

Evaluación externa basada en los juicios de expertos (peer review)

Conocida también como revisión por colegas, este tipo de evaluación puede ser solicitada por una universidad para el análisis de una o de todas sus unidades académicas y de servicios, o bien puede ser impuesta por el propio sistema universitario (Rodríguez, 1997).

La evaluación externa es realizada por un comité visitante, formado por expertos en el área, que al mismo tiempo son colegas. Este comité visitante cumple una doble función: por una parte, la mejora, relacionada con el feedback que el comité aporta al profesorado y por otra, la rendición de cuentas, a través del informe público que emite y que da a conocer a la sociedad sobre la calidad de la institución (Buendía y García, 2001).

Este tipo de evaluación ha sido criticada debido a que la emisión de un juicio por parte del comité de expertos incluye un componente de subjetividad.

Ahora bien, como señala Mora (1991) en Buendía y García (2001), el sistema de evaluación que haga uso de ambos criterios, indicadores y revisiones por colegas, puede ser el más adecuado. La ventaja que ofrece el uso de indicadores para establecer unos criterios de asignación racional de recursos parece incuestionable, mientras que la ventaja esencial que ofrece la revisión por colegas es que posibilita el dar los primeros pasos en la instauración de un sistema de evaluación institucional.

3. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD EN LATINOAMÉRICA

La búsqueda de nueva forma en la organización de la universidad latinoamericana constituye un largo proceso dentro del siglo XX y el actual.

Este proceso es nombrado también reforma universitaria, en una primera etapa se caracterizó por el debate sobre los fines de la universidad, los nexos con la sociedad y con el Estado, ya en una segunda etapa, este proceso estuvo marcado por la calidad de la enseñanza, la formación de profesores y los resultados de la investigación. Temporalizando la evaluación en la región podemos considerar varios períodos dentro de las etapas antes mencionadas, los cuales caracterizamos ahora:

- ✓ De 1918 a 1970: ocurrió la primera reforma universitaria, el móvil fundamental fue la autonomía, aparecían los primeros rasgos de la transformación de una educación de élite a una educación de masas, ampliando la participación de las clases medias.

- ✓ La década del 80: es el período de la segunda reforma universitaria dirigida a la universidades públicas latinoamericanas, surge como consecuencia de las crisis económicas, restricciones, sustitución de importaciones y organización del estado. Problemas relacionados con la masificación la heterogeneidad de los niveles de calidad, modifican la participación del estado con relación a las universidades, por lo que se le presta mayor atención al mercado, en este período comienzan las restricciones de acceso a la educación superior.

- ✓ De 1990 a los momentos actuales: corresponde la tercera reforma, esta se da en el nuevo contexto de globalización, hay una redefinición del rol del estado en relación a las universidades, así también a la concepción de gratuidad y mercado educativo, las universidades públicas están involucradas en determinadas políticas de rendición de cuentas para informar la cantidad y uso de los recursos que necesitan para los servicios educativos, así también la calidad de dichos servicios.

En Latinoamérica, como en el resto de las regiones la preocupación por asumir nuevos paradigmas en la educación, ha traído consigo el interés de muchos investigadores por hallar soluciones a la calidad de la educación, pero como se ha dicho antes, es una cuestión ligada a las situaciones económicas de los países, de las escuelas y de las universidades, por lo que los sistemas implantados en la región, muchos tienen el mismo problema que sus economías, o sea, son fórmulas pero con resultados todavía incompletos.

Iniciando el análisis hay que destacar que en Latinoamérica la diversidad institucional es muy marcada. Determinados centros cuentan con sólo ciertas disciplinas, humanísticas o científicas, Otros están más diversificados (disciplinas). Hay instituciones muy ricas y otras pobres. Hay instituciones de incipiente desarrollo, mientras ya otras han alcanzado consolidadas experiencias en la enseñanza, este fenómeno se da en el sector privado y en el público.

La demanda social de estas instituciones está muy relacionada con el mercado de trabajo, vigente en cada uno de los países. Y como consecuencia los enfoques curriculares que tienen más probabilidades de éxito son aquellos que tienen más posibilidades en el mercado de trabajo.

En los momentos actuales está predominando el prestigio basado en la investigación. Unido a este aspecto considerado como positivo para la calidad en los centros universitarios, está una realidad que se asocia a lo que se ha dicho antes sobre las condiciones materiales.

Otro de los aspectos que relaciona la vida de las instituciones universitarias y la evaluación es el alcance de los programas de posgrado, es preciso revisar la naturaleza misma de la práctica docente universitaria en América Latina. En la docencia, la investigación, o la interrelación de ambas es un aspecto considerable dentro de la evaluación de los centros, al respecto se han realizado algunos trabajos que reflejan las debilidades de este indicador en la región, Alcántar, V. M. y Arcos, J. L. (2004) expresaron:

Muchos docentes practican aisladamente una enseñanza repetitiva y verbalista, con versiones del conocimiento de segunda y tercera mano. Estos rasgos se derivan de tradiciones y de estructuras anquilosadas, de normas y expectativas no explícitas, que forman el núcleo duro del "sentido común" de la práctica educativa en instituciones de educación superior, siguiendo la inercia de un poderoso conservadurismo universitario, las

Universidades necesitan reorganizar los currículos, dando énfasis a la educación general en el pregrado y a una expansión de la oferta de educación profesional ulterior. Estos cambios requerirán una relación más estrecha con el mundo de la producción y de los servicios, una revisión del currículo y un establecimiento y expansión de los programas de educación científica especializada o diferenciada.

Este último aspecto es particularmente importante en las actuales circunstancias de la región, ya que en los momentos actuales, no pueden considerarse adecuadas ante la dimensión de los problemas que aquejan al sistema de investigación universitario de los países latinoamericanos, tales como las soluciones innovadoras, la transferencia de tecnología, la formación continua y de forma general la investigación.

En Latinoamérica existen dos corrientes en cuanto a la evaluación académica universitaria, por uno parte la evaluación (acreditación) de programas académicos (carreras); por otro lado la evaluación institucional, ambos tipos evaluación se producen de cuatro a seis años. La búsqueda de eficiencia, la competitividad, la gestión por la calidad total, la internacionalización de la educación superior, asociado al posgrado, la globalización y los procesos de integración regional (Tratado de Libre Comercio de América del Norte, MERCOSUR, Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) están posibilitando la expansión de la acreditación académica en América Latina bajo dos enfoques opuestos, de un lado el neoliberal y excluyente y del otro el integracionista (masificación).

3.1. EVALUACIÓN UNIVERSITARIA EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA.

Pasando a particularizar en algunos países de la región como en Estados Unidos de América; el proceso de acreditación universitaria se inició a finales de siglo XIX, en los centros de educación privados, tomando como ejemplo los modelos ingleses y escoceses, las primeras universidades en realizar actividades de evaluación y acreditación fueron las universidades de la Costa del Este, en 1906 (BOSTON) estos procesos fueron por esta vez ajenos a la acción del gobierno federal. No es hasta 1981 que se crea un comité que establecía las normas y procedimientos, elabora los instrumentos de evaluación y conducen sus procesos. Más tarde en 1992 se crea la comisión de excelencia educacional que expresa el reconocimiento público de las universidades que acreditan. Esta acreditación se fundamenta en dos tipos evaluación institucional, la interna o autoevaluación y la externa, la cual es realizada por expertos.

En Estados Unidos está la asociación de colegios del oeste, W. A. S. prioriza el énfasis del aprendizaje estudiantil dentro de la evaluación para determinar la acreditación, además dentro de las exigencias de la organización está responder al Concejo para la Acreditación de la Educación Superior, ésta organización reúne a todas las agencias acreditadoras. El principio de la misma es "la acreditación en la educación superior es un proceso colegial de autoevaluación y evaluación por personal de instituciones similares para el mejoramiento de la calidad académica y el cumplimiento de las instituciones y programas con el público". La revisión a los centros según esta organización se realiza de tres a 10 años.

En México se crearon los Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) recientemente han constituido un sistema de acreditación en la que también participan los colegios y asociaciones profesionales al estilo de Estados Unidos y Canadá. Es una organización que presta un servicio de evaluación externa voluntaria y de acreditación en el área

de ingeniería, esto ha surgido como resultado de un acuerdo firmado entre Canadá, Estados Unidos y México, en 1995, en el contexto del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (Tratado de Libre Comercio de Canadá, Estados Unidos y México).

Las funciones de evaluación han sido llevadas a cabo por el sector público a diferencia de otros países como Estados Unidos y Canadá que esta función está a cargo de organismos privados. La evaluación se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa, el cual se produjo de 1989 a 1994, este concepto de modernización está concebido como calidad, eficiencia e innovación educativa.

El programa de evaluación en México para la Educación Superior concibe como procesos la evaluación interna y externa de las instituciones, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) creó en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) esta última ha fomentado la evaluación en instituciones públicas, para esta organización la acreditación es el reconocimiento que pueda prolongarse a unidades académicas o programa específico, en la medida que se satisfaga los criterios y estándares de calidad establecidos convencionalmente.

Para la evaluación externa y su acreditación se crearon los llamados Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) el objetivo de este comité, es llevar a cabo la etapa diagnóstica o evaluación diagnóstica, la acreditación de programas académicos y la evaluación de las funciones de administración y gestión además de la extensión cultural de las instituciones de educación superior.

La Asamblea General de la Asociación de Universidades e Instituciones Educación Superior (ANUIES) solicitó a la CONPES la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Esta organización es reconocida por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública para evaluar y acreditar programas académicos educación superior

tanto para instituciones públicas como privadas, para ello hace una previa valoración de la capacidad organizativa clínica y operativa de la institución de sus programas académicos de la administración y de sus procedimientos etc. Actualmente existen 16 consejos en distintas disciplinas como organismos acreditadores.

La evaluación en Colombia se realiza mediante el Consejo Nacional de acreditación del cual es como organismo autónomo de carácter académico, la acreditación en Colombia es voluntaria y el servicio que le presta el estado a instituciones educación superior tanto oficiales como privada, de 1995 a octubre 2005 han acreditado a 352 programas de las distintas áreas del conocimiento y además han acreditado a 10 instituciones educación superior.

Colombia se establecen desde el estado las transformaciones de calidad de la educación superior por lo que se puede decir que la evaluación se realiza con estas características mediante el Consejo Nacional de acreditación y el De Fomento Educación Superior de Fomento a la Educación Superior este último es un ente gubernamental que a partir del 2002 se transforma para ocuparse únicamente de las Llamadas se censales.

La evaluación externa en Colombia ha transitado por diferentes fases en su desarrollo, en este transitar desde 1966 fueron establecidos los Exámenes de Calidad de la Educación Superior a través del llamado Plan Básico, pero no es hasta el 2003 que se establece obligatoriedad para todos los estudiantes de pregrado del país del último año de formación.

El Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior en conjunto como otras instituciones estatales así como asociaciones de facultades y universidades elaboraron exámenes para evaluar a los egresados, entre 1990 y 1994 se estudiaron los exámenes de evaluación para la carrera de Medicina, de Ingeniería y Contaduría.

Actualmente el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior colombiana está orientado a garantizar que las instituciones educación

superior cumplan con los requisitos de calidad en el servicio educativo que presta

En 1995, con la evaluación externa para la modernización de la universidad, se comenzó establecer la obligatoriedad de los exámenes de estado para los egresados de pregrado como un elemento del sistema nacional de evaluación de educación superior esto se aplicó fundamentalmente para las universidades públicas.

Con el objetivo de mejorar el proceso de evaluación en el país en 1998 se inició un proyecto de evaluación de profesionales de todas las especialidades de ingeniería, pero la proliferación de programas de ingeniería a nivel nacional trajo consigo la propuesta de un proyecto en varias etapas; dentro de las mismas la primera es dedicada a la construcción de pruebas de Ingeniería Mecánica, las cuales fueron experimentadas y ajustadas para luego ser aplicada a estudiantes del último año de este programa.

En el 2002, por decreto se reglamentan los exámenes de estado para la carrera de Medicina, Ingeniería Mecánica y Derecho, los resultados obtenidos en estos exámenes son tomados en cuenta para mejorar los instrumentos utilizados.

En el 2003 es establecida por decreto (1781) la evaluación externa para los centros de enseñanza superior, se convocaron diferentes universidades tanto públicas como privadas, organizaciones académicas, asociaciones de facultades asociaciones de profesionales con el objetivo de elaborar los marcos fundamentales de pruebas, guías de orientación, así como los instrumentos de evaluación.

A ello hay que agregar que el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior, ha establecido para la evaluación externa un nuevo mecanismo que valora la competencia de los estudiantes, los llamados exámenes de calidad del estado (ECAES). Para la construcción de estas pruebas se desarrollan talleres regionales entre universidades del país, éstos

fueron aplicados y analizados en el 2003 en todo el país, en el año 2004 evaluaron 48 programas y en el 2005, 52 programas en los cuales se prioriza los programas técnicos.

En Colombia la transformación de la educación superior es reciente, en 1980 se unifica el Sistema Nacional de Educación Post Secundaria y se exigen los requisitos que debe tener la educación superior, así se definen nuevamente las funciones del instituto colombiano para el fomento de la educación superior ante las universidades.

3.2. ORGANISMOS ACREDITADORES EN AMÉRICA LATINA

En la última década ha surgido un proceso de evaluación y en menor medida de acreditación universitaria en América Latina, consiguen destacarse en esta labor varios organismos de la región:

El Ministerio de Educación superior de Cuba, que desde 1978, organizó un sistema de evaluación de los centros de educación superior para todo el país, al cual además, se le incorporan aspectos renovados por la práctica evaluativo de los centros.

El Consejo Superior de Educación de Chile, quien otorga la autorización para el funcionamiento de los centros de educación superior de ese país, así como sus programas (carreras). Se trata de un sistema obligatorio de evaluación externa y acreditación, dentro de las obligaciones de éste órgano está la de evaluar y acreditar el funcionamiento de cada nuevo programa (carreras) que se inicia en cada universidad, sólo están exentos los nuevos programas de las viejas universidades.

En Brasil hace más de 20 años se evalúan los programas de posgrado a través de la Coordinación de Perfeccionamiento de Procesos Educación Superior (CAPES).

La Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de Argentina, apoyado por el Proyecto de Reforma de la Educación Superior como, y el Banco Mundial se ha iniciado un proceso un procesote autoevaluación institucional(1996).El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, que en el marco de la ley 30 de 1992, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior, y a partir de este se inicia gradualmente procesos de autoevaluación institucional

4. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS UNIVERSIDADES CUBANAS

En Cuba la evaluación institucional está establecida por el Ministerio de Educación Superior (MES), creado en 1976, la preocupación por la calidad de la educación superior ha sido siempre constante, por eso desde 1978 comenzó a ejercerse en el país la evaluación institucional, han existido cinco versiones sobre el Reglamento de Evaluación Institucional; emitido por el Ministerio de Educación Superior de Cuba, la primera versión buscaba crear una disciplina de evaluación en las instituciones de educación superior, también era necesario conocer las partes del trabajo que requerían ser normas, era necesario también desarrollar el trabajo metodológico en los departamentos docentes , y asimismo elevar el nivel científico docente.

En 1982 el reglamento buscaba estabilizar la promoción académica, desarrollar el sistema, para ello se organiza y desarrolla el trabajo de colectivos de asignaturas y se alcanza la incorporación de docentes y estudiantes al trabajo científico.

En 1990, la versión del reglamento aplicado priorizaba la calidad de los procesos en los centros de enseñanza superior, y se logró la elaboración de programas de evaluación para cada uno de los aspectos y fueron preestablecidas reglas para determinar las calificaciones de los procesos en las instituciones. Los resultados de evaluación que se obtienen son públicos, por lo que la información es conocida a nivel de sociedad, sobre todo en el territorio dónde se encuentra enclavado el centro de enseñanza superior.

Como parte del continuo perfeccionamiento del sistema de evaluación en Cuba, en el año 1996 se crea la Junta de Acreditación Nacional (JAN), esta organización es la encargada de promover, ejecutar y controlar la política de evaluación en la enseñanza superior.

Al igual que otros países el reglamento cubano exige tanto la evaluación interna como la externa, en el caso de esta última se lleva a cabo por la Junta de Acreditación Nacional, la cual está estructurada por una secretaría ejecutiva, compuesta por un secretario y hasta seis miembros; los cuales tienen entre sus funciones, convocar programas y organizar los procesos de evaluación y acreditación, estableciendo los plazos debidos para su ejecución, también orienta metodológicamente a las instituciones objetos de evaluación y a los expertos que han sido seleccionados por la propia junta para llevar a cabo éste proceso, estas personas también reciben y procesan la información recibida de los centro, así como su custodia y la elaboración de los dictámenes que proponen al Consejo de la Junta de Acreditación Nacional, en los mismos se expresan las diferentes categorías de evaluación: excelente, bien, aprobados, e insuficiente.

La secretaría de esta organización también cuenta cómo se ha dicho antes, con un consejo de expertos, que pueden llegar hasta 30, provenientes de diferentes universidades del país, del Ministerio de Educación Superior y de Organismos de la Administración Central del Estado. Este consejo tiene dentro de sus funciones conocer el reglamento vigente para la evaluación de los centros, establecer las variables e indicadores de calidad para la evaluación institucional, aunque éstas están definidas, es un continuo dentro del trabajo evaluativo el perfeccionamiento de las mismas.

Otro de los logros es la creación del SISTEMA UNIVERSITARIO DE PROGRAMAS DE ACREDITACION (SUPRA): con el mismo se busca transferir la responsabilidad por la evaluación de la calidad hacia las instituciones de la educación superior, con énfasis en la autoevaluación, y fortalecer la cultura por la excelencia

El objetivo principal es el de contribuir a la mejora de la calidad de la educación superior en Cuba mediante la certificación a nivel nacional e internacional de programas e instituciones que cumplan requisitos de acreditación.

En el Febrero del 2005 fue emitida otra variante del reglamento para estos fines, los impactos que busca esta nueva versión están dados en:

- Elevación de la calidad universitaria a niveles superiores.
- Desarrollo de prácticas comunes de evaluación de carácter internacional.
- Consolidación de una cultura de autoevaluación, enriqueciéndose la cultura de la evaluación externa
- Incremento del papel protagónico de los actores principales de las instituciones.
- Una mayor integración de los procesos universitarios fundamentales
- Mayor reconocimiento de la sociedad y a escala internacional, de la calidad de la Educación Superior
- Ampliación de la comunidad de evaluadores externos entre los académicos, funcionarios y profesionales de las entidades empleadoras.
- Mayor correspondencia entre la formación y la dinámica del desempeño profesional, integrado a la ciencia e innovación tecnológica
- Desarrollo y consolidación de una gestión universitaria más eficiente y eficaz
- Fuentes de financiamiento más favorables
- Extensión de la participación en redes, cursos y asesorías a escala nacional e internacional

4.1. VARIABLES DE CALIDAD DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA

En las instituciones universitarias, el sistema implantado en el país, obliga a cumplir determinadas normas de calidad, para los departamentos docentes, para las facultades y para el centro.

A nivel de Departamento se evalúan las variables de:

1. Labor Educativa
2. Recursos Humanos
3. Desempeño en la labor Científica
4. Desempeño en la Formación
5. Infraestructura y Financiamiento
6. Colaboración
7. Impacto Social y Pertinencia

A nivel de facultad:

- Gestión de los procesos sustantivos
- Informatización de los procesos sustantivos
- Gestión y uso de la Infraestructura y el financiamiento.
- Gestión y uso de los Recursos Humanos
- Acreditación de programas
- Gestión para los procesos en las Sedes Universitarias Municipales

A nivel de centro:

- Dirección estratégica
- Informatización de los procesos sustantivos y de gestión
- Gestión y uso de la Infraestructura y financiamiento.
- Gestión y uso de los Recursos Humanos
- Impacto social y pertinencia
- Gestión para los procesos en las Sedes Universitarias Municipales

Estos estándares establecidos, crean determinados mecanismos organizativos en la institución, los cuales deben desarrollar los directivos en su labor de dinamizador.

La principal dificultad de la autoevaluación, está en cómo se evalúan las variables de calidad, porque si bien se cuenta con un sistema estandarizado,

en cuanto a variables, indicadores y criterios evaluativos, no para todos están los instrumentos elaborados, que pueden generar la información para emitir un juicio o valoración, en esos casos, los encargados primero de la autoevaluación, toman o hacen especies de cronologías de hechos, que evidencian resultados del indicador que se está evaluando, por apreciación a lo bueno o lo malo que reflejan esos hechos, entonces proponen una calificación.

En un segundo momento, cuando toca el turno de la evaluación externa, se retoman los datos ofrecidos en el informe, pero tendríamos que preguntarnos ¿son realmente esos datos los que reflejan la realidad, donde participan varios actores de los procesos universitarios? esta realidad forma parte de lo que pudiéramos llamar debilidades de la evaluación institucional.

Al mismo tiempo, el carácter dinamizador de la dirección, es abarcador porque involucra a los equipos directivos en todos los procesos universitarios y aunque en el sistema están diseñados varios indicadores en este sentido: como por ejemplo, la Gestión para los procesos sustantivos, desarrollo de las tecnologías educativas, etc., todos están enfocados en un gran por ciento a evaluar las unidades organizativas (departamento, facultad y centro) de forma genérica, y eso hace que se pierda un tanto el carácter dinamizador (liderazgo) que adquiere la dirección del centro en los procesos universitarios

Para argumentar un poco más lo anterior, hemos tomado del Folleto de la Junta de Acreditación Nacional (JAN), publicado en el 2005, los indicadores y criterios de evaluación, correspondientes a la Variable 1: Gestión de la facultad para los procesos sustantivos, con sus criterios de evaluación y el puntaje preestablecido.

Indicador	Criterios de Evaluación	Puntos (80)
Gestión para los procesos sustantivos	1. Gestión con los departamentos Docentes, colectivos de carreras y colectivos de año.	0-6
	2. Gestión en la atención personalizada de los estudiantes.	0-6

Indicador	Criterios de Evaluación	Puntos (80)
	3. Gestión en la labor educativa en la residencia estudiantil y resultados	0-6
	4. Gestión en la ejecución del sistema de superación del claustro de profesores, especialmente de adjuntos, adiestrados y alumnos ayudantes.	0-5
	5. Planificación, desarrollo y control de la actividad investigativa - laboral de los estudiantes.	0-3
	6. Atención a la formación doctoral	0-8
	7. Atención a las necesidades de la formación académica interna y territorial de los programas de maestría y especialidad	0-8
	8. Mejoramiento de la calidad en los diferentes programas.	0-6
	9. Cooperación interna y con otras instituciones para el mejoramiento de calidad del posgrado	0-4
	10. Nivel de participación de profesores, trabajadores y estudiantes en la labor extensionista intra y extrauniversitaria	0-3
	11. Resultados del trabajo de Promoción cultural intra y extrauniversitario.	

Criterios de evaluación sobre la Gestión de la formación en la Enseñanza superior

Los criterios de evaluación del 1 al 11 reflejan supuestos de calidad en cuanto a la formación del pregrado y el posgrado, para el cual se establece un objetivo con criterios de medida, el cual tiene funcionalidad desde el MES y se adecua a las instituciones en cada una de los ejercicios de Planeación Estratégica que ejecutan las universidades.

Indicador	Criterios de Evaluación	Puntos (80)
Gestión para los procesos sustantivos	12. Organización de la investigación (prioridades, grupos, centros, multidisciplinariedad)	0-4
	13. Gestión de los proyectos de investigación	0-6
	14. Funcionamiento del Consejo científico en función de la Ciencia y la Técnica	0-3
	15. Evaluación y control de la actividad investigativa	0-6

Criterios de evaluación sobre la Gestión de la investigación en la Enseñanza superior

En la búsqueda por enriquecer la concepción sobre evaluación de las acciones de la dirección, la investigación que se realiza, evalúa estos aspectos contenidos en la guía de evaluación institucional, pero desde la perspectiva de los agentes participantes en los procesos estudiados, o sea, desde los juicios valorativos de cada uno de los participantes, en este caso los estudiantes, el profesorado y los propios directivos, y con el sustento de un instrumento que se adapta al objeto evaluado y a sus actores; con esta premisa podemos dilucidar cuales son los aspectos evaluados sensibles a mejoras, a nivel de facultad y de centro.

El sistema de puntuación tiene sus limitaciones, si consideramos que a nivel de región (Latinoamérica), países con una situación pésima en la educación, hoy están otorgando un lugar significativo al desarrollo de habilidades investigativas en los profesionales, en el contexto de Cuba donde la educación superior tiene prioridad infinita por el estado cubano y la sociedad, por qué concebir estos aspectos con puntuaciones tan bajas (de 0-3 criterio 5 de la tabla) en la evaluación de calidad, al mismo tiempo pareciera una contradicción si analizamos que el componente laboral investigativo en la

formación, es disciplina integradora dentro de programas aprobados por le MES, si se observa la tabla.1, es uno de los criterios evaluativos de menos peso para la evaluación, Benítez Cárdenas (1999) define el papel de las universidades para la etapa actual, en la que se hace mayor el vínculo universidad-sociedad, en particular con la industria y los servicios, este vínculo se logra fundamentalmente por la investigación, podemos agregar que son prácticamente recíprocos la investigación y la relación con las empresas.

Este autor también expresa la importancia que tiene la vinculación de los estudiantes a la investigación, primero porque profundiza la relación investigación-formación (pregrado y postgrado) en el carácter integral que exige la sociedad cubana para los profesionales. En esta interacción además los estudiantes distinguen la actitud ante la vida, que tiene los científicos exitosos, estos contactos van generando valores para su formación técnica, científica y humanística.

Benítez Cárdenas (1999), hace referencia a palabras de Lage A. (1995), cuando añade sobre estas cuestiones que:

La verdadera ventaja competitiva está en la cantidad y calidad de los recursos humanos para la investigación....
...la investigación universitaria tiene en ello un rol fundamental. Este proceso, además, si quiere tener éxito es inseparable de la creación de valores éticos y compromisos sociales en los científicos que formamos.

En la conferencia ofrecida en La Habana, por Sánchez Sosa (2004) como representante de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), referente a la investigación planteó:

En el apoyo a la investigación, los organismos universitarios deben reunir información relevante y veraz que oriente a las instituciones educativas sobre las necesidades que es preciso atender por medio de las tareas de investigación. De la misma manera la promoción de certámenes, seminarios y congresos internacionales estimulan el desarrollo y la difusión de investigaciones como actividades críticas y creadoras de la comunidad docente y estudiantil.

CAPÍTULO 3

La Dinamización de los Equipos Directivos Universitarios

El profesional de la Educación, desde la posición que ocupa en las interacciones que tienen lugar en el centro, tendría que conocer, no las situaciones que se producen, sino como perciben los alumnos y profesores esas situaciones, de manera tal de poder realmente mediar e intervenir en ellas.

Buendía Eisman, L (1998)

1. CONCEPTOS ASOCIADOS A LA DINAMIZACIÓN

Como se ha analizado antes, la concurrencia de los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela, no solamente tienen puntos de contactos entre ellos sino que son un referente para el estudio de la dirección en centros docentes, se destacan numerosos trabajos que resaltan la figura del director (Bridges,1982; Leithwood y Montgomery,1990, y otros).

A partir de los cambios en los paradigmas de la investigación sobre liderazgo, donde se refleja el interés por el estudio de éste y no del líder, estos elementos aparejados al desarrollo de la investigación sobre la dirección en centros educativos son factores que propician el análisis del accionar de los equipos directivos en los contextos institucionales de la educación; el complejo mundo de las actividades y las interacciones, que llevan a cabo permite ver la dinamización como elemento generalizador de su propia actividad.

La dinamización, entendida como el conjunto de acciones que realizan los equipos directivos, hacia los procesos universitarios y la comunidad que dirigen, está asociada a una multiplicidad de elementos y factores, los cuales se irán definiendo en la medida que avanza el capítulo.

Hay que destacar que éste término (dinamización) ha sido definido, con la intención de diferenciar el liderazgo en el contexto educativo; del liderazgo en las condiciones empresariales, por considerar desde nuestra percepción que el liderazgo tiene como base el contexto donde se desarrolla, porque siempre estará asociado a los grupos donde se ejerce influencia, visto así, los mismos intervienen en condiciones concretas, o sea, en un entorno organizativo y social específico. Atendiendo estos contrastes se discierne entre uno y otro.

Es en el mundo empresarial, donde se originan las bases teóricas; tal definición (Liderazgo), ha sido desarrollada por diferentes concepciones correspondientes a las escuelas administrativas. Autores seguidores de éstas, han aportado ideas y conceptos sobre el Liderazgo.

Según Bernald (1926), cualquier persona que sea más eficiente para estimular a otros y al mismo tiempo sea más efectiva para responderles es un líder.

Para Elwood Chapman (1989), muchas definiciones de liderazgo mencionan que un verdadero líder es alguien que puede motivar a otros.

Rost, (1991) y Warren Bennis (1991) entienden que:

El liderazgo efectivo motiva a la fuerza de trabajo. Una fuerza de trabajo motivada, significa una fuerza de trabajo comprometida, que siente que esta aprendiendo y que es competente; tiene un sentido de significado en su trabajo; incluso las personas que no simpatizan entre sí, tiene un sentido de comunidad. Los buenos líderes hacen sentir a sus colaboradores

que son el corazón del proyecto, no un mero accesorio; todos sienten que son importantes para el éxito

De acuerdo con Stephen Covey (1997) la administración se centra en el límite inferior: ¿cómo puedo hacer mejor ciertas cosas? El liderazgo aborda el límite superior: ¿Cuáles son las cosas que quiero realizar?

Tal vez el elemento que más afecta a la constitución ética de las compañías sea su director ejecutivo. Se reconoce que el liderazgo es vital para el éxito o el esfuerzo de renovación de una organización. Es un axioma que el rendimiento comienza por lo más alto. (John Dalla Costa, 1999)

En esta era tan compleja y de mayor especialización en todos los niveles de la organización, se requieren no sólo líderes en los puestos de dirección y gerencia, sino líderes en todos los niveles y en todas las áreas de las empresas e instituciones (Siliceo, Cásares y González, 1999)

Las definiciones anteriores aunque dadas en diferentes momentos históricos tienen un elemento en común, y es que registran las características del líder como propiciador de acciones que benefician el desarrollo de la institución, justamente desde nuestra concepción es una competencia que identifica al líder en cualquier contexto, aún cuando hoy se hable de liderazgo multicultural, ésta de todas formas sigue siendo una competencia intrínseca del liderazgo.

Otras definiciones, pero asociadas a la educación, como la de de Mateo y Valdano, citada por Molinar y Velásquez (2005), hacen referencia a la concepción sobre el liderazgo:

el liderazgo se define como “el arte de gestionar voluntades”. El liderazgo es un arte porque para ser un líder se necesita tener un espíritu provocativo; se necesita una capacidad innovadora que dé ese toque “mágico” que destierra el conformismo y la pasividad; hay que ver más allá o antes que los demás, o de forma distinta. En definitiva, el líder debe

poseer esa “fuerza misteriosa para percibir la realidad de forma desacostumbrada”

En este concepto, hemos subrayado aquellas cuestiones que nos parecen significativas, agregando nuestras definiciones sobre cada una de ellas:

1. Gestionar voluntades: Significa, crear un ambiente favorable para la creación, simboliza sacar las energías que las personas tienen para hacer

2. Espíritu provocativo: es entendido como la fuerza interna que tienen algunas personas para transmitir ciertas metas, estimulando el conocimiento, y tentando las competencias en sus colaboradores para desarrollar aspectos profesionales.

3. Capacidad Innovadora: es una aptitud transformadora para crear, sugerir, e idear soluciones

4. Destierra el conformismo y la pasividad: es desnaturalizar el unanimismo, es romper el estatus quo y sobre todas las cosas, es la persona que no muestra indiferencia ante las situaciones que se le presentan.

5. Percibir la realidad de forma desacostumbrada: es distinguir los escenarios donde desarrolla sus actividades, es divisar más allá de donde han mirado los demás y salirse de la rutina.

Asumimos que estos elementos indican la calidad de los estilos que debemos encontrar en el liderazgo educativo, y las competencias directivas a la hora de seleccionar las personas, que ocuparan cargos en los centros, y además tenerlas en cuenta para su formación.

Evidentemente estos elementos dados por los anteriores autores no se pueden ver separados de las características de la personalidad, cada comportamiento evidenciado en la interrelación del grupo de trabajo y de sus resultados, están anteceditos de la capacidad interna en la persona; sobre aquellos valores, actitudes, necesidades, y motivaciones que guardan relación con los efectos de los mismos en una conducta social, en este caso, el trabajo de dirección de un centro educativo

En las investigaciones sobre liderazgo se han manifestado dos importantes dimensiones, una girada al cumplimiento de las metas de la organización, y la otra vinculada a las relaciones interpersonales (Beare y otros, 1992).

Cueva López, M. (2002), establece una relación de autores afines a la investigación del liderazgo, la cual tenemos en cuenta por su importancia, Coronel (1996), según este autor una de las etapas de la investigación del liderazgo fue la que desarrolló la búsqueda de los rasgos del líder, como teoría indagaba en la personalidad ideal del líder, de esta teoría parte el supuesto: los líderes nacen no se hacen.

Con relación a esto, debemos agregar que no hay una consideración absoluta sobre si nacen o se hacen, si bien la formación es aplaudida en estos términos, no todo depende de ella, existen cualidades ligadas al desarrollo de la personalidad que son intrínsecas de la individualidad y que al mismo tiempo son necesarias para ejercer liderazgo efectivo.

Otra de las corrientes es la teoría de la contingencia o situación, House (1977), Fiedler (1987), Hersey y Blanchard (1987), establecen un estilo de liderazgo basado en las contingencias de la cultura organizativa, las relaciones y factores ambientales.

Glatter (1990), reflexiona el liderazgo desde tres factores: las características personales del líder, las de la organización y las características del contexto y la cultura escolar.

Morris (1985), plantea tres componentes que la figura del líder: el componente individual, la visión de futuro y la conducta.

Como Bass (1988), el líder de una escuela eficaz se caracteriza por integrar al profesorado y a los alumnos en un propósito común, motivar a los profesores, dar personal una autonomía en sus roles, considerar como personas a los profesores y alumnos

En la revisión aparecen otros estudios que reflejan una serie de características sobre liderazgo, como por ejemplo los estudios de Davis y Thomas (1989), los cuales plantean:

- habilidades y forma de liderazgo, como elemento singular para el logro de la eficacia de la escuela
- capacidad de resolución de problemas
- habilidades sociales
- conocimiento y competencia profesional

Leithwood (1987) este autor tiene en cuenta de liderazgo como gestión para la mejora de la escuela, considera que la toma de decisiones, las metas factores y estrategias del centro son dimensiones esenciales para lo cual establece tres categorías de liderazgo:

- Administrador, preocupado porque la escuela funcione.
- Humanista, se centra en la creación de un clima escolar que sea capaz de provocar un desarrollo personal.
- Ejecutor de Programas, centrado en el alumno y sus necesidades.
- Gestor de problemas, orientado a la búsqueda de soluciones

Sergiovanni (1984), define fuerzas de liderazgo como medios posibles para llevar a cabo la mejora del escuela, entre estas fuerzas plantea:

- ▶ el liderazgo técnico que influye en la capacidad para planificar organizar coordinar y programar; estas son fuerzas genéricas, comparten las mismas cualidades con la gestión y el liderazgo eficaz, con su ausencia provoca una moral pobre en el centro, aunque el mismo autor reconoce que ésta fuerza no es suficiente para alcanzar la excelencia.

- ▶ el liderazgo humano, incluye la creación y mantenimiento de la moral, el aumento de la creatividad y con la participación de todos en la toma de decisiones.

- ▶ El liderazgo educativo incluye la capacidad de trabajar como otros para determinar la necesidad de los estudiantes en el desarrollo curricular y en la forma de proporcionar una supervisión adecuada. Sus cualidades (específicas de educación escolarización) son las que determinan la diferencia del liderazgo educativo del liderazgo general

A las dimensiones técnicas, humanas y educativas, añade las fuerzas simbólicas, que son las metas y los valores, otra de las fuerzas es la cultural; en el ordenamiento establecido por el propio autor están como sigue.

1. Cultural
2. Simbólico
3. Educativo
4. Humano
5. Técnico

Los aspectos cultural y simbólico del liderazgo, son esenciales para la eficacia de la escuela, su ausencia sin embargo no parece afectar negativamente

la competencia diaria del centro. Sobre el escalamiento u orden establecido por este autor, y siguiendo su teoría, los aspectos situados más abajo en su orden jerárquico no son considerados menos importante siempre y cuando lo superen unos mínimos en la diferencia.

Compartimos el criterio sobre la evidencia de todos estos factores en la unicidad de dinamización, pero es difícil poder contar en las instituciones educativas con personas dispuestas al cargo, que al mismo tiempo tengan dentro de sus conductas la integración de todas las fuerzas del liderazgo propuestas por este autor, quizás éste sea el punto de partida para comenzar a explicar la importancia de la dirección basada en equipos directivos.

2. DINAMIZACIÓN DE LAS ACCIONES DIRECTIVAS

Esta denominación, Dinamización, ya la han trabajado algunos investigadores en el campo educativo, Lera, y López Martínez, J. (2003), García Buendía e Hidalgo (2005), (Buendía, Hidalgo, García, González, y López, 2001) para la nuestra representa el conjunto de actuaciones del equipo directivo hacia la comunidad universitaria y sus procesos, con el fin de promover en el centro una dinámica que permita la mejora y perfeccionamiento de éste de forma continua.

El miramiento de la dirección como ejercicio del liderazgo admite entrar en una dimensión socio comunicativa, este punto de vista, Antúnez (1991), al afirmar que los directivos son personas que promueven conductas o actuaciones de otras que son influenciadas por los mismos; pretenden obtener resultado a partir de trabajos de otras personas; y asumen las responsabilidades de cuanto acontece en la organización

Esta percepción sobre los equipos directivos, tiene en cuenta los aspectos esenciales que conforman sus actuaciones, en el contexto estudiado dependen de

la interacción en el sentido de las actuaciones que el equipo directivo lleva a cabo para promover el dialogo y facilitar las relaciones de y con los diversos integrantes de la comunidad educativa y su entorno para facilitar el conocimiento de la realidad del centro. Esta interacción se establece con instituciones, con las opiniones de profesores y estudiantes, como también la de los propios integrantes del equipo, así de las necesidades de la comunidad educativa que dirigen.

El otro desempeño importante del equipo directivo es el rol que realiza ante la labor docente investigativa del profesorado, en la cual están presentes actividades como el estímulo que provoca cierta motivación para el trabajo, y los resultados que alcanzan.

La dinamización de los equipos directivos también debe estar enfocada a la calidad y en ese sentido consideramos revelador las acciones que realizan para potenciar y facilitar la realización de actividades por parte de la comunidad universitaria, que impliquen mejoras para el centro, dentro de la mejora hay aspectos precisos, que inciden en el encargo social de la institución y por ello es tan importante tantear de forma continua, nos referimos al conocimiento sobre los planes de mejora, ¿hacia donde están enfocados?, y por otra parte el desarrollo profesional que alcanza, básicamente hacia tres direcciones; la del profesorado, la de nuevas tecnologías y la de la propia dirección, o sea, las funciones directivas.

En estas prácticas, los equipos directivos intervienen en una gran cantidad de soluciones a los problemas de la institución, Bolman y Deal (1995):

Se dice que las escuelas funcionarán mejor si sus directivos ejercen un fuerte liderazgo institucional. En todo el mundo la gerencia media considera que sus organizaciones saldrían adelante si tan solo la alta gerencia tuviera la visión y la habilidad para señalar la estrategia a seguir a través de un autentico liderazgo.

Delgado (1996), acerca del papel del liderazgo de los equipos directivos, ha planteado:

es una **función** inherente a todo grupo y por extensión, a toda institución. Por eso cada vez se habla más de **liderazgo** y menos de líder. Se tiende a verlo menos como una característica individual y carismática y más como una función que se da en toda la institución, consustancial a todo grupo humano, lo mismo que es inherente la necesidad de mejorar, la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión institucional específica o la satisfacción de los miembros.

*Es una función, además **compartida**. Se ejerce colegiado y colaborativamente. Nunca existe un líder en el vacío, sin un grupo de gente ("colaboradores", se dice) que participe de su proyecto. Participa del liderazgo no solo los directores de centros, sino los equipos directivos enteros y su savia dinamizadora se difumina por todo el ecosistema, que es una organización formativa, a través de los responsables de comisiones, equipos docentes, seminarios, tutores....

*Es consecuencia, y se trata de un rasgo realmente importante y diferencial, es una función de patrimonio de grupo, no de una persona y menos aún, de un cargo en el organigrama de un centro.

En el ejercicio o actividad directiva supone dominar procesos de una triple naturaleza, unos son **técnicos** (un directivo debe saber manejar los resortes que cualquier otro miembro del grupo utiliza para conseguir resultados). Pero ahí es donde se quedan los **gestores**. Debe también encontrar **claves de interpretación**, significados, de lo que ocurre en el centro, de los atolladeros por los que va pasando la institución.

Según Teixidó (1997) la dimensión técnica es considerada como una más, bajo diversas denominaciones: liderazgo técnico (Segiovanni, 1987), liderazgo formal (Ciscar y Uría, 1986) liderazgo de gestión (Gento, 1996), junto con las demás dimensiones de liderazgo: cultural, participativo, pedagógico, formativo etc.

En el contexto de la educación los equipos directivos tienen una dualidad de funciones, por una parte responden a cuestiones administrativas y por otra a cuestiones pedagógicas.

Un trabajo realizado por Villa y Morales (1993) destacó cinco roles para que un director sea eficaz, la tomamos pensando en su adecuación al equipo directivo:

- a. Ser líder en los aspectos pedagógicos, no solamente en los administrativos. El director debe conducir a su personal docente hacia metas que tienen que ver con el perfeccionamiento de sus tareas.
- b. Saber crear un clima favorable para el proceso de evaluación, esto es un ambiente de confianza y colaboración que haga positivo el proceso evaluativo.
- c. Formar a los profesores dentro del campo de la enseñanza. Esto supone que o bien sea un docente experto o que, por lo menos, sepa buscar a las personas más adecuadas para llevar a cabo esta función.
- d. Organizar actividades conjuntas de evaluación. El director ha de crear un clima que favorezca y permita que todas las personas implicadas en el proceso de evaluación puedan trabajar conjuntamente.
- e. Llevar a cabo la supervisión del proceso de evaluación con objeto de mejorar la enseñanza y lograr el perfeccionamiento de los propios profesores.

Otros autores como Smith y Andrews (1989), señalaron cuatro grandes áreas para agrupar conductas y actitudes de líderes educacionales:

1) *El director en cuanto a proveedor de recursos:*

El director en primer lugar, realiza todas aquellas actividades que dotan de recursos tanto humanos como materiales al centro de enseñanza. Así por ejemplo, asigna funciones y cargos teniendo en cuenta las habilidades y

limitaciones de cada uno; pide ayuda externa cuando es necesaria; maneja el presupuesto con habilidad, etc.

2) *El director en cuanto a recurso educacional:*

Su segunda área de actuación es el propiamente académico. Anima a los profesores para que adquieran una formación adecuada; está atento a las innovaciones educativas que van surgiendo, etc. No es necesario que conozca todos los temas, pero sí que tenga la suficiente formación como para saber escuchar, entender o proponer adecuadamente.

3) *El director en cuanto comunicador:*

El director ha de ser un gran comunicador en el sentido más amplio del concepto debe saber transmitir adecuadamente la misión y la visión del centro para que todos caminen en la misma dirección. Debe saber expresarse en todos los niveles (interpersonal, en pequeños grupos, ante la comunidad educativa) y con todo el personal que integra el centro (personal docente, no docente, alumnos etc)

4) *El director en cuanto a presencia visible:*

Debe estar presente en todo lo que es importante, debe ser accesible, ésta tiene además un valor añadido, ya que manifiesta su interés lo que permite recordar y reforzar los objetivos y metas de la institución

Desde luego, éstos estándares serían ideales para el desarrollo de cualquier institución educativa, lo que sucede; es que no siempre las personas o los profesionales que asumen un cargo, han sido preparados con estas miras, el acto de responsabilidad asumida engloba también el autoaprendizaje forzado.

En muchos contextos los directivos educativos son seleccionados, por determinadas condiciones en su desempeño, además de las éticas y morales, pero esas no bastan, hay otras competencias directivas que unidas a éstas

integran el desempeño de la dirección de centros, de una forma armónica con las realidades que tienen que enfrentar.

Si inferimos que los directivos de centro también se preocupan por su autodesarrollo profesional, ya no desde la función directiva, sino desde su especialidad, hay que reconsiderar, cómo puede alcanzarse un desarrollo científico y también profesional directivo al mismo tiempo. En estas claves radica la importancia de la preparación proactiva para el cargo y la correcta selección. Una persona preparada podrá organizar mejor el trabajo y su tiempo, el alcance de los resultados siempre tendrá dos vertientes, la del desarrollo de la institución y la del desarrollo profesional del directivo.

Las áreas propuestas anteriormente del liderazgo educativo (Smith y Andrews (1989), se combinan con en tres tipos de conocimiento para ser un líder pedagógico (asumido también por Villa Sánchez y otros, 1996):

- Conocimiento proposicional: Conocer y comprender un concepto o proceso.
- Conocimiento de procedimiento: capacidad de transformar el conocimiento proposicional en un procedimiento.
- Conocimiento Condicional: Mediante él, logramos conocer por qué y cuando realizar una aplicación apropiada del proceso

La dinamización por tanto tiene en cuenta un complejo abanico de acciones entre las que consideramos los equipos directivos, deben afianzar sus esfuerzos, estas acciones redundan en:

- A. Dominio de conocimientos teóricos y prácticos sobre comportamiento
- B. Gestión de cuestiones académicas y científicas
- C. Gestión económica y administrativas
- D. Dominio del funcionamiento del centro y de la enseñanza superior.

El Proceso Universitario de Formación:

El proceso universitario de formación es aquel en el que confluyen todas las acciones encaminadas al currículo de los futuros profesionales.

El análisis a este proceso no comienza justamente en el contexto universitario, se remonta un poco atrás, pues la formación ha de pasar por varias etapas. Una primera que se desarrolla es la niñez, en la cual afloran los intereses y capacidades básicas.

Una segunda etapa, donde los motivos profesionales y el proceso de elección profesional marca la personalidad del estudiante, en esta etapa lo vital es que los jóvenes deben sensibilizar la importancia de elegir una profesión, esta actitud representa un determinado grado de madurez de su personalidad, al tener que asumir búsquedas de informaciones sobre las profesiones y reflexionar para luego hacer su elección, hasta este momento la responsabilidad institucional recae en las enseñanzas anteriores a la enseñanza superior, porque lo cierto es que la escuela juega un papel importante en estas etapas de la formación profesional, como lo son también la familia y la sociedad.

Esta antesala de la formación, que asume la enseñanza superior como un proceso que ha desarrollado en los estudiantes, esos rasgos de madurez, y pensando que están perfectamente asumidos, proporcionan los inicios de una formación que cambia trascendentalmente toda una vida institucional, la cual los estudiantes no conocen al entrar en el centro universitario, tienen que adaptarse, es la razón por la que decimos, que aquí comienza el rol cardinal de la formación en la Enseñanza Superior.

En este momento la personalidad del estudiante se adentra en la tercera etapa, correspondiente a la reafirmación profesional, en ella se consolidan los motivos y las intenciones profesionales que eligió el joven. En esta etapa la

reafirmación profesional se alcanza con la calidad de la preparación en su especialidad y la vinculación con la actividad laboral de su perfil. Por lo que elemental será tener en cuenta la calidad del plan de estudio, los programas de las asignaturas, las actividades extracurriculares, la ética de los profesores en las carreras, los medios necesarios para la docencia y la investigación, así como el uso de las nuevas tecnologías. Estos elementos exponen el contenido esencial del Proyecto Educativo Integral (PEI) del centro.

El estudio de los contenidos de la profesión debe llevar a los estudiantes a la individualización de los conocimientos de su especialidad, de forma que experimenten las vivencias necesarias acorde a su madurez y motivos profesionales, desarrollando de esa forma los hábitos y habilidades de su perfil para la actividad laboral.

El proceso de formación en las universidades cubanas está sustentado en el enfoque integral para la labor educativa y política ideológica, los centros deben contar con una estrategia educativa que aborda las prioridades en este sentido.

Las necesidades educativas individuales y grupales se diagnostican y se incorporan coherentemente al Proyecto Educativo de cada grupo de estudiante en la institución (PEI), el cumplimiento de las acciones de este proyecto es lo que garantiza el desempeño de los objetivos trazados y las prioridades establecidas; en éste juegan un papel fundamental los profesores guías de grupos y los jefes de colectivos pedagógico; son los que coordinan la gestión pedagógica de la carrera ajustada a los objetivos de cada año del plan de estudio.

Durante el proceso de formación también se tiene en cuenta la correcta planificación de las actividades, el desarrollo y control de la actividad investigativa y laboral de los estudiantes, debe evaluarse la satisfacción que alcanzan los mismos en este proceso, para ello las facultades deben llevar acabo determinados vínculos con empresas y unidades docentes.

Se producen acciones para garantizar que cada estudiante tenga prevista una tarea de impacto, así como la garantía en los departamentos docentes de efectuar atención personalizada a los estudiantes a través de tutorías o acciones individuales.

Durante el curso académico se debe efectuar el diseño, la ejecución y la evaluación de los resultados de la labor educativa en los estudiantes de cada año. Ésta labor también se tiene en cuenta y se evalúa en la residencia estudiantil.

♦ **Como parte de la formación se incluye el proceso de:
Extensión Universitaria**

El programa así definido, está llamado a dinamizar creadoramente este proceso, impulsarlo y conducirlo a un ritmo concordante con las transformaciones actuales de la Educación Superior, en especial las derivadas de la nueva etapa del proceso de universalización

El nivel de satisfacción del encargo social está directamente relacionado con la madurez y significación, que como institución cultural alcance la universidad en su interrelación con la sociedad, en lo que la extensión es un factor clave, pues garantiza un vínculo más amplio y dinámico, que propicia la identificación, la comunicación y la actividad conjunta de los universitarios y la población en general, y estrecha su imprescindible unidad.

En el proceso de formación también se toma en cuenta el nivel de participación de los profesores y estudiantes en las actividades extensionistas, tanto las que se dan en el centro, como las que tienen un carácter extrauniversitaria

En todo el proceso de formación el equipo directivo no debe perder la visión que los estudiantes tienen del mismo, esto lo consiguen con la participación de los mismos en la evolución, en tono a esto, Estefanía Lera, J. L. y López Martínez, J. (2003), plantearon:

La participación debe ser una estrategia para la implicación y motivación, en sí misma, un objetivo educativo. Lo alumnos deben aprenderla, y por lo tanto los profesores deben de enseñarla y fundamentalmente de manera activa, se aprende a participar participando. La participación de los alumnos se deberá ejercer, no sólo a nivel de aula con los profesores, también a nivel de centro.

Estos autores toman los planteamientos de Denis Meuret (2000), por su afinidad al tema:

La opinión que lo alumnos tienen de su profesores suele ser exacta. Cuando lo alumnos de un centro dicen que su profesores son incompetentes, que sus clases no están bien estructuradas, se observa que efectivamente estos alumnos pertenecen a centros menos eficientes que otros.

Transitamos al análisis de otro de los procesos universitarios del modelo que estudiamos:

◆ **El Proceso de Investigación**

Este proceso tiene varios hilos conductores, los cuales son una prioridad par el trabajo de los equipos directivos:

-Gran parte de la pertinencia y el impacto del centro en la sociedad se logra con los resultados de la investigación: la que realizan los profesores y los estudiantes.

-El posgrado asociado a los resultados investigativos

-La formación doctoral también está coligada a la fortalezas de la investigación científica del centro.

En la medida que los índices de éstos tres hilos conductores son más altos, los profesores son más competentes, indicando una profesionalización sostenida, el sistema implantado en la educación superior valora la gestión que se hace con vistas a la superación del claustro de profesores, especialmente cuando se trata de profesores jóvenes (hasta 35 años). Dentro de esta superación la atención a la formación doctoral es un requisito indispensable.

Se tiene en cuenta además la atención a las necesidades de formación académica del centro y las necesidades del territorio, fundamentalmente maestrías y especialidades, para el mejoramiento de la calidad de los programas, la cooperación con otras instituciones para el posgrado, es también un criterio de calidad.

Relacionado con este proceso, se tiene en cuenta la organización, los grupos multidisciplinarios, la gestión para los proyectos de investigación, el cumplimiento de los compromisos establecidos en la investigación, el funcionamiento del consejo científico en cada una de las facultades, otro elemento es el rigor y la calidad de ejecución de los proyectos, así como la estrategia de propiedad industrial y ambiental integrada a la estrategia científica del centro, igualmente el control que se concibe sobre estas actividades científicas.

En el desempeño de la labor científica, los equipos directivos tienen que velar por el desarrollo de proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales, para ello se valoran la cantidad de profesores que están investigando, así como la idoneidad (competencia) para el trabajo investigativo.

El proceso de más reciente incorporación al sistema es el que valoramos a continuación, el cual también tiene puntos de contactos con las acciones de los directivos:

◆ **Proceso de Universalización**

En este proceso se tiene en cuenta el aseguramiento de los recursos humanos necesarios para llevar a cabo la extensión de la universidad a los diferentes territorios (municipios), ante estos requerimientos los equipos directivos deben reconocer el estado de sostenibilidad para el trabajo entre las facultades y las sedes universitarias, en esta línea, importante es el nivel científico y académico del claustro, la estrategia de superación del mismo, así como la preparación docente y científica metodológica para los profesores adjuntos.

En el cumplimiento de los modelos pedagógicos y los programas que se establecen para las sedes, está la concepción del proyecto educativo ajustado a las condiciones de las mismas, el protagonismo de los tutores, los resultados docentes que se alcanzan, las habilidades y hábitos para el autoaprendizaje, la participación en las actividades presenciales, el estado de la retención en las carreras.

Además deben tener en cuenta el sistema de relaciones entre las facultades del centro, los departamentos y las actividades de las carreras y asignaturas que se imparten en las sedes universitarias.

3. EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La evaluación en el contexto del trabajo directivo está pasando a ser una inquietud dentro de las instituciones educativas. En correspondencia un gran

número de autores se han referido a uno de los enfoques más generales que es el tratamiento de la evaluación asociada a la toma de decisión.

Esta condición presupone a los directivos un doble rol dentro de la institución, por una parte se convierte en destinatario de información, al escuchar criterios juicios y valoraciones, las cuales debe tener en cuenta si le interesan conseguir mejoras para el centro, por otra parte la selección de alternativas para dar soluciones a los problemas los convierte en asesores de su propio rol, lo significativo en este complejo de funciones es la preocupación de los directivos por conocer la opinión de los actores sobre sus rol en el trabajo y la satisfacción con los resultados que se alcanza.

Villa y Morales (1993) señalaron cinco roles fundamentales en relación con el proceso de evaluación y la dirección eficaz de instituciones educativas:

- Ser líder pedagógico, no solamente en lo administrativo, los directivos deben conducir al personal docente hacia metas enfocadas al perfeccionamiento de su trabajo
- Saber crear un clima favorable, entendido como un ambiente de confianza y de colaboración para el proceso de evaluación
- Formar a los profesores dentro del campo de la enseñanza, este rol significa que los directivos deben conocer el perfil más adecuado en cada una de las disciplinas de los programas donde intervienen
- Organizar actividades conjunta de evaluación, en este los directivos deben lograr que las personas implicadas en el proceso de evaluación logren trabajar conjuntamente.

- Llevar a cabo la supervisión del proceso de evaluación, este rol es uno de los más importante, ya que asegura la retroalimentación de los procesos que se evalúa, por lo que le permite establecer el sistema de mejora continua y el perfeccionamiento del centro en su totalidad

Sobre la variable evaluación de directivo, Hoyle John R, English. Fenwick W. Steffy. Betty E. (2002) han expresado:

No se puede tener un buen centro sin un buen director.

Importante consideramos las reflexiones hechas por Sagor, (1996), al plantear:

”Cuando los profesionales se sienten presionados por normas arbitrarias e impuestas desde fuera, no asumen la responsabilidad personal de su rendimiento.

“Los líderes docentes deben identificar los objetivos de evaluación y analizar los tipos de sistemas que apoyan una mejor actuación de profesores y alumnos”. Hoyle John R y otros (2002).

4. INVESTIGACIONES SOBRE ASPECTOS DE LA DINAMIZACIÓN Y SU EVALUACIÓN

En los últimos quince años las investigaciones relacionadas con las acciones directivas en instituciones educativas, han tomado fuerza, y existen resultados investigativos vinculados con la evaluación de diferentes aspectos de la dirección de centros educativos, pudiéramos mencionar algunos como Maslach y Jackson (1981) trabajaron con una muestra de Directivos y encontraron tres

dimensiones que afectan los resultados en el desempeño directivo: el cansancio emocional, las actitudes de despersonalización hacia profesores y alumnos, y la pérdida de realización personal en el trabajo.

William Shreeve y otros en 1984, concluyeron que aquellos directores que favorecen sistemas de dirección participativos incrementan los niveles de satisfacción de los profesores y, además, mantienen con más facilidad una posición de liderazgo en el centro.

David Friesen (1984) estudió sobre 410 directores de Alberta (Canadá) el reconocimiento del status, la relación con los Profesores y la responsabilidad y autonomía para la satisfacción de los directores con su trabajo.

David Friesen (1986) estudió una muestra de 1.191 profesores de la enseñanza pública y otra de 190 directores y Vich directores. Determinó que el stress global en el trabajo, la satisfacción en el trabajo, así como la claridad y aceptación del propio rol en su trabajo, son las dimensiones que afectan a los directivos.

James Sarros (1988), investigó con Directores en Canadá y pudo determinar que el trabajo estresante, la sobrecarga en el trabajo, el deterioro en el status e insatisfacción personal en las relaciones interpersonales afectan a los directores en su satisfacción con el trabajo directivo.

Ronald Sparkes y Walter McIntire (1988), evaluó el trabajo directivo en 416 directores en escuelas del norte de EEUU sobresale la idea de que los directores de pequeñas y medianas escuelas en comunidades de poca población tienen una satisfacción menor en su trabajo que los de escuelas grandes en amplias comunidades

Edward Holdaway y Neil Johnson (1990), establece que la relación o afinidad con los Profesores, además de otros como el estado de ánimo del staff son elementos que determinan o influyen en el desempeño directivo.

Roberto Pascual y otros (1993) aquellos directores que ejercen el liderazgo que ellos llaman transformacional consiguen, con mayor probabilidad que los directores que emplean otros en estilos, una mayor satisfacción el trabajo de los profesores, una mayor eficacia organizativa y una más elevada satisfacción, lo que, lógicamente, repercute en los resultados de los propios directores.

Heller, H.W y otros (1993), llegaron a la conclusión que no existe una relación significativa entre el liderazgo del director y la satisfacción en el trabajo de los profesores.

Gairín (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos Necesidades formativas normativas, expresadas, percibidas y comparativas, con la finalidad de proponer modelos y currículum de formación aplicada a la realidad española

Vicente y Otros (1996), trabajó con equipos directivos de los centros escolares de Andalucía Problemas y formación

Comprende tres ámbitos:

1. Datos previos
2. Problemas de la función directiva actualmente
3. Inventario de creencias sobre formación de directivos

J. L. Bernal (1999), encontró factores que favorecen la satisfacción en el trabajo directivo:

- La relación o afinidad con los profesores, sus relaciones interpersonales satisfactorias
- Un trabajo siempre dentro del dominio mental y físico del directivo.

- La satisfacción con el status
- El reconocimiento de su trabajo
- La responsabilidad y autonomía en su trabajo
- Las actitudes positivas hacia la profesión

Murillo (1999) estudió las competencias del equipo directivo en centros del territorio MEC y las Comunidades Autónomas

En relación a los métodos, casi todos coinciden en interrogar de una u otra forma a las personas sobre diversos aspectos de su trabajo.

A partir del primer trabajo sobre SL: Hoppock en 1935, se han utilizado diversos soportes en la investigación que emiten evaluaciones de aspectos de la actividad directiva:

- Auto descripciones verbales con escalas tipo Likert, perfiles de polaridad, o incluso listas con frases afirmativas y calificativos.
- Escalas para la autoevaluación de algunas tendencias de conducta.
- Sistemas para la evaluación propia o ajena de algunas condiciones de trabajo y de algún aspecto de la conducta.
- Entrevista; generalmente individual. En ocasiones soporte de determinados procedimientos como el análisis a través de los incidentes críticos.

La técnica más común es el cuestionario generalmente voluntario y anónimo. La entrevista individual tiene una mayor riqueza cualitativa, pero es costosa en tiempo y medios

SEGUNDA PARTE

Estudio empírico

CAPÍTULO 4

Descripción de la investigación: planteamiento y metodología

1. Planteamiento y motivaciones de la investigación

La calidad de la Educación Superior es sin duda uno de los problemas sociales más importantes que enfrentan los países en vía de desarrollo, desde posiciones gubernamentales, se toman en cuenta hoy la evaluación y la calidad de las universidades, como vía de cambiar las actuaciones de las instituciones, buscando acciones transformadoras para la sociedad.

Esta visión de la Educación Superior se convierte en una rendición de cuentas a la propia sociedad y a los estudiantes como principales acreedores de los servicios educativos.

En Latinoamérica la evaluación como estrategia de calidad es un concepto articulado a las universidades, en busca de mejorar el uso de los recursos y el desarrollo de la Enseñanza Superior.

En estos momentos, Cuba hace esfuerzo por la aplicación y sistematización del sistema de evaluación creado para las universidades, al mismo tiempo las exigencias de la formación científica y técnica, promueve gran movilidad de las competencias del saber, la apertura de nuevas disciplinas y la obsolescencia de otras, nos indican el grado en que nuestras acciones deben encaminar una formación con más conocimientos, con mayor información y mejores destrezas en los perfiles de cada

carrera. Estas premisas condicionan pautas para las instituciones y dentro de ellas, a los directivos como arquitectos de las estrategias nuevas.

Pero en una revisión al tema en el contexto cubano, pudimos acertar que no son abundantes los trabajos en el marco de la investigación educativa, que indaguen en aspectos acerca de los equipos directivos en centros educativos y menos aún, en instituciones universitarias.

Estos elementos han sido de gran interés para poder confirmar la necesidad de estudios en este campo, por la importancia que revierte a la sociedad cubana y las transformaciones en la Educación Superior en el país.

La investigación realizada, nace como consecuencia de trabajos que indicaron con sus resultados, las insuficientes acciones que realizan los equipos directivos del centro, para dirigir los procesos universitarios.

Un estudio de las competencias del profesorado en una de las facultades del centro (Cong, 2002), arrojó en su diagnóstico dificultades en el desempeño de algunas funciones docentes e investigativas. Otra de las investigaciones precedentes, analizó las necesidades de formación directiva en Jefes de Departamentos Docentes (2004).

Como antecedente también hemos tomado los resultados del Taller de Integración (2005) realizado con los Jefes de Departamentos Docentes de la universidad donde realizamos la investigación; fueron analizados aspectos que implican las actividades de dirección, así como su estilo para conseguir las metas previstas.

Anteriormente hemos expresado que el accionar de los directivos de una institución universitaria, se convierte en un complejo mundo de funciones, tareas, regulaciones y por tanto de decisiones; en esta complejidad del trabajo no se puede saber a plenitud la calidad del mismo si no se evalúa el comportamiento de las acciones que ellos realizan

y los efectos que provocan en las interrelaciones de los actores en sus actividades en el centro acordes a la misión social que desarrolla la institución.

Por la importancia que le concedemos al tema el presente trabajo pretende indagar en el desempeño de los equipos directivos del centro.

2. Metodología de la investigación

Dentro de este apartado se comentan los diferentes aspectos metodológicos que fueron necesarios para la investigación, Buendía L. (2001)

Ninguna metodología prevalece sobre la otra por el mayor grado de científicidad. Su utilización va a depender del tipo de problemas que se plantea el investigador y la necesidad de generalización de resultados obtenidos

En el ámbito de la investigación educativa existen dos enfoques metodológicos, sobre los cuales el investigador tiene que asumir una postura para solucionar el problema que estudia. Entre ambos paradigmas investigativos, tanto del cualitativo como el cuantitativo representan un referente para las investigaciones en el campo de lo social.

Cuando se asume el paradigma cuantitativo-experimental, la preocupación del investigador se centra en la validez interna y externa del diseño propuesto, en este sentido la investigación empírica y lo más autónomo de juicios de valor; con este enfoque encontramos diseños de estudios descriptivos, estudios correlacionales y experimentales. Tales diseños suelen ser complejos y exigentes en la estructura y definición del objeto a evaluar.

Por otra parte el paradigma cualitativo-naturalista interacciona con el objeto que se evalúa, es una necesidad comprender las relaciones internas, aquí la preocupación fundamental es la comprensión por describir la realidad evaluada desde la perspectiva

de los propios protagonistas, analiza el mundo y la realidad humana en su contexto natural.

Nuestra concepción sobre ambos paradigmas no excluye de la investigación educativa uno u otro, sino vemos su valor en la dialéctica de la integración de ambas teorías, en la realidad científica, los contextos estudiados en el campo de la educación; resulta difícil establecer una estrategia metodológica en la que se acuda únicamente a uno de ellos, la riqueza del complejo contexto educativo nos obliga a tener en cuenta los supuestos de ambos paradigmas, aunque se de un mayor sesgo hacia la investigación cualitativa, estas características metodológicas no limitan el acercamiento metodológico a la dialéctica antes mencionada.

2.1. Problema y objetivos de Investigación

En un análisis de las autoevaluaciones de los objetivos anuales que desarrolla el centro estudiado, en los últimos tres años, se puede apreciar la presencia de ciertos aspectos mejorables, que están relacionadas con la actividad directiva, al mismo tiempo no existe coherencia en las expresiones y acciones de los directivos que permitan definir con claridad, si están satisfechos con los resultados del trabajo que ejecutan, o permitan definir cuáles son aquellos aspectos de la actividad que influyen finalmente en los resultados de la institución. Estas manifestaciones de la actividad directiva en el centro, circundan en el establecimiento o cumplimiento de determinadas políticas, que luego han de desagregarse por las distintas áreas de la universidad, entre ellas:

- Políticas de selección, formación y evaluación de los profesionales
- Políticas dirigidas a las investigaciones
- Políticas dirigidas a la gestión de recursos para desarrollar la misión de la institución universitaria y.
- Las Políticas del control a los procesos universitarios, etc.

Ante esta contextualización, buscar mecanismos de mejora hacia aquellas problemáticas generadas como consecuencia de la dinámica de dirección se proyecta la investigación, concentrándose en tres aspectos para su solución:

¿Qué acciones de dinamización promueven los directivos de la universidad para la mejora continua de esta institución?

¿Cómo perciben los agentes implicados en esas acciones del proceso de dinamización?

¿Qué necesidades manifiestan los agentes implicados en esas acciones del proceso de dinamización?

Como correspondencia de la problemáticas que investigamos, concebimos el estudio descriptivo, esta clasificación justifica la concepción de objetivos en lugar de hipótesis, Kerlinger (1981)

la hipótesis es una expresión conjetural de la relación entre varias variables.

Esta afirmación confirma la estrategia que hemos seguido para conocer la realidad de las acciones de dinamización de los equipos directivos, en el centro universitario estudiado. Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, se han planificado objetivos que marcan la trayectoria del trabajo investigativo en la búsqueda a las soluciones del problema que investigamos:

1. Construir un instrumento para conocer las acciones de dinamización que llevan a cabo los directivos de la universidad objeto de estudio.
2. Argumentar como perciben los agentes las acciones de dinamización.
3. Detectar qué necesidades manifiestan los actores implicados en las acciones del proceso de dinamización.

2.2. Contexto de la investigación

EL centro donde se realizó el estudio esta ubicado, en la región central del país, la provincia cuanta con una extensión de 6910 kilómetros cuadrados y 358 059 habitantes Por cuestiones éticas no expresamos el nombre del centro, aunque daremos a conocer algunas de las características internas del mismo.

El centro objeto de estudio es una universidad, fue constituida en 1978, como parte integral de la red de Centros de Educación Superior del país, cuenta con cinco facultades, entre ellas la Facultad de Ciencias Agropecuarias, la Facultad de Contabilidad y Finanzas, la Facultad de Informática, la Facultad de Ingeniería, y por último la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, además tiene creada diez sedes universitarias municipales. Se desempeña con una plantilla de profesores de 172 y una matrícula actual de 703 estudiantes del curso regular diurno.

La Universidad tiene una estructura organizativa, conformada por:

- Rector.

En los niveles funcionales adscriptos al Rector se encuentran:

- Departamento de Seguridad y Protección, Secretaria General y Dirección de Recursos Humanos.
- Tres Vicerrectorías: La Docente, de Investigación y Postgrado y Económica.
- Dirección de Aseguramiento.

En los niveles ejecutivos adscriptos al Rector se encuentran:

- Las Facultades Estas cinco Facultades tienen como funciones principales la enseñanza y superación de los futuros profesionales así como de los cuadros y reservas del territorio.
- Dos Unidades de Ciencia y Técnica, con líneas de investigación y producción en la rama de la biotecnología vegetal y en la rama de las ciencias agropecuarias.
- El Hotel Universitario, radicado en el Complejo Universitario, y el Motel Universitario que se localiza en el centro de la ciudad, brindan servicio de alojamiento y alimentación desde enero de 1988 para el personal que realiza estudios y/o trabajos docentes de pregrado y Postgrado o en la investigación científica y en la educación superior.

Tiene como identidad, brindar los servicios a estudiantes, profesionales, cuadros y empresas de la producción y los servicios del territorio, otros territorios y otras entidades nacionales e internacionales, dedicando esfuerzos a la formación y superación de profesionales y directivos, a ofrecer servicios científicos técnicos y a producciones para la ventas, así como a la asesoría y colaboración internacional; apreciándose los servicios en la superación profesional, académica, investigaciones, en la formación del profesional y extensión Universitaria.

En la institución se reciben estudiantes de las carreras, Licenciatura en Contabilidad Finanzas, Licenciatura en Turismo, Informática, Ingeniería en Mecanización

Agropecuaria, Ingeniería en Agronomía, Licenciatura en Estudios Socioculturales, y Licenciatura en Idioma Inglés.

Cada una de las facultades cuenta con un equipo directivo, formado por el decano, los vicedecanos, y los Jefes de departamentos, los cuales representan el aparato decisor en cuanto a las acciones en cada uno de los procesos universitarios de las diferentes carreras.

2.3. Selección de la muestra

Con la intención de conformar la muestra necesaria de profesores y estudiantes de la universidad, analizamos la plantilla aprobada de profesores del centro, autorizado por el Departamento de Recursos Humanos. De éste análisis también fueron tomados algunos datos necesarios para la población de directivos, como por ejemplo las titulaciones, el grado científico, la edad y el sexo. Además las matrículas de alumnos con las que trabaja cada una de las facultades.

Primeramente explicamos lo concerniente a la muestra. En su concepción, se determinó trabajar con la variante aleatoria simple, para lo cual fue examinada la plantilla total de profesores del centro, o sea, que el tamaño de la misma se estimó en base al tamaño de la población de profesores y estableciendo como premisa, que todos los sujetos podían ser seleccionado para emitir juicios valorativos en torno a la investigación. En la siguiente tabla mostramos los datos de la muestra de profesores y estudiantes.

Facultad	Número de Profesores	Número de Estudiantes
Ciencias Agropecuarias	22	61

Ciencias Económicas	29	181
Ciencias Sociales y Humanísticas	30	76
Ingeniería	19	72
Informática	13	72

Tabla 1. Distribución de la muestra de profesores y estudiantes por facultades

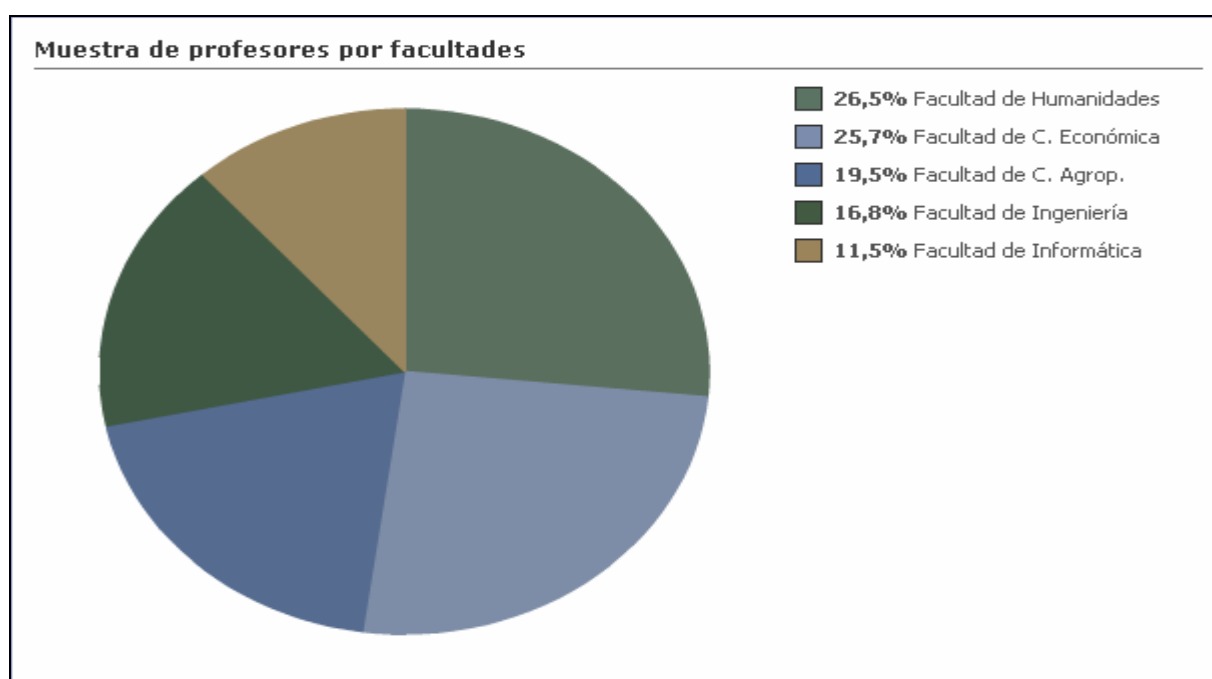


Gráfico 1. Distribución de la muestra de profesores por facultades.

En el gráfico1 aparece representada la proporción del profesorado por facultades del centro que participan en la investigación. Significamos estos datos debido a que la composición de la plantilla de profesores no se comporta en todas las facultades de la misma manera, está en dependencia de los indicadores de matrícula y la carga docente que se asume, éstos elementos son los que finalmente determinan la cantidad de profesores que se contratan, la plantilla por tanto no es estática, varía en

dependencia de los nuevos retos docentes en cuanto a la capacidad social que se adjudica para la formación, la institución, y además es aprobada o no por el Ministerio de Educación Superior.

Con similar intensidad representamos los datos de la muestra de estudiantes en el gráfico 2.

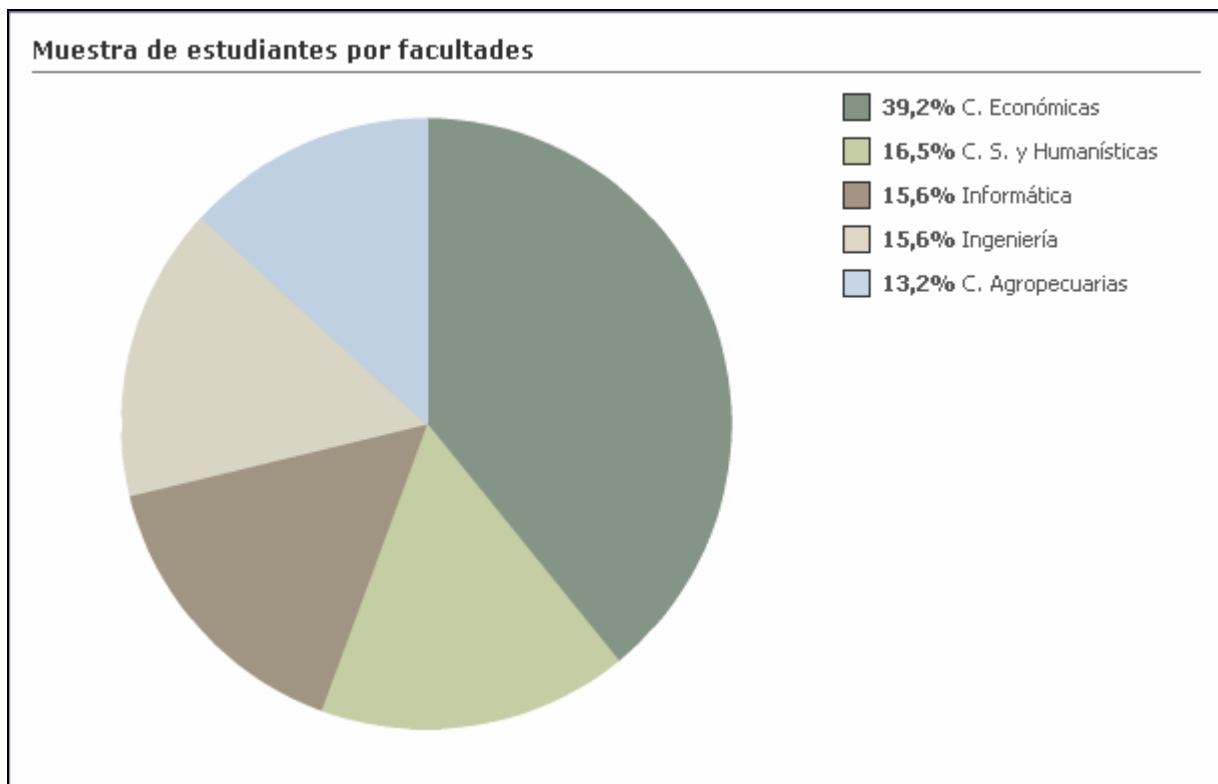


Gráfico 2. Distribución de la muestra de estudiantes

Se concibió trabajar con la población de directivos, teniendo en cuenta que es un centro pequeño y el número de ellos, vinculados con la investigación no excede los 30 profesionales.

En las siguientes tablas encontramos datos que identifican la población de directivos de la investigación por cada una de las facultades:

No	Cargo	Titulación	Sexo	Edad	Otros Títulos
1	Decano	Ing. Agrónomo	M	40	Dr.
2	Vicedecano Docente	Lic. Biología	F	43	MSc
3	Vicedecana Investigaciones	Ing. Agrónomo	M	50	MSc
4	Vicedecana Universalización	Ing Agrónomo	M	53	Dr.
5	J. Dpto. Docente	Ing. Agrónomo	M	60	Dr.
6	J. Dpto. Docente	Ing. Agrónomo	F	38	MSc

Tabla 2. Representación de los directivos de la Facultad de Ciencias Agropecuarias

No	Cargo	Titulación	Sexo	Edad	Otros Títulos
1	Decano	Lic. Economía Agropecuaria	M	47	MSc
2	Vicedecano Docente	Lic. Economía Agropecuaria	F	45	MSc
3	Vicedecana Investigaciones	Lic. Economía Agropecuaria	F	39	MSc
4	Vicedecana Universalización	Lic. Economía Agropecuaria	F	46	MSc
5	J. Dpto. Docente Contabilidad	Lic. Contabilidad	M	47	Dr.
6	J. Dpto. Economía	Lic. Economía	F	41	MSc

Tabla 3. Representación de los directivos de la Facultad de Ciencias Económicas.

No	Cargo	Titulación	Sexo	Edad	Otros Títulos
1	Decano	Lic. En Inglés	M	52	Dr.
2	Vicedecano Docente	Lic. En Inglés	F	50	
3	Vicedecana Investigaciones	Lic. En Historia	M	42	MSc
4	Vicedecano Universalización	Lic. En Español		40	MSc
5	J. Dpto. Docente	Lic. en Inglés	M	46	MSc
6	J. Dpto. Docente	Lic. En Español	F	41	MSc
7	J. Dpto Docente	Lic. En Historia y Filosofía	F	40	MSc

Tabla 3. Representación de los directivos de la Facultad de Humanidades

No	Cargo	Titulación	Sexo	Edad	Otros Títulos
1	Decano	Ing en Riego y Drenaje	M	53	Dr.
2	Vicedecano Docente	Ing. Mecánica	M	56	MSc
3	Vicedecano Investigaciones	Ing. Mecánica	M	53	Dr.
4	Vicedecana Universalización	Lic. Mecánica	M	54	MSc
5	J. Dpto Docente	Ing. Mecánica	M	54	Dr.
6	J. Dpto Docente	Ing. Mecánica	F	50	MSc

Tabla 4. Representación de los directivos de la Facultad de Ingeniería

Facultad de Informática

No	Cargo	Titulación	Sexo	Edad	Otros Títulos
1	Decano	Lic. En Matemática	F	50	Dr.

2	Vicedecano Docente	Lic. Matemática	En	F	30	MSc
3	Vicedecano Investigaciones	Ing. Químico		M	45	Dr.
5	J. Dpto Docente	Lic. Matemática	En	M	27	MSc
6	J. Dpto Docente	Lic. Matemática	En	M	49	MSc

Tabla 5. Representación de los directivos de la Facultad de Informática

En el gráfico 3, se aprecia cierta desproporción en la ocupante de cargos con predominio de profesionales hombres en un 60 % más que las profesionales mujeres, y aunque para nuestro trabajo, ésta variable no es decisiva, la tuvimos en cuenta como datos que caracterizan también la población de directivos.

Es importante destacar que en el transcurso del trabajo por determinadas situaciones, no participaron en la investigación todos los que inicialmente concebimos; hubo casos que en el momento de aplicar el cuestionario, no estaban ocupando el cargo, en otros, se encontraban fuera del país y por último los que no les animó formar parte del trabajo que se realizaba. Producto de estos escenarios conseguimos trabajar con 23 directivos del centro. En el siguiente gráfico aparecen los porcentajes acordes a la variable sexo.

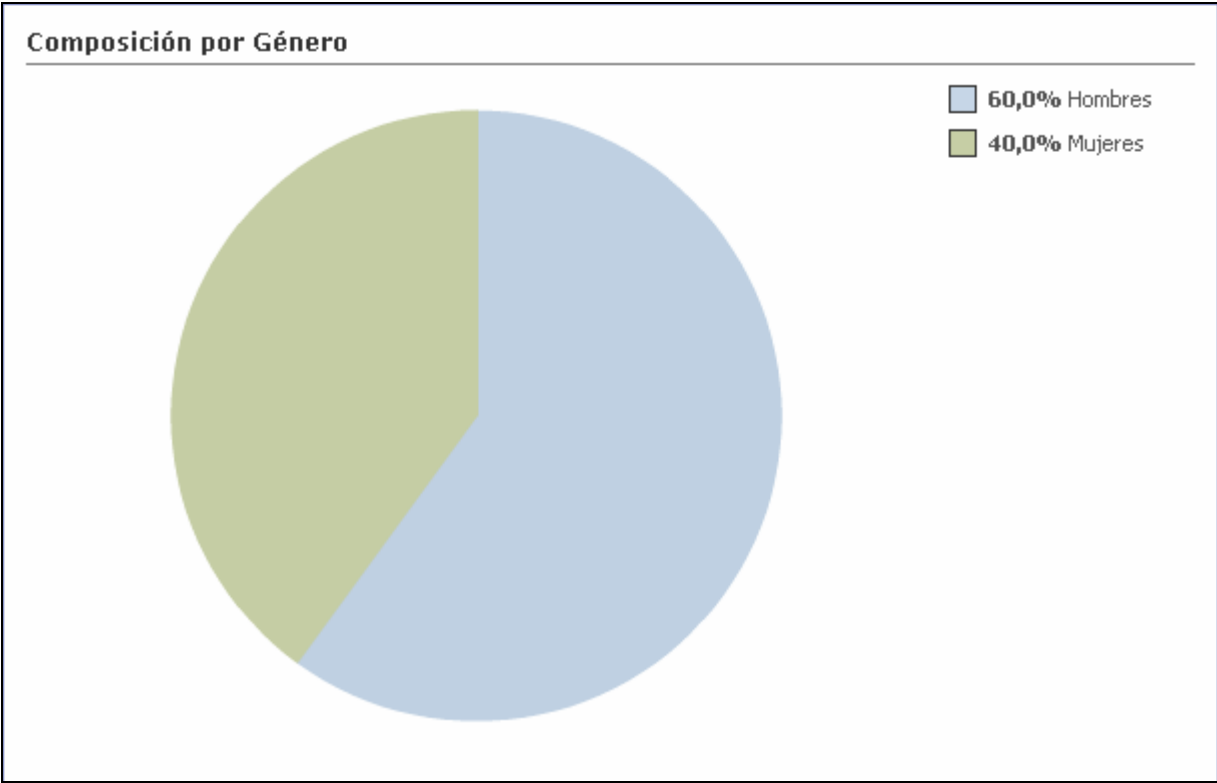


Gráfico 3. Distribución de la población de directivos por géneros

2.4 Variables de la investigación

A partir de la revisión realizada sobre diferentes investigaciones que abundan en estudios similares al nuestro y sobre todo siguiendo los objetivos delimitados para la investigación, clasificamos las variables en dos conjuntos:

VARIABLES A	VARIABLES B
Calidad Evaluación	Dinamización Ejercicio directivo Desempeño en la formación Desempeño en la labor científica

	Evaluación de mejoras Uso de datos sobre el aprendizaje de los alumnos.
--	--

Tabla 6. Variables recogidas en la investigación.

Cada conjunto de variable está relacionado con el instrumento construido para el estudio. Las variables dependientes vienen a configurar las del conjunto A: Calidad y Evaluación.

Lo que hemos llamado conjunto B, relaciona la dinamización que ejercen los equipos directivos; este aspecto atribuye cierto nivel de desempeño dentro del amplio campo de funciones organizativas, que realizan los profesionales seleccionados y responsabilizados con cargos universitarios, dentro de esta variable, se establecen diferentes caracteres que conforman las escalas de dinamización en el centro universitario evaluado como aparece en la tabla 6.

2.5. Técnicas e instrumentos

Como habíamos comentado en el capítulo de dinamización los centros educativos tienen como característica, la abundante normalización dentro de la organización del trabajo, el número de documentos escritos, que establecen pautas, comportamientos o índices, son elementos para la investigación que debemos tener en cuenta.

En nuestro caso, realizamos la revisión de varios de ellos, vigentes en el contexto universitario en el país y también los correspondientes a la institución, entre ellos se destacan:

- ▶ El proyecto educativo integral del centro

- ▶ Los registros de publicaciones establecidos en el centro

- ▶ Los balances de ciencia y técnica en los últimos tres años

- ▶ La planeación estratégica del centro correspondiente al periodo de investigación.

- ▶ Los requisitos para cada una de las categorías docentes

- ▶ La propuesta del perfil para el cargo del Jefe del departamento docente

- ▶ La resolución ministerial número 31 del 2005, la cual establece las nuevas indicaciones del sistema de evaluación institucional de los centros de educación superior.

- ▶ Como consecuencia al punto anterior, también estudiamos las tres partes integradas del sistema de evaluación: el patrón de calidad, la guía de evaluación y el reglamento del sistema.

- ▶ Las Indicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; orientaciones que garantizan el empleo de los graduados universitarios a partir del año 2004. Las indicaciones fundamentales a cumplir por las universidades son las siguientes:
 - ☞ Ninguna administración está facultada para ceder a un graduado por solicitud de otro centro laboral.

- ☞ Debe dársele una acogida a los graduados en adiestramiento asignados, en la que se le brinde una explicación del centro en que comienzan su vida laboral y organizarles un programa que los ambiente durante dos años en la entidad, presentándoles al Tutor y explicarles sobre la evaluación periódica de su desempeño que les será realizada.

2.5.1 Entrevistas

La entrevista, considerada como la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador, Buendía, L (2001).

En la investigación, ésta se utilizó fundamentalmente para completar la información referente a la formación doctoral en el centro. Atendiendo a este objetivo se procedió a realizar las mismas (semiestructuradas), fueron entrevistados los doctores del centro, siguiendo dentro de lo posible el guión de preguntas que a continuación aparece:

En la introducción, se explican a los entrevistados los propósitos de la misma, y luego de pasó a las preguntas.

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene usted como doctor/a?
2. ¿Ha tenido oportunidad de formar a otros como doctor/a?
3. ¿En estos momentos tiene aspirantes con los cuales trabaja?

2.5.2 Cuestionario

En la investigación realizada el cuestionario fue la técnica más usada, se siguió para su elaboración las etapas que señala Selltiz (1980), las cuales nos indican:

- ▶ Decisión sobre qué información ha de buscarse
- ▶ Tipo de cuestionario que se van a utilizar
- ▶ Redacción en cada caso de un primer borrador
- ▶ Reexamen y revisión de preguntas
- ▶ Comprobación previa de lo cuestionarios

- ▶ Revisión y determinación de procedimientos para su utilización

Se tuvieron en cuenta, las experiencias de otros investigadores que han desarrollados construcciones de instrumentos en investigaciones establecidas en contexto universitarios, entre los cuestionarios que se revisaron con estos fines, se encuentra; el aplicado en la Universidad Complutense de Madrid y dirigido por Fernández (1991), este cuestionario lo constituyen seis ámbitos, encaminado fundamentalmente a la mejora de la productividad investigadora y docente del profesorado universitario:

- el grado de satisfacción ante las instituciones universitarias (MEC, Rectorado y Decanatos)
- el clima social del profesorado, fundamentalmente dentro de los departamentos
- las relaciones con los alumnos
- los procesos a través de selección y promoción del profesorado
- elementos ponderativos de especial significación para la valoración de la productividad investigadora y la calidad docente.
- El funcionamiento de los principales servicios institucionales (biblioteca, laboratorios secretaria etc).

El cuestionario sobre el nivel de satisfacción del profesorado de Universidad de Granada (Sáenz y Lorenzo, 1993), señala seis dimensiones.

- La docencia
- realización profesional
- relaciones personales (con los alumnos y los profesores)
- estructura organizativa (el departamento, el centro docente y la universidad como organización)
- perspectiva sociolaboral
- investigación

Las fases para su elaboración han sido las siguientes:

- Análisis sobre el objeto de estudio
- Revisión bibliográfica, incluida la revisión de diferentes cuestionarios utilizados en la investigación educativa.
- Delimitación de la dimensión que se evalúa
- Análisis de la subdimensiones correspondientes
- Establecimiento de los elementos
- Los aspectos de cada uno de los elementos
- Delimitación de los ítems para cada aspecto
- Redacción integra del primer borrador
- Revisión por expertos
- Elaboración del cuestionario piloto.
- Aplicación
- Elaboración del cuestionario definitivo

CAPÍTULO 5

El cuestionario de Dinamización

1. El proceso de construcción del cuestionario

En este tipo de investigación deben tenerse en cuenta las preguntas concretas sobre las variables que se estudian, siempre atendiendo a la realidad social donde estas intervienen, dentro del método, para conseguir estos propósitos la técnica más usada es el cuestionario; este consiste en un conjunto de preguntas respecto a una, o más variables a medir, básicamente en la construcción de los cuestionarios se emplean dos tipos de preguntas; las abiertas y las cerradas.

Atendiendo los objetivos del que parte la investigación hemos construido un cuestionario, como instrumento para evaluar la calidad de las intervenciones de los equipos directivos y sus actuaciones en el centro. Inmediatamente vamos a presentar los pasos que se han seguido para ello.

El cuestionario inicial está compuesto por 59 ítems, distribuidos por cuatro subdimensiones, correspondientes a la Dinamización como dimensión, en la siguiente tabla mostramos la composición:

Subdimensión-escala	Ítems	No total de ítems
Interacción	1-24	24
Trabajo	25-35	10
Resultados	36-43	7
Mejora	44-59	19

Tabla 1. Composición inicial del cuestionario.

A este cuestionario se le realizó la validez de contenido a través del juicio de expertos. Intervinieron siete expertos (tres profesores y 4 directivos que han participado en procesos evaluativos en diferentes universidades). Buscamos con este paso de la investigación verificar si los ítems del cuestionario son suficientes y además adecuados.

A los jueces se les entregó una copia del cuestionario y se les pidió que valoraran en la siguiente escala: 1. Nada 2. Poco 3. Bastante 4. Totalmente, cada uno de los ítems en relación a tres aspectos esenciales:

- a) Pertinencia: relación lógica de las preguntas con el objetivo que se pretende estudiar
- b) Importancia: Grado en que se ajusta la pregunta a la subdimensión, áreas y aspectos.
- c) Claridad y redacción: entendimiento, calidad de la redacción de los ítems.

Una vez que fueron analizadas las respuestas de los jueces, los ítems que obtuvieron valores por debajo de 3 (nada y poco) en los aspectos evaluados, fueron eliminados del cuestionario. El siguiente paso fue la mejoría del cuestionario, con estos fines se introdujeron ajustes de los ítems a las subdimensiones correspondientes.

En la siguiente tabla están representados los ítems que obtuvieron puntuaciones por debajo de 3.

ESCALA	Ítems con puntuación inferior a 3
Interacción	3, 4, 17
Trabajo	28, 34
Resultados	41, 42,38
Mejora	47, 54, 58

Tabla 2. Relación de ítems con puntuación inferior a 3 en la validación.

Como resultado de la validación de los jueces quedaron reducidos los ítems a 48 y además fue eliminada la subdimensión 2 (Trabajo). Las subdimensiones se adecuaron a las sugerencias señaladas, así también los ítems en su redacción.

2. Estructura del cuestionario y definición de variables

La estructura general del cuestionario de dinamización queda definida por tres subdimensiones:

Subdimensión 1: Interacción, mediante los ítems 1-20, se trata de evaluar las actuaciones que el equipo directivo lleva a cabo para promover el dialogo y facilitar las relaciones de y con los diversos integrantes de la comunidad educativa y su entorno para facilitar el conocimiento de la realidad del centro.

Los elementos que la conforman son los siguientes:

- Instituciones: este evalúa si el equipo directivo establece convenios de trabajo entre el centro y otras instituciones.
- Opiniones: Hace referencia a si el equipo directivo es sensible a las diferentes opiniones de la comunidad universitaria y las recoge.
- Necesidades: Mide si el equipo directivo conoce las necesidades de la comunidad y les da respuesta.

Subdimensión: 2 Ejercicio directivo, a través de los ítems 23-34, mide como el equipo directivo realiza su rol ante la labor formadora -investigativa del profesorado

Contiene dos elementos:

- Estimulo. Evalúa si el equipo directivo estimula el trabajo de las personas y equipos

- Resultados: Hace referencia a si el equipo directivo supervisa los procesos universitarios

Subdimensión 3. En los ítems 35-48 se trata de medir mejora: Evalúa como el equipo directivo potencia y facilita la realización de acciones por parte de la comunidad universitaria que implique mejoras.

Los elementos que la componen son:

- Planes de mejora. Evalúa si el equipo directivo pone en marcha planes de mejora
- Desarrollo Profesional: Hace referencia a si el equipo directivo potencia el desarrollo profesional de acuerdo a las necesidades del centro.

3. Características técnicas del instrumento

En todo instrumento que se construye hay dos condiciones básicas, se trata de la fiabilidad y la validez, las cuales se caracterizan por determinados rasgos metodológicos.

A continuación especificamos el proceder seguido en la investigación para obtener los resultados de ambas condiciones.

3.1 Validación del cuestionario

El análisis factorial permite extraer una síntesis del constructo subyacente en el cuestionario, así como los ítems que permiten evaluar tales constructos, éste es una técnica que se encarga de resumir toda la información en una determinada matriz de

datos. El objetivo fundamental, es encontrar aquellos factores que explican el número de ítems. Debemos señalar que en nuestro caso es de tipo confirmatorio.

El Paquete de programas estadísticos SPSS 11.5, nos permitió realizar estos análisis, no obstante tuvimos en cuenta algunas cuestiones.

Para desarrollar dicho análisis son necesarios algunos requisitos, indispensables en la consecución de esta técnica, las variables deben estar interrelacionadas, ellos se demuestran en la matriz de correlaciones.

La medida de adecuación muestral KMO es también otro indicador que establece relación entre las variables. Keiser definió una escala que nos permite valorar cuando alcanzamos índices favorables para la aplicación del análisis factorial: de 0.9 a 1, se catalogan como "maravillosos", de 0.80 a 0.90 de "meritorio", entre 0.70 y 0.80, como "medianos", entre 0, 50 y 0, 60 como en "bajos", entre 0 y 0, 50 " inaceptables "

Otro de los requisitos para el análisis factorial es la proporción de la varianza explicada por los componentes, cuando la comunidad se muestra cercana a 0, eso nos indica que los componentes no explican la variabilidad de las variables que se miden, si los valores se tornan en uno o mayor que uno entonces los factores aportan explicación de la variabilidad.

El método de extracción de componentes principales es el que se ajusta a los objetivos que perseguimos, mediante el mismo podemos explicar la mayoría de la varianza, dada por los participantes de la investigación, ya que el método ha resumido en diferentes factores los ítems concebidos en el cuestionario.

Otro de los requisitos es el método de rotación, el cual nos permite establecer mejor los límites de los factores extraídos.

En la siguiente tabla se presentan los resultados alcanzados en la validación de constructo:

☞ **Como primer paso se halló la prueba KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.858
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5937.092
	gl	1128
	Sig.	.000

Tabla 3. KMO y prueba de Bartlett

Los datos obtenidos de esta prueba nos demuestran la posibilidad de efectuar efectivamente el análisis factorial, de acuerdo a la escala de Kaiser, cuando los valores se comportan de 0.80 a 0.90 es “meritorio”, como se observa, en nuestro caso el valor de la matriz de correlaciones es de 0.858

Por otra parte la Prueba de Esfericidad de Bartlett, demostró (0.00) que la matriz de datos es adecuada y que existen intercorrelaciones significativas que aportan a la extracción del método empleado.

En las comunidades no hay ningún valor de las variables cercano a cero, por lo que podemos explicar los ítems del cuestionario aplicado, para evaluar las acciones de dinamización según la extracción de los factores.

☞ Después de contar con la información anterior entonces se pasó al método de los componentes principales:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	19.445	40.510	40.510	19.445	40.510	40.510	10.299	21.456
2	3.520	7.334	47.844	3.520	7.334	47.844	8.035	16.739	38.195
3	2.364	4.926	52.770	2.364	4.926	52.770	6.348	13.226	51.420
4	2.006	4.178	56.948	2.006	4.178	56.948	2.250	4.687	56.107
5	1.619	3.372	61.567	1.619	3.372	61.567	2.022	4.213	61.567

Tabla 4. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como se observa en la tabla 2, hay cinco autovalores iniciales mayores que uno, que nos indican los factores extraídos, de esta forma se explica el 61,567 del total de la varianza, o sea mucho más de la mitad.

☞ El próximo paso Rotación de componentes por el método quartimax

A través de este procedimiento se logró la rotación de los componentes y los ítems que lo conforman, los resultados se muestran en la siguiente tabla, primeramente nos referimos a los componentes y luego analizamos cada uno de sus ítems.

FACTORES	AUTOVALOR	% DE LA VARIANZA EXPLICADA
Factor I: Ejercicio Directivo	19.445	21.456
Factor II: Desempeño en la formación	3.520	16.739
Factor III: Desempeño en la labor científica	2.364	13.226
Factor IV: Evaluación de Mejoras	2.006	4.687
Factor V: Uso de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	1.619	4.213

Tabla 3. Factores extraídos

Atendiendo a los factores extraídos se analizan los ítems correspondientes a cada uno de ellos:

Factor I- Ítems	valores
4. ¿Facilita las relaciones del profesorado con las sedes universitarias?	.425
11. ¿Conoce las necesidades prioritarias del profesorado para desarrollar su trabajo?	.605
12. ¿Hace esfuerzos para solucionar estas necesidades prioritarias del profesorado?	.571
15. ¿Tienen en cuenta las necesidades del profesorado para la formación doctoral?	.512
20. ¿Traza estrategias para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes	.543
23. ¿Proporciona un ambiente que estimula la participación del profesorado en proyectos de investigación?	.630
28. ¿Evalúa el nivel alcanzado en la informatización de las asignaturas?	.664
30. ¿Valora la acreditación de los programas de maestrías y doctorados?	.644

31. ¿Detecta que los resultados de investigación generen acciones de postgrado?	.594
32. ¿Verifica la consecución de la formación de doctorado en los departamentos docentes?	.567
33. ¿Evalúa los resultados científicos que alcanzan los profesores?	.698
35. ¿Planifica planes de mejora al proceso docente educativo?	.594
39 ¿Planifican algún procedimiento para el mejoramiento del Proyecto Educativo Integral?	.739
40. ¿Potencia acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización?	.616
42. ¿Establece acciones para mejorar la labor formadora de los doctores hacia los profesores mas jóvenes?	.689
43. ¿Propicia el desarrollo de los objetivos, acorde a las prioridades de mejora del centro?	.680
44. ¿Establecen mecanismos de coordinación entre sus miembros para la toma de decisiones?	.616
46. ¿Lleva a cabo acciones de formación para mejorar el desempeño de sus funciones como directivos?	.675
48. ¿Buscan nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones?	.613

Tabla 4. Ítems del Factor I Ejercicio Directivo

Como puede observarse el factor I está comprendido por 19 ítems, (los números corresponden a los ítems del cuestionario) en el análisis se tuvo en cuenta aquellos valores mayores de 0.40, el peso razonable para pesos factoriales ortogonales, nos indica el grado de correlación entre la variable y el componente.

El mismo análisis se prosiguió con el resto de los factores, a continuación examinamos los componentes del factor 2: Desempeño en la formación

Factor II- Ítems	valores
5. ¿Establece convenios con empresas con el fin de desarrollar investigaciones científicas?	.602
6. ¿Establecen las relaciones adecuadas con empresas y/o instituciones acordes al tipo de practica laboral que se realiza en cada carrera?	.732
7. ¿Esta abierto a recibir sugerencias del profesorado sobre las condiciones de trabajo existentes?	.508
9. ¿Escucha los criterios del alumnado sobre su aprendizaje en las diferentes asignaturas?	.596
10. ¿Escucha las opiniones del alumnado sobre los conocimientos que alcanzan durante la practica laboral?	.808
13. ¿Conoce las necesidades del profesorado para desarrollar el Proyecto Educativo Integral?	.741
14. ¿Traza acciones para solucionar las necesidades del profesorado relacionadas con el Proyecto Educativo Integral?	.606
16. ¿Acciona buscando satisfacer las necesidades de los profesores para lograr formarse como doctores/as?	.464
17. ¿Tiene en cuenta las necesidades de los alumnos vinculadas a la práctica laboral?	.557
18. ¿Actualiza los programas de practica Laboral atendiendo las necesidades de los estudiantes?	.768
22. ¿Estimulan al profesorado en su labor como docente?	.619
41. ¿Tienen establecidos mecanismos que apoyan la formacion doctoral?	.435
45. ¿Busca mantener un clima favorable en las reuniones de sus miembros?	.643

Tabla 4. Ítems del Factor II. Desempeño en la formación.

Factor III- Ítems	valores
8. ¿Considera las sugerencias de otros miembros de la comunidad científica para decidir sobre las condiciones de trabajo?	.486
21. ¿Estimula el trabajo realizado por los Jefes de Colectivos	.584

Pedagógicos?	
24. ¿Son estimulados los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles?	.817
25. ¿El clima de trabajo científico que fomenta, estimula al profesorado a publicar resultados científicos?	.601
26. ¿Estimula con su labor la obtención de patentes y registros de autor?	.588
34. ¿Comprueba la integración de los estudiantes a investigaciones científicas?	.754
38. ¿Establecen acciones para el mejoramiento de los laboratorios?	.527

Tabla 5. Cargas factoriales. Desempeño en la labor científica

Factor IV- Ítems	valores
2. ¿Fomenta convenios con universidades a escala internacional?	.534
3. ¿Facilitan al profesorado la cooperación en redes internacionales?	.525
27. ¿Comprueba el cumplimiento de las acciones del Proyecto Educativo Integral?	.478
36. ¿Establecen acciones para mejorar la participación en las actividades de Extensión Universitaria?	.637
37. ¿Llevan a cabo actuaciones para el mejoramiento de la política científica	.605
47. ¿Propicia el uso de software educativo para la mejora de la formación en la carrera?	.667

Tabla 6. Cargas factoriales. Evaluación de Mejoras

Factor V- Ítems	valores
1. ¿Promueve convenios con otros centros universitarios nacionales?	.538
19. ¿Conocen las necesidades de los alumnos vinculadas al aprendizaje de las asignaturas del año?	.732
29. ¿Verifica los resultados académicos que alcanza los grupos de Alumnos en la carrera?	.760

Tabla 7. Cargas factoriales. Uso de datos sobre el aprendizaje de los alumnos

Concluido el análisis factorial, reestructuramos el cuestionario atendiendo los cinco factores extraídos, los ítems concebidos inicialmente se han mantenido, por lo que el siguiente paso es el cálculo de la fiabilidad.

3.2 Fiabilidad

Con el objetivo de comprobar la consistencia y la fiabilidad del cuestionario aplicamos el alpha de Cronbach para su determinación asumimos los coeficientes mayores que 0.7 como valores que explican la fiabilidad de los factores e ítems.

Total de la Escala	Coeficiente Alpha
48 ítems	0.96

Pasando al cálculo por factores obtuvimos los siguientes coeficientes:

Factor	Coeficiente Alpha
I. Ejercicio directivo	0.93
II. Desempeño en la formación	0.92
III. Desempeño en la labor científica	0.87
IV. Evaluación de Mejoras	0.81
V. Uso de datos sobre el aprendizaje de los alumnos	0.74

Tabla 8. Coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach

De acuerdo a los datos obtenidos, el instrumento es fiable, y posee validez, esto nos afirma que puede ser considerado una herramienta fiel para evaluar las actuaciones de los equipos directivos y los efectos que producen en la institución universitaria

4. Aplicación del cuestionario

La aplicación del cuestionario se efectuó de forma planificada por facultades, se tomó una semana para cada una, en días alternos se aplicó a profesores/as, a estudiantes y directivos.

Además se nombró un colaborador para los cuestionarios, el cual recogió los mismos, en el momento que las personas terminaron con su llenado.

También se les explicó la importancia de la investigación y lo valiosa que serían sus opiniones para enriquecer el estudio, finalmente se les agradeció por su participación en el cuestionario.

CAPÍTULO 6

Autoevaluación del Equipo Directivo

El presente capítulo emprende el análisis de las respuestas obtenidas con el cuestionario de Dimanización por los propios agentes del cambio, los diversos equipos directivos de los centros objeto de estudio. Las distintas tablas y gráficos reflejan las frecuencias y los porcentajes de los aspectos que se evalúan. De esta forma podemos definir finalmente aquellos caracteres de la dinamización que son sensibles a mejoras dentro de la institución evaluada.

Como planteamos en los capítulos anteriores, el análisis de las respuestas de los equipos directivos constituye uno de los tres ejes sobre los que se vertebra nuestro estudio y que será complementado, en capítulos posteriores, por la visión que de esos mismos aspectos tienen tanto el profesorado como el alumnado, dentro de las posibilidades de cada grupo.



Presentamos los resultados del nivel de incidencia que tiene cada una de las facultades del centro, para identificar las mismas hemos optado por la clasificación UF-1, UF-2, UF-3, UF-4 y UF-5 para garantizar el anonimato de las respuestas. Queremos destacar que los resultados finales, en los que se identificaban las distintas áreas, fueron facilitados a cada uno de los centros para que estudiaran los resultados y establecieran los mecanismos de mejora de sus actuaciones que consideraran oportunos.

1. Autoevaluación del Ejercicio Directivo.

La dirección en el contexto de las instituciones educativas, ha estado permeada necesariamente por las teorías administrativas originadas en el ámbito anglosajón y además empresarial, entre la visión tecnicista de la funcionalidad de Taylor y la fé en la organización total de Fayol, como pronósticos científicos y métodos administrativos que generan resultados satisfactorios, bajo esas influencias algunos autores han definido la dirección en el marco de los centros de enseñanza, así por ejemplo Gairín (1995), define la dirección como:

El órgano o la persona que ejerce habitualmente funciones organizativas, bien sea por asignación estatutaria o por delegación.

Pero la realidad del complicado accionar de la dirección en este tipo de contexto, ha demostrado que la dirección no la podemos segmentar únicamente al enfoque organizativo o al enfoque funcional (entiéndase por funcional, funciones administrativas), sino en su integración; basada en esa conexión de acciones es que redunde la complejidad del trabajo de los directivos en los centros de enseñanza, y más aún el hecho de probar evaluar dichas acciones.

En el trabajo realizado, se han estudiado cada uno de los ítems que conforman los cinco factores extraídos, el análisis que detallamos a continuación, refleja los contenidos evaluados por del factor I, denominado Ejercicio Directivo, en un primer momento dedicado a la autoevaluación de los equipos directivos y luego a la evaluación que hace el profesorado sobre los mismos asuntos.

En la tabla 1 que presentamos, aparece la MODA obtenida en cada ítems del factor Ejercicio Directivo.

		<i>Valor de la Moda</i>									
Cuestiones	4	11	12	15	20	23	28	30	31	32	
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	33	35	39	40	42	43	44	46	48		
	4	4	4	4	4	4	4	4	3		

Tabla 1. Relación de valores de la MODA por cada Ítems del factor I

Puesto que la escala oscilaba entre los valores 1 y 5 se puede decir que los sujetos que componen la muestra han valorado positivamente casi la totalidad de las respuestas de este apartado. Como puede observarse en la tabla anterior el ítem con menor moda es el 48.

Los ítems de este factor son numerosos y están enfocados a si el equipo directivo conoce las necesidades del profesorado, para lo cual la dirección tiene que ejercer su rol ante la labor docente e investigativa que realizan los profesores y los estudiantes; éste conocimiento hace que se realice una correcta proyección y que además se valore el trabajo de los profesores, cuando las acciones de los directivos van encaminadas al perfeccionamiento de los procesos fundamentales en la

institución universitaria, una de las trayectorias de su desempeño tiene que estar enfocada al conocimiento de las necesidades de sus subordinados y las necesidades del que recibe el servicio de la formación profesional, es importante además tener presente que el discernimiento de dichas necesidades, incluye no sólo las materiales, sino también las de la autoformación y formación del profesorado, con la observancia de éstos aspectos, se pone en práctica el llamado sentimiento de empatía hacia las personas con las que trabajan.

Veremos en qué porcentajes se comportan estos resultados, de acuerdo a la percepción de los propios directivos:

Respuestas de los Equipos Directivos Factor 1: Ejercicio directivo					
Cuestiones	Porcentajes				
	1	2	3	4	5
35. ¿Planifica planes de mejora al proceso docente educativo?	4.3		4.3	73.9	17.4
39 ¿Planifican algún procedimiento para el mejoramiento del Proyecto Educativo Integral?	4.3		4.3	78.3	13.0
40. ¿Potencia acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización?			8.3	73.9	17.4
15. ¿Tienen en cuenta las necesidades del profesorado para la formación doctoral?	4.3		8.7	60.9	26.1
46. ¿Lleva a cabo acciones de formación para mejorar el desempeño de sus funciones como directivos?			13.8	78.3	8.7
20. ¿Traza estrategias para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes			13.0	56.5	30.4
4. ¿Facilita las relaciones del profesorado con las sedes universitarias?		4.3	13.0	60.9	21.7
30. ¿Valora la acreditación de los programas de maestrías y doctorados?			17.4	52.2	30.4
33. ¿Evalúa los resultados científicos que alcanzan los profesores?	4.3		13	56.5	26.1
28. ¿Evalúa el nivel alcanzado en la informatización de las asignaturas?	4.3		13.0	69.6	13.0

42. ¿Establece acciones para mejorar la labor formadora de los doctores hacia los profesores mas jóvenes?	4.3	8.7	8.7	60.9	17.4
32. ¿Verifica la consecución de la formación de doctorado en los departamentos docentes?	4.3	4.3	13.0	56.5	21.7
43. ¿Propicia el desarrollo de los objetivos, acorde a las prioridades de mejora del centro?	4.3		21.7	69.6	4.3
44. ¿Establecen mecanismos de coordinación entre sus miembros para la toma de decisiones?	4.3	4.3	17.4	47.8	26.1
11. ¿Conoce las necesidades prioritarias del profesorado para desarrollar su trabajo?	4.3		21.7	69.6	
12. ¿Hace esfuerzos para solucionar estas necesidades prioritarias del profesorado	4.3	4.3	17.4	60.9	13.0
48. ¿Buscan nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones?			43.5	43.5	13.0
31. ¿Detecta que los resultados de investigación generen acciones de postgrado?	4.3		39.1	43.5	13.0
23. ¿Proporciona un ambiente que estimula la participación del profesorado en proyectos de investigación?	4.3	4.3	39.1	47.8	4.3

Tabla 2. Porcentajes de respuesta a las cuestiones sobre ejercicio directivo

En todos los casos el número de sujetos que dan respuestas utilizando valores 4 o 5 supera el 50%. Son de destacar, los aspectos relacionados con la planificación de los planes de mejora (c. 35), mejora de Proyecto Educativo Integral (39), acciones de superación del profesorado (c. 40), necesidades del profesorado para la formación doctoral (c. 15), mejora del desempeño de las funciones de los directivos (c. 46) y estrategias para solucionar problemas de aprendizaje de los estudiantes (c. 20), en los que todos elevan el nivel de respuesta hasta valores superiores al 85%.

Por la parte inferior destacaríamos los tres aspectos que no superan el 60%, relacionados con las nuevas tecnologías (c. 48), las acciones de postgrado (c. 31) y la estimulación a participar en proyectos de investigación (c. 23).

Analizando los resultados globales por Facultades nos encontramos con:

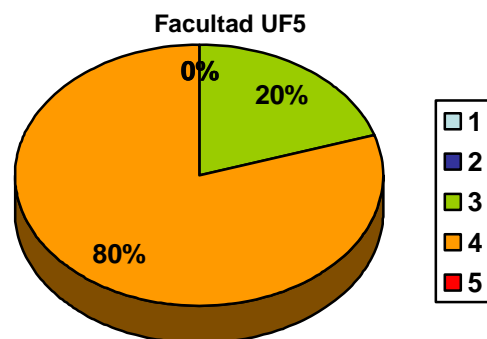
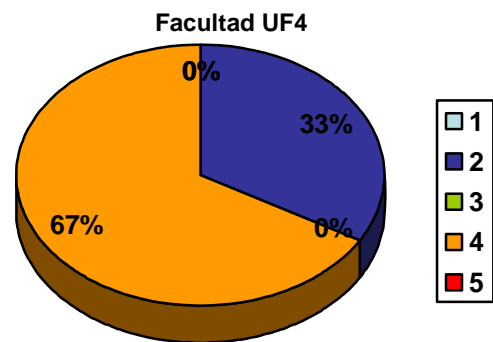
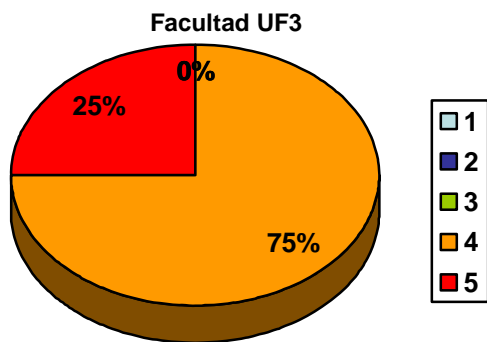
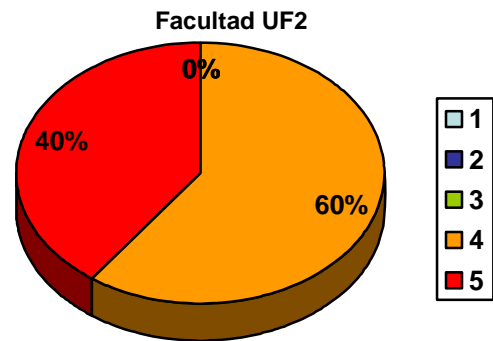
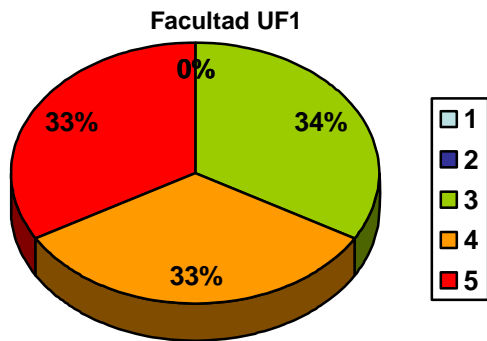


Tabla 3. Facilidades que brindan los equipos directivos por facultades a las relaciones del profesorado con las sedes universitarias.

La facultad con mejores resultados es la UF2, en la misma sus directivos han evaluado este aspecto

- ☞ En el ítems 11, dedicado a evaluar si conocen las necesidades prioritarias del profesorado, es considerado 4 (bastante) por el 69.6 y el 21.7 considera que la conocen algo.
- ☞ El ítems 12, evalúa si el equipo directivo hace esfuerzos para solucionar las necesidades prioritarias del profesorado, el 60.9 afirma que bastante, un 13% afirma que mucho y un 17,4 algo.
- ☞ El 15 indaga sobre las necesidades de la formación doctoral del profesorado, en que medida el equipo directivo tiene en cuenta estas necesidades, el 60,9 plantea que bastante, el 26,1 mucho y un 8.3 algo.
- ☞ En el ítem 20 dedicado a averiguar si el equipo directivo traza estrategias para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes; el 56,5 plantea que bastante, el 30,5 mucho y un 13 % algo.
- ☞ En cuanto al ambiente que crean para estimular la participación del profesorado en proyectos de investigación (ítem 23); el 47,8 considera que bastante, un 4,3 mucho y el 39,1 algo. Por la importancia de estos aspectos para el desarrollo institucional, detallamos los datos por facultades:

P23

UF1		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	33.3	33.3	33.3
	4	4	66.7	66.7	100.0
	Total	6	100.0	100.0	

P23

UF2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3	60.0	60.0	60.0
	4	2	40.0	40.0	100.0
	Total	5	100.0	100.0	

P23

UF3		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	4	100.0	100.0	100.0

P23

UF4		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	3	3	100.0	100.0	100.0
-------	---	---	-------	-------	-------

P23

UF5		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	20.0	20.0	20.0
	2	1	20.0	20.0	40.0
	3	1	20.0	20.0	60.0
	4	1	20.0	20.0	80.0
	5	1	20.0	20.0	100.0
	Total	5	100.0	100.0	

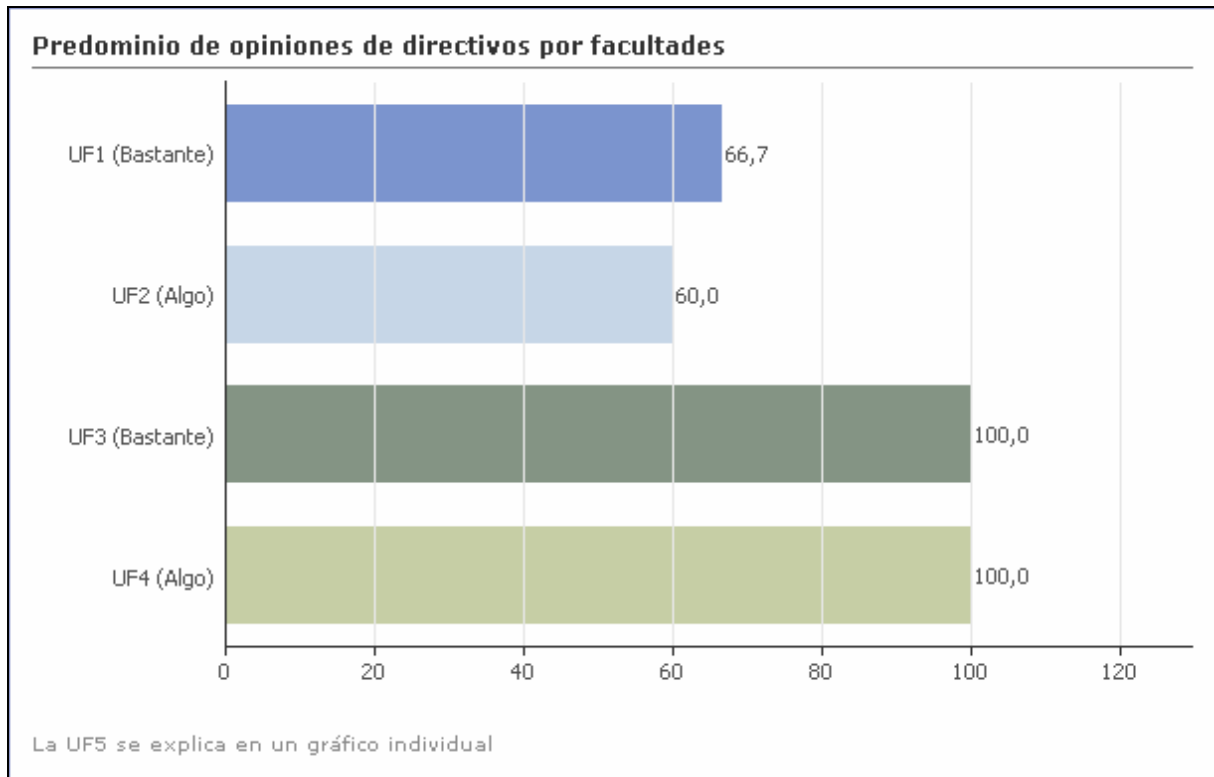


Gráfico 2. Opiniones de los directivos por facultades

Al gráfico anterior se han llevado los valores que predominan en la autoevaluación que hacen los directivos por cada una de las facultades, luego en el gráfico 3, se muestra la división de opiniones de la facultad UF5, que demuestra no existir un criterio unificado dentro del propio equipo directivo, en cuanto al estímulo que producen para lograr participación en proyectos de investigación por parte del profesorado

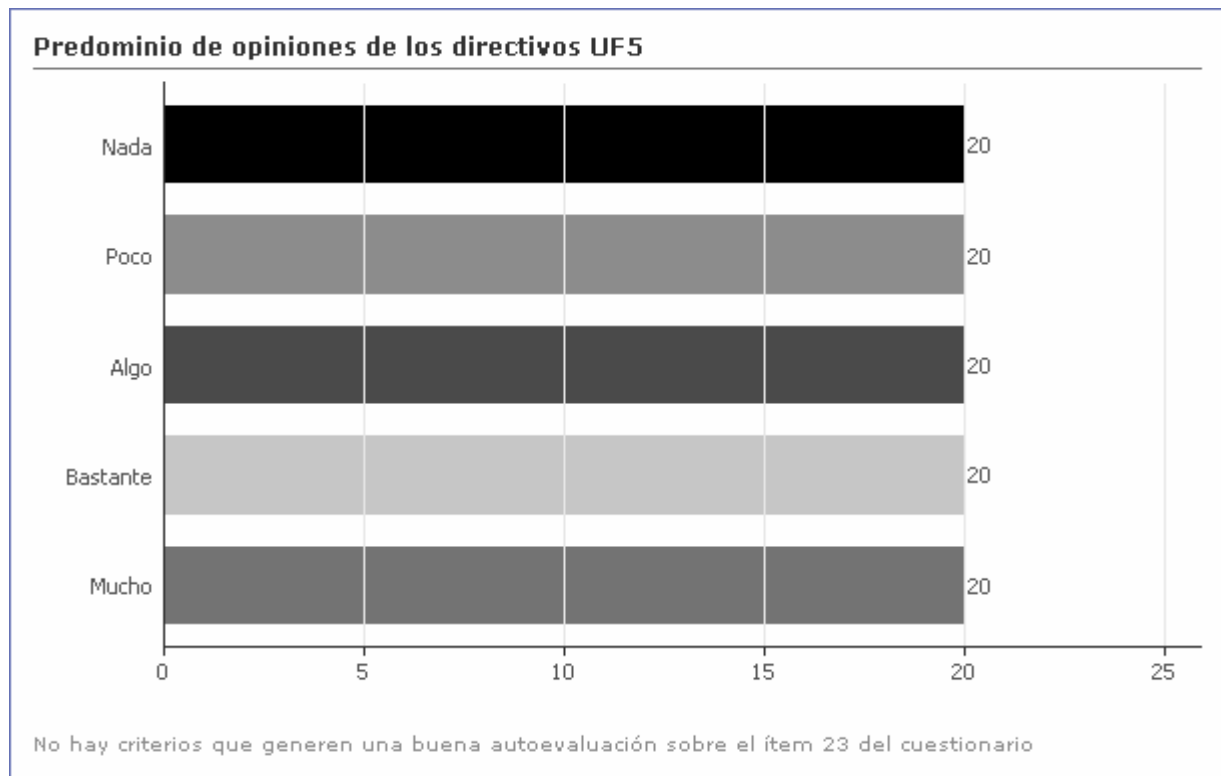


Gráfico 3 Opiniones de los directivos de la Facultad 5

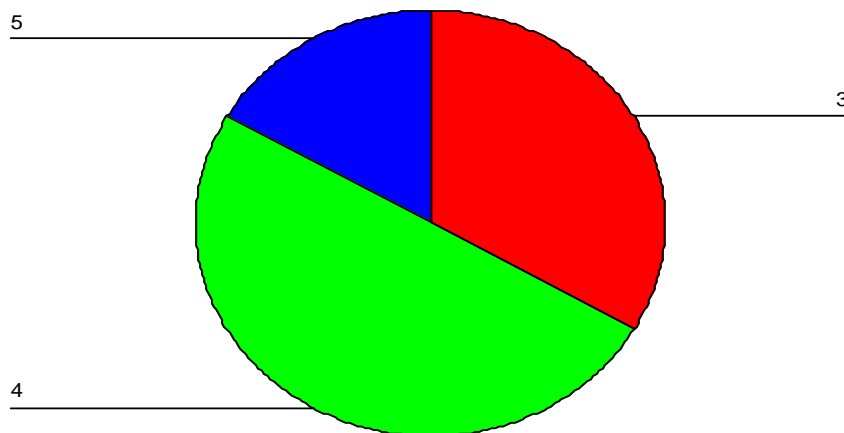
- ☞ El ítem 28 destinado a saber si el equipo directivo evalúa el nivel alcanzado en la informatización de las asignaturas; el 69,6 dice que bastante, un 13 % mucho y un 13 algo.
- ☞ Ítem 30, si valoran la acreditación de programas de maestrías y doctorados; el 52,2 plantea que bastante, el 30,4 mucho y el 17,4 algo.

☞ Si detectan que los resultados de investigación generan acciones de postgrados, es el ítem 31; sobre éste el 43,5 dijo que lo detectan bastante un 39,1 dijo que algo y un 13 % planteó mucho.

En la facultad UF1 P31

UF1	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	33.3	33.3	33.3
4	3	50.0	50.0	83.3
5	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

P31

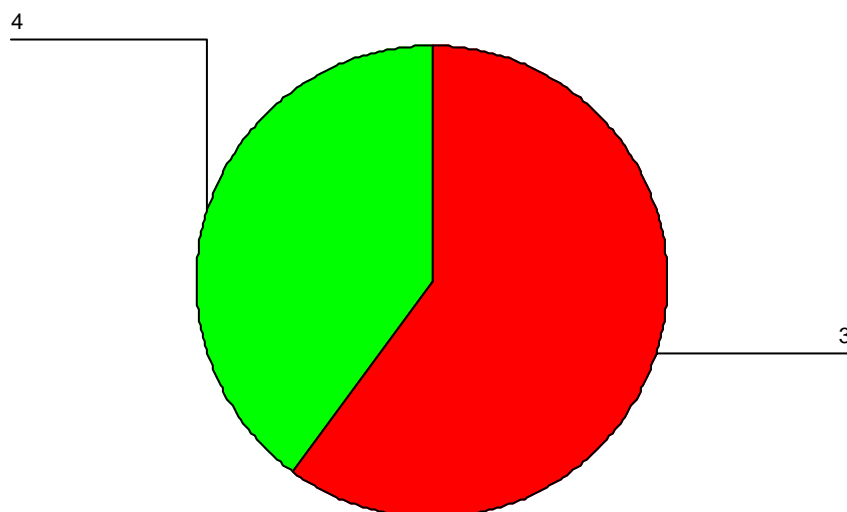


En la facultad UF2

P31

UF2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	3	60.0	60.0	60.0
	4	2	40.0	40.0	100.0
	Total	5	100.0	100.0	

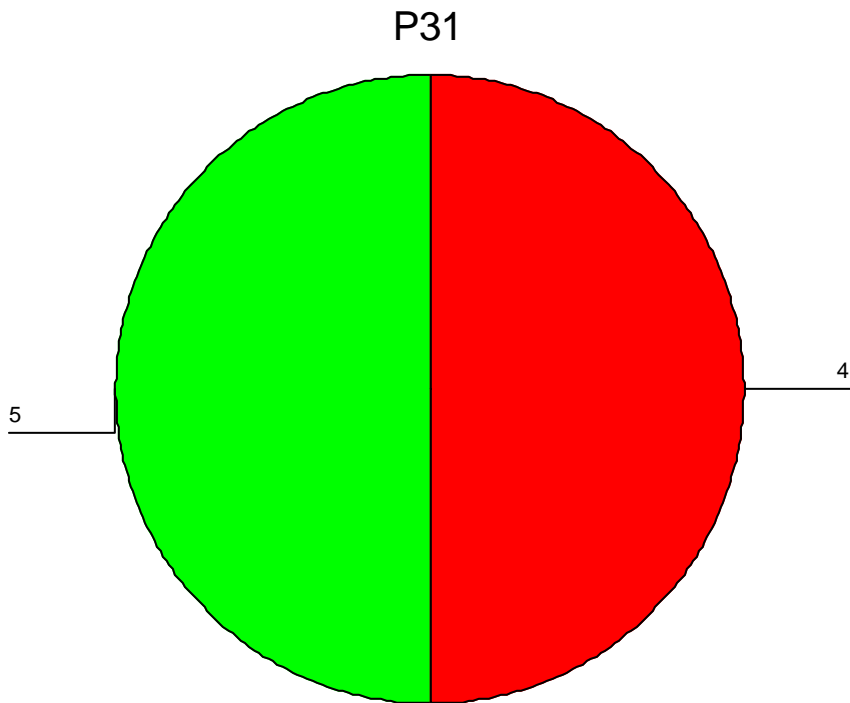
P31



En la facultad UF3

P31

UF3		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	2	50.0	50.0	50.0
	5	2	50.0	50.0	100.0
	Total	4	100.0	100.0	

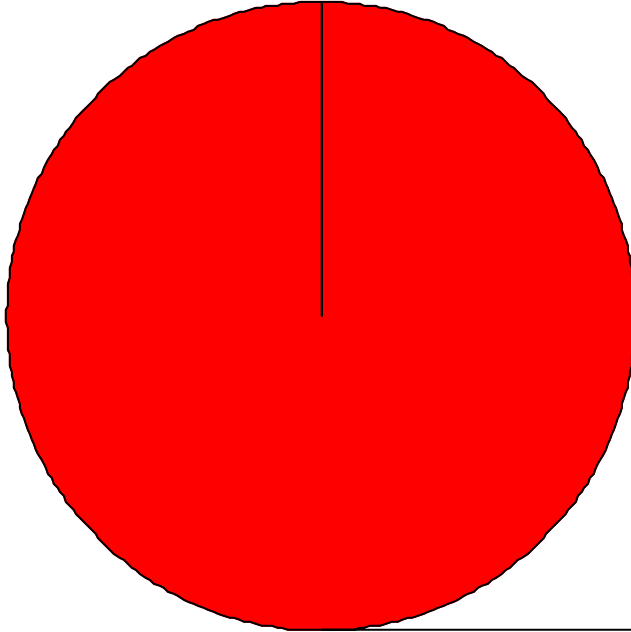


En la facultad UF4

P31

UF4	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	100.0	100.0	100.0

P31

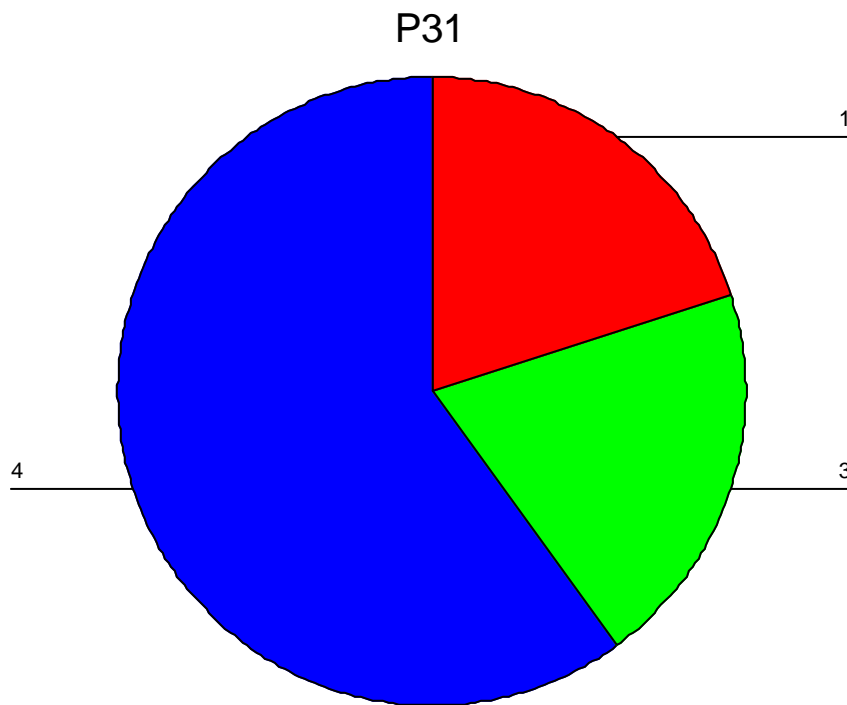


3

En la facultad UF5

P31

UF5	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	20.0	20.0	20.0
3	1	20.0	20.0	40.0
4	3	60.0	60.0	100.0
Total	5	100.0	100.0	



- ☞ En el análisis del ítem 32, dedicado a si verifican la consecución de la formación doctoral en los departamentos docentes, el 56,5 plantea bastante, un 21,1 mucho y un 13 % algo.

Representando el comportamiento de este ítem por facultades, es que presentamos el siguiente gráfico:

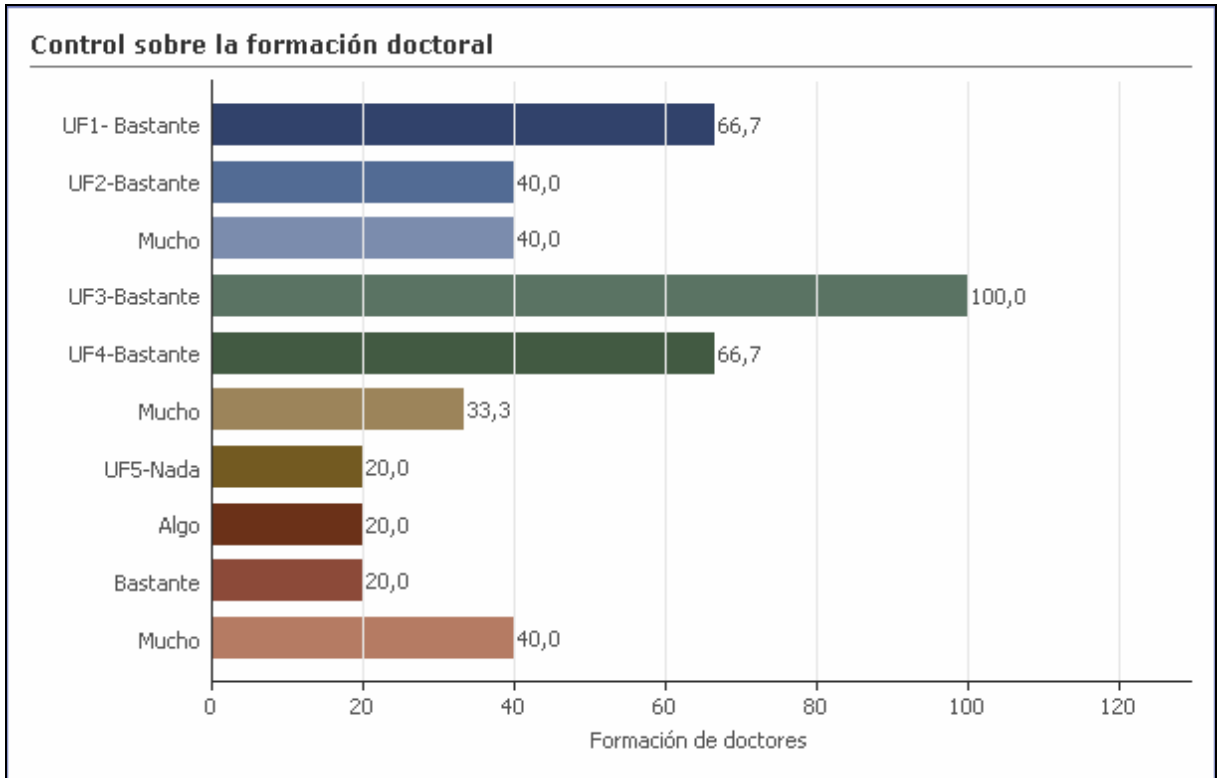


Gráfico 4. Porcentajes de respuestas por facultades (



En este ítem, como se observa la frecuencia de opiniones, se comporta por encima de 60, o sea, consideran que los equipos directivos no toman en cuenta nuevas tecnologías para realizar las funciones dentro de la institución, debemos acotar en este punto, que el uso de las nuevas tecnologías para la dirección implica tener en cuenta tanto las tecnologías blandas como las llamadas duras.

		CAPÍTULO 7
	Análisis de las respuestas del profesorado sobre las acciones de dinamización de los equipos directivos del centro	

1. Percepción del profesorado sobre el ejercicio directivo.

El profesorado de una institución, se convierte con sus actuaciones en uno de los pilares del desarrollo de la institución universitaria, sus competencias y la forma en que sean capaces de transformarlas en progreso profesional, constará el crédito de la universidad. En esta visión se hace necesaria la integración de varias manifestaciones potenciales, para lo cual la dirección del centro debe conocer el estado de las acciones que se llevan a cabo en víspera del desarrollo de un mejor servicio educativo universitario.

En el presente capítulo se muestra la evaluación hecha por el profesorado del centro, sobre las acciones de dinamización, como en el anterior, se tienen en cuenta los porcentajes y frecuencias de las respuestas, describiendo los aspectos sensibles a mejoras en las facultades que así expresan los datos obtenidos.

En la MODA obtenida en el factor prevalece el valor 4, en el análisis hay tres ítems que contemplan valores 3, los cuales representan la mayor problemática dentro del Ejercicio Directivo. Especificando más la información detectada a través del cuestionario contestado por los profesores del centro, se desarrolló la descripción de los ítems componentes del Ejercicio Directivo,

los cuales iremos tratando en el orden que quedaron después de analizados cada uno de ellos, de acuerdo a los porcentajes y frecuencias alcanzadas.

A continuación se muestran los resultados del factor 1 Ejercicio Directivo:

MUESTRA DE PROFESORES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS					
Ítems	categorías y %				
	1	2	3	4	5
Factor 1 Ejercicio Directivo					
4. ¿Facilita las relaciones del profesorado con las sedes universitarias?	.8	3.4	10.1	61.3	19.3
11. ¿Conoce las necesidades prioritarias del profesorado para desarrollar su trabajo?	.8	14.3	23.5	45.4	10.4
12. ¿Hace esfuerzos para solucionar estas necesidades prioritarias del profesorado	9.2	10.1	34.5	36.1	5.0
15. ¿Tienen en cuenta las necesidades del profesorado para la formación doctoral?	3.4	8.4	25.2	45.4	12.6
20. ¿Traza estrategias para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes	6.7	5.0	25.2	46.2	11.8
23. ¿Proporciona un ambiente que estimula la participación del profesorado en proyectos de investigación?	5.9	12.6	36.1	32.8	7.6
28. ¿Evalúa el nivel alcanzado en la informatización de las asignaturas?	4.2	14.3	21.0	38.7	16.8
30. ¿Valora la acreditación de los programas de maestrías y doctorados?	.8	13.4	23.5	42.9	14.3
31. ¿Detecta que los resultados de investigación generen acciones de postgrado?	10.9	16.8	30.3	35.3	1.7
32. ¿Verifica la consecución de la formación de doctorado en los departamentos docentes?	.8	18.5	26.1	44.5	5.0
33. ¿Evalúa los resultados científicos que alcanzan los profesores?	3.4	7.6	18.5	58.8	6.7

MUESTRA DE PROFESORES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS					
Ítems	categorías y %				
Factor 1 Ejercicio Directivo	1	2	3	4	5
35. ¿Planifica planes de mejora al proceso docente educativo?	7.6	16.0	26.1	41.2	4.2
39. ¿Planifican algún procedimiento para el mejoramiento del Proyecto Educativo Integral?	1.7	16.0	32.8	39.5	5.0
40. ¿Potencia acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización?	3.4	3.4	47.9	33.6	6.7
42. ¿Establece acciones para mejorar la labor formadora de los doctores hacia los profesores mas jóvenes?	4.2	11.8	23.5	42.9	12.6
43. ¿Propicia el desarrollo de los objetivos, acorde a las prioridades de mejora del centro?	3.4	23.5	23.5	40.3	4.2
44. ¿Establecen mecanismos de coordinación entre sus miembros para la toma de decisiones?	4.2	21.0	15.1	48.7	5.9
46. ¿Lleva a cabo acciones de formación para mejorar el desempeño de sus funciones como directivos?	1.7	10.1	29.4	46.2	7.6
48. ¿Buscan nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones?	1.7	10.9	37.8	37.0	7.6

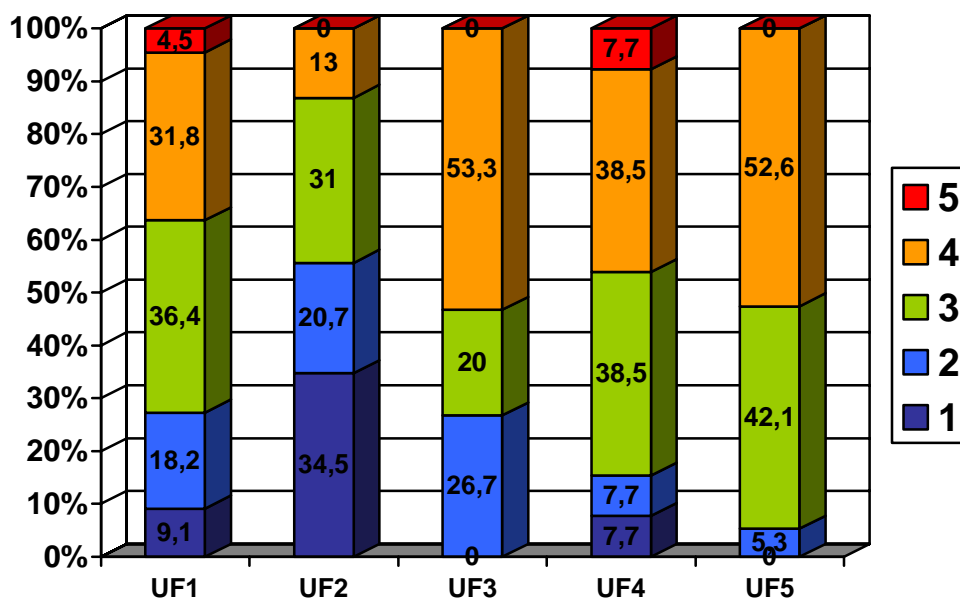
Tabla 7.1

Como se observa en la tabla anterior el profesorado tiene opiniones sobre los aspectos del ejercicio directivo que se comportan entre los valores que

indican que los mismos deben tener mejoras en el centro, a continuación referimos aquellos que llevan a primacías dentro de la evaluación sobre las acciones de dinamización.

- ☞ En el ítems 31 dedicado a investigar si el equipo directivo detecta que los resultados de investigación generen acciones de postgrado; más de la mitad de los profesores opinan que éste aspecto no funciona bien, pero todas las facultades no tienen la misma situación.

Un análisis más pormenorizado por facultades nos aporta nos lleva a hacer las siguientes consideraciones:



Al observar los datos anteriores, se aprecia que la facultad UF2 es la prioridad para el plan de mejoras en la relación investigación-postgrado dentro del centro universitario. Estos datos nos dicen en que medida los profesores aprecian que los directivos conciben tal relación; mediante este elemento la institución refleja la forma en que se vincula la ciencia con la docencia postgraduada.

El resultado del ítem en esta facultad manifiesta además la laguna en la planificación y ejecución de proyectos de investigación que actualmente mantiene.

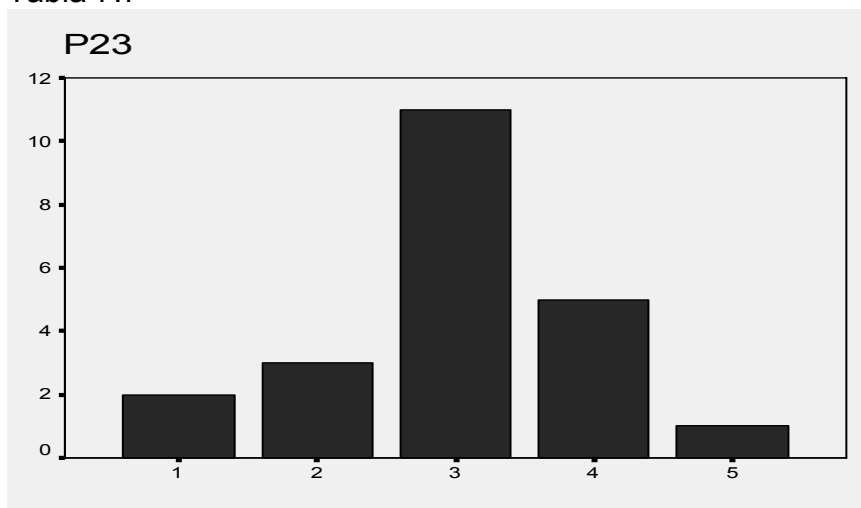
- ☞ Pasando a otro de los aspectos valorados: La evaluación sobre el ambiente que propician los directivos para estimular la participación del profesorado en proyectos de investigación, es uno de los ítem (23) que mayor frecuencia de respuestas entre 1 y 3 presentan los datos generales del centro, interpretando estas cifras significa que 65 profesores de la muestra, creen que los directivos estimulan insuficientemente la participación en proyectos de investigación, visto así la evaluación de este ítem nos aporta la generalidad de la institución, pero es necesario establecer los datos obtenidos por área, para tomar decisiones futuras en la mejora de las investigaciones. Insistiendo en este ítem, presentamos las tablas que se procesaron y facilitan la información:

En la Facultad UF1

P23

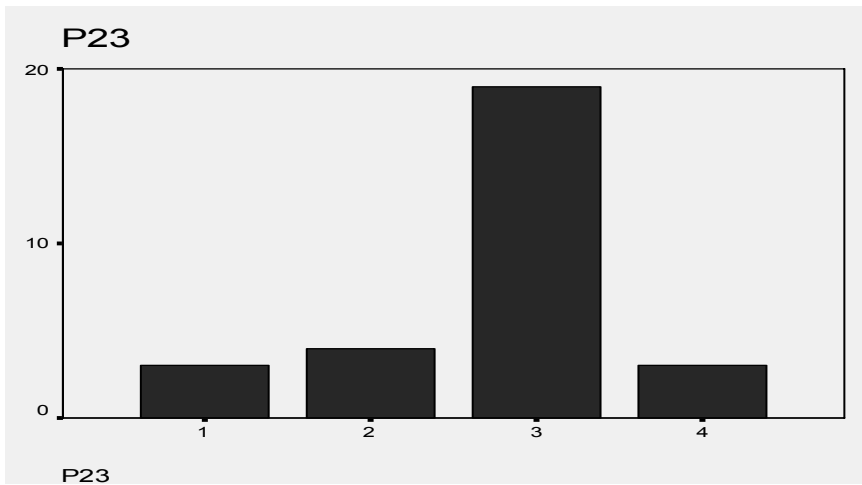
	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	2	9.1	9.1	9.1
2	3	13.6	13.6	22.7
3	11	50.0	50.0	72.7
4	5	22.7	22.7	95.5
5	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.7

**Facultad UF2****P23**

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1	3	10.3	10.3	10.3
2	4	13.8	13.8	24.1
3	19	65.5	65.5	89.7
4	3	10.3	10.3	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabla 7.8

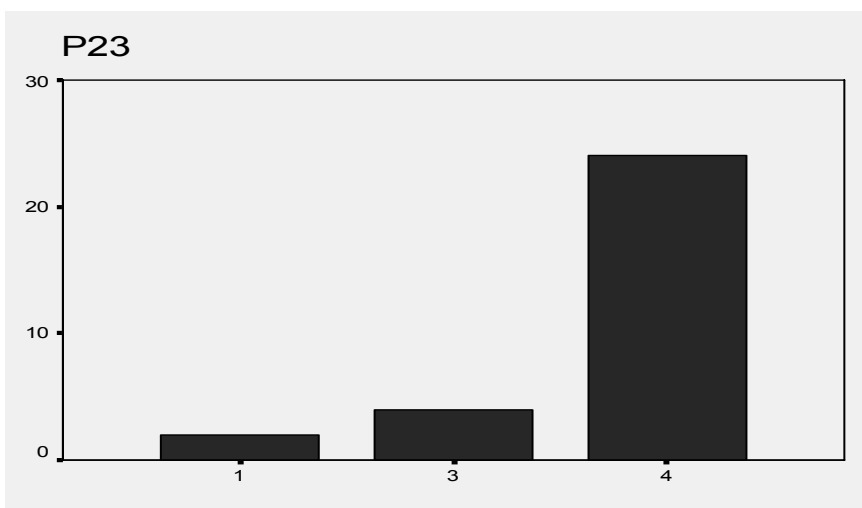


Facultad UF3

P23

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1	2	6.7	6.7	6.7
3	4	13.3	13.3	20.0
4	24	80.0	80.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.9

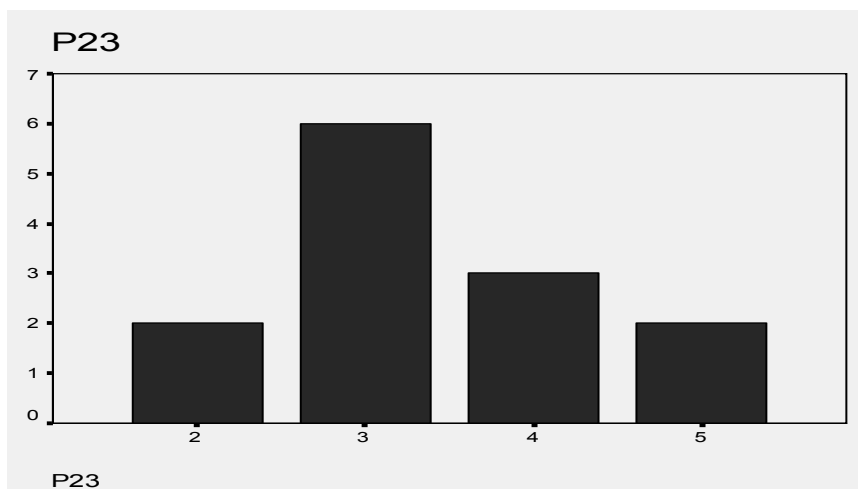


Facultad UF4

P23

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	15.4	15.4	15.4
	3	6	46.2	46.2	61.5
	4	3	23.1	23.1	84.6
	5	2	15.4	15.4	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

Tabla 7.10

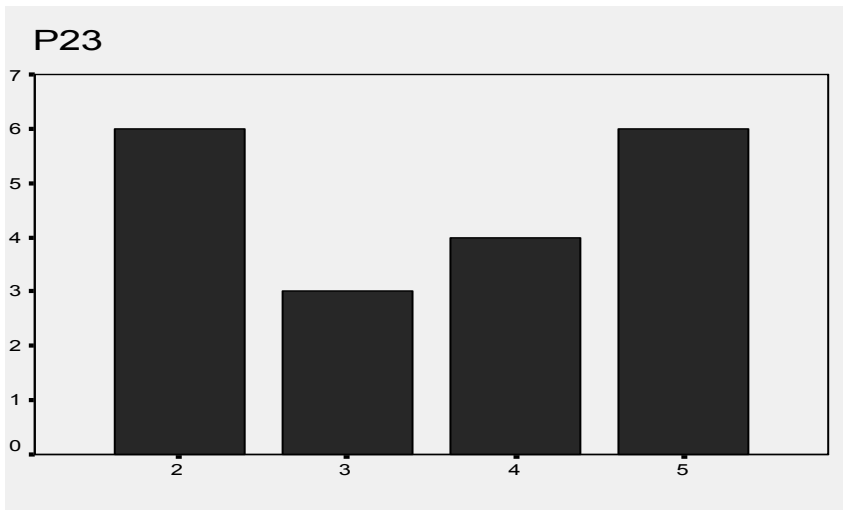


Facultad UF5

P23

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valid	2	6	31.6	31.6	31.6
	3	3	15.8	15.8	47.4
	4	4	21.1	21.1	68.4
	5	6	31.6	31.6	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.11



La acotación de los resultados por facultades, revela el ambiente que propician los equipos directivos para estimular la participación del profesorado en proyectos de investigación. No es difícil apreciar que la situación crítica se encuentra en la UF2, 26 profesores de la muestra (29) ven este ítem con dificultad, seguida de la facultad UF, donde más de la mitad de la muestra considera existen dificultades.

- ☞ En el ítems 40 como consecución de los valores obtenidos, según puede apreciarse en la tabla, si potencian acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización; 65 profesores de la muestra votan entre los valores 1 y 3 (nada, poco y algo), a cerca de este criterio debe conocerse hacia donde se priorizan las estrategias de mejoras del centro:

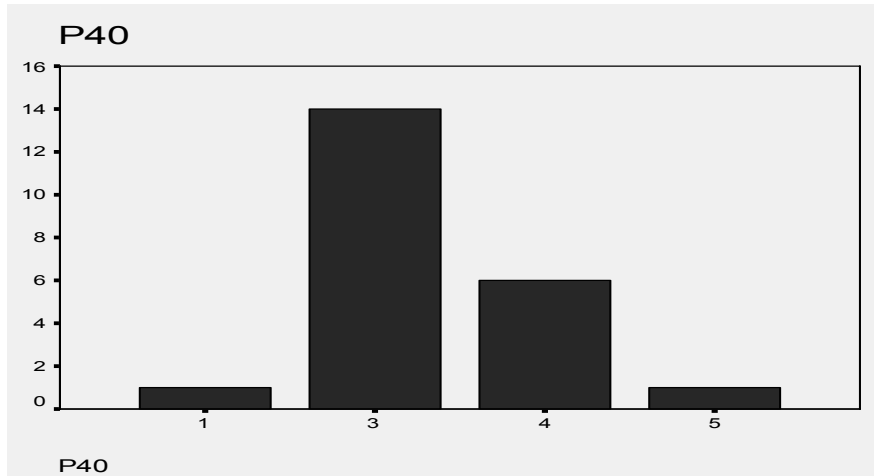
Facultad UF1

P40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado

Válido	1	1	4.5	4.5	4.5
	3	14	63.6	63.6	68.2
	4	6	27.3	27.3	95.5
	5	1	4.5	4.5	100.0
Total		22	100.0	100.0	

Tabla 7.12

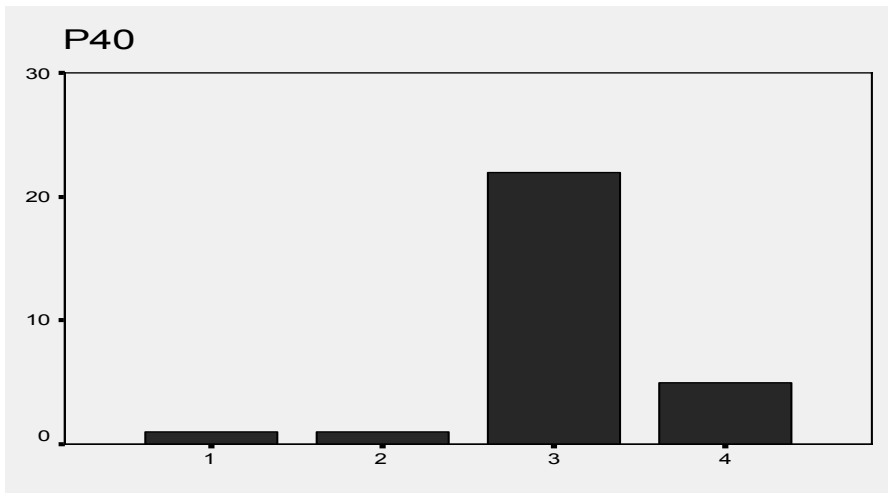


Facultad UF2

P40

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	1	3.4	3.4	3.4
2	1	3.4	3.4	6.9
3	22	75.9	75.9	82.8
4	5	17.2	17.2	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabla 7.13

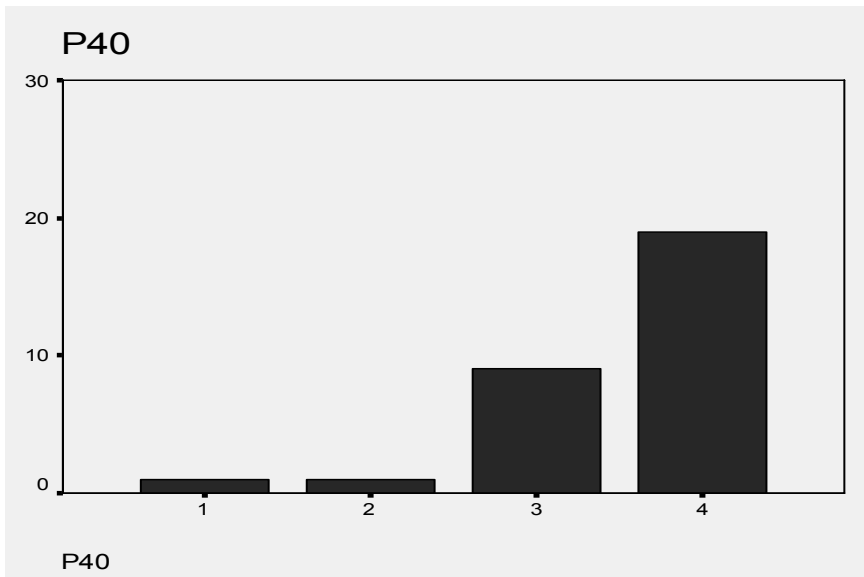


Facultad UF3

P40

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	1	3.3	3.3	3.3
2	1	3.3	3.3	6.7
3	9	30.0	30.0	36.7
4	19	63.3	63.3	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.14

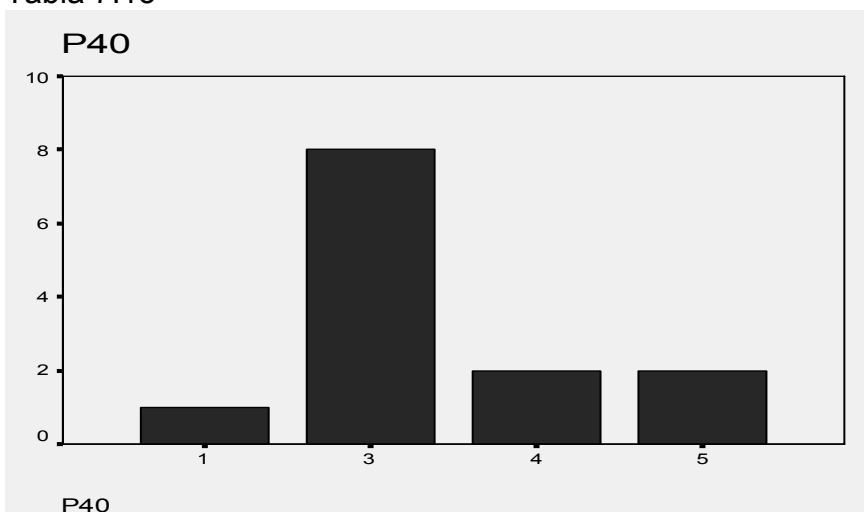


Facultad UF4

P40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1	1	7.7	7.7	7.7
3	8	61.5	61.5	69.2
4	2	15.4	15.4	84.6
5	2	15.4	15.4	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Tabla 7.15

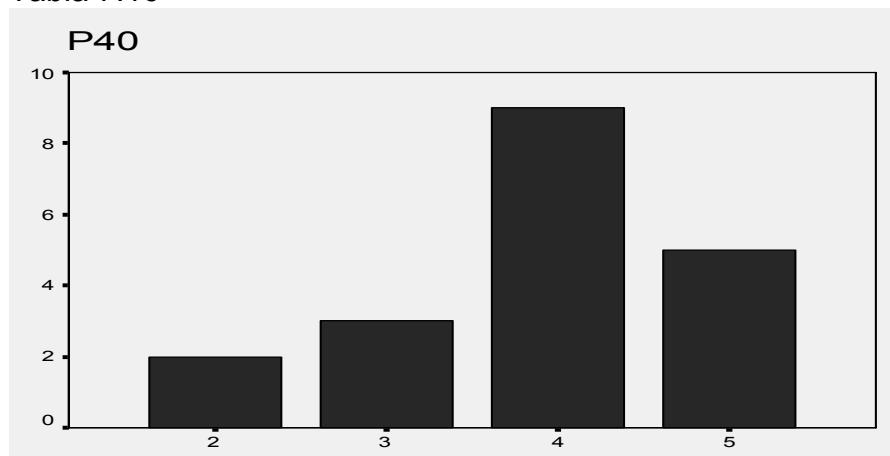


Facultad UF5

P40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	2	10.5	10.5	10.5
3	3	15.8	15.8	26.3
4	9	47.4	47.4	73.7
5	5	26.3	26.3	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.16



La apreciación de los profesores hacia la mejora es más distinguida en las Facultades UF2 y UF4 y UF1.

- ☞ El ítems (12) que busca conocer si los directivos hacen esfuerzos para solucionar las necesidades prioritarias del profesorado, acumula un 53,8 de respuestas que demuestran existe dificultad en éste, analizando por facultades obtuvimos que:

	Frecuencias de opiniones que registran
--	---

Facultad	necesidad de mejoras
UF1	13 Profesores
UF2	23 Profesores
UF3	16 Profesores
UF4	5 Profesores
UF5	7 Profesores

Tabla 7.17

Como se percibe el caso con mayor dificultad en solucionar las necesidades prioritarias del profesorado lo encontramos en la facultad UF2.

- ☞ Pasando el análisis hacia el Proyecto Educativo Integral, como punto de conexión entre los eslabones de la formación, es por tanto evaluar si los directivos planifican mejorarlo, es averiguar en qué medida se proyecta la calidad del mismo. A este ítems (39) los profesores contestaron en un acumulado de 50.5 % de respuestas entre 1 y 3, los datos obtenidos por facultades son los siguientes:

Facultad UF1

P39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 2	3	13.6	13.6	13.6
3	12	54.5	54.5	68.2
4	6	27.3	27.3	95.5
5	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.18

Facultad UF2

P39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 1	2	6.9	6.9	6.9
2	12	41.4	41.4	48.3
3	9	31.0	31.0	79.3
4	6	20.7	20.7	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabla 7.19

Facultad UF3**P39**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 2	2	6.7	6.7	6.7
3	8	26.7	26.7	33.3
4	20	66.7	66.7	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.20

Facultad UF4**P39**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido 2	1	7.7	7.7	7.7
3	7	53.8	53.8	61.5
4	4	30.8	30.8	92.3
5	1	7.7	7.7	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Tabla 7.21

Facultad UF5**P39**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido 3	3	15.8	15.8	15.8
4	12	63.2	63.2	78.9
5	4	21.1	21.1	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.22

- ☞ El ítem 11, el cual valora si los directivos hacen esfuerzos para solucionar las necesidades prioritarias del profesorado, tiene respuestas entre la categoría 2 y 3, las cuales acumulan un 37.8 % de respuestas, importantes a tener en cuenta ya que representa más de 40 profesores del centro con tales criterios.

- ☞ Las nuevas tecnologías en el ejercicio de sus funciones (ítem 48): los datos obtenidos demuestran que más de 60 profesores, piensan que los directivos necesitan incorporar nuevas tecnologías al ejercicio de sus funciones. Por facultades las mayores problemas se encuentran en UF5: 10 profesores (muestra 19), así lo afirman con sus respuestas; la facultad UF3: 16 profesores de una muestra de 30, en la UF1: 15 profesores opinan en este sentido. En la UF2: 14 de ellos consideran necesario nuevas tecnologías para la dirección de la facultad.

- ☞ El ítem 43, el cual evalúa si los directivos propician el desarrollo de los objetivos, acorde a las prioridades de mejoras del centro, alcanzó respuestas de los profesores en la categoría 2 (poco) y 3 (algo), con iguales porcentajes, eso significa que los mismos reconocen que las mejoras en el centro están insuficientemente concebidas para ser sostenidas como prioridades, precisando aún más en la muestra utilizada de 119 docentes, 60 consideran este aspecto con dificultad.

- ☞ Iniciando el análisis del ítem (35) que evalúa las mejoras al proceso docente educativo, se percibe por la interpretación a las respuestas nada, poco y algo, sobrepasan los 60 profesores con opiniones que redundan en pocos planes de mejoras al proceso docente. Tomando

en cuenta además los datos por facultades, logramos conocer el estado de calidad en cada una de las áreas.

Facultad Muestra	Frecuencias de opiniones que registran necesidad de mejoras			Totales
	Nada	Poco	Algo	
UF1 (22)	1		11	12
UF2 (29)	8	7	8	23
UF3 (30)		9	5	14
UF4 (13)			4	4
UF5 (19)		3	3	9

Tabla 7.23

Puede notarse que la facultad con mayores problemas para mejorar el proceso docente educativo es la UF2.

2. Evaluación que hace el profesorado sobre el desempeño en la formación.

La formación es el pilar de los centros universitarios, está relacionada con un gran número de indicadores que reflejan el quehacer de la institución. A continuación se describen los resultados del desempeño en la formación que conducen los directivos del centro objeto de estudio.

La moda obtenida en la mayoría de los ítems fue de 4, en los ítems, 10, 13, y 16, el valor obtenido fue 3, sólo el ítem 22 obtuvo una moda de 2.

MUESTRA DE PROFESORES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS					
Ítems	categorías y %				
	1	2	3	4	5
Factor 2 Desempeño en la formación					
5. ¿Establece convenios con empresas con el fin de desarrollar investigaciones científicas?	7.0	21.9	26.8	28.9	14.0
6. ¿Establecen las relaciones adecuadas con empresas y/o instituciones acordes al tipo de practica laboral que se realiza en cada carrera?	4.4	14.9	23.7	43.9	11.4
7. ¿Esta abierto a recibir sugerencias del profesorado sobre las condiciones de trabajo existentes?	.9	16.7	32.5	40.4	7.9
9. ¿Escucha los criterios del alumnado sobre su aprendizaje en las diferentes asignaturas?		9.6	15.8	58.8	14.0
10. ¿Escucha las opiniones del alumnado sobre los conocimientos que alcanzan durante la practica laboral?	3.5	16.7	36.0	29.8	12.3
13. ¿Conoce las necesidades del profesorado para desarrollar el Proyecto Educativo Integral?		20.2	34.2	31.6	12.3
14. ¿Traza acciones para solucionar las necesidades del profesorado relacionadas con el Proyecto Educativo Integral?	10.5	18.4	30.7	31.6	7.0
16. ¿Acciona buscando satisfacer las necesidades de los profesores para lograr formarse como doctores/as?	7.0	23.7	31.6	27.2	8.8
17. ¿Tiene en cuenta las necesidades de los alumnos vinculadas a la práctica laboral?	3.5	11.4	19.3	48.2	15.8
18. ¿Actualiza los programas de practica Laboral atendiendo las necesidades de los estudiantes?	1.8	14.9	24.6	42.1	14.9
22. ¿Estimulan al profesorado en su labor como docente?	13.2	30.7	22.8	29.8	1.8
41. ¿Tienen establecidos mecanismos que apoyan la formacion doctoral?	1.8	29.8	24.6	35.1	7.0
45. ¿Busca mantener un clima favorable en las reuniones de sus miembros?	12.3	12.3	24.6	45.6	3.5

Tabla 7.24

Para la explicación de los datos, seguiremos el orden en que se obtuvieron los mismos, es decir comenzaremos por los ítems que mayor necesidad de mejora, acordes a las opiniones de los profesores.

- ☞ En primer lugar se encuentra la evaluación sobre los convenios que hace el centro con empresas para desarrollar investigaciones científicas, (ítem 5), la frecuencia de respuestas se comportó más alta en la categoría poco, con 25 profesores y la categoría algo con 30. En la categoría nada 8, así consideran su respuesta. Estableciendo los datos por facultades:

Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
UF1 (22)	2	3	6	8	3
UF2 (29)	1	15	7	4	2
UF3 (30)	4	5	10	11	
UF4 (13)	1	1	3	5	3
UF5 (19)		1	4	6	8

Tabla 7.25

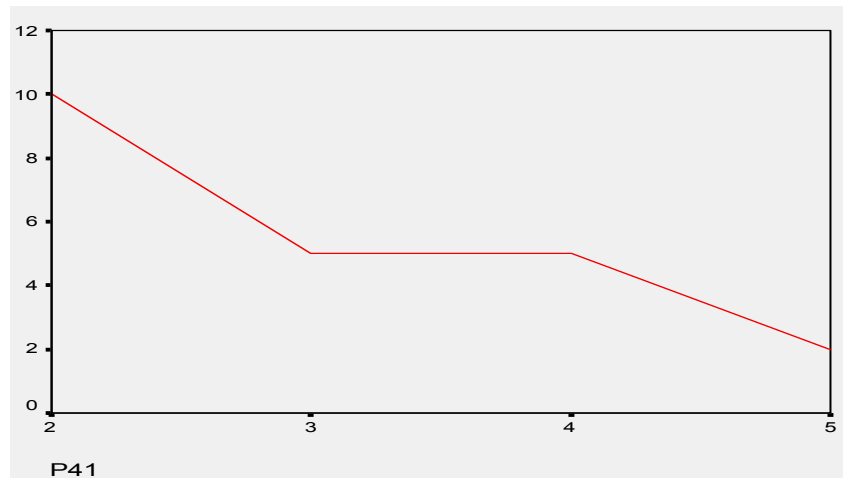
Al ser detallados los resultados por facultades se aprecia que la mayor necesidad de mejoras se encuentra en la UF2, más de la mitad de la muestra utilizada para el estudio, consideró responder en la escala 2.

- ☞ Mecanismos que apoyan la formación doctoral

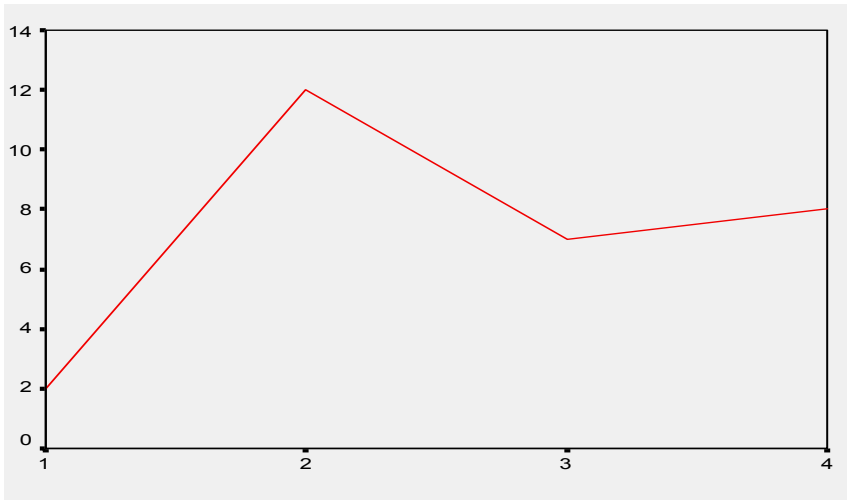
Este ítem alcanza la frecuencia mayor en la escala poco, 34 profesores y la sigue la escala algo con 28 opiniones, estos datos traducen que la dinamización sobre ¿Tienen establecidos mecanismos que apoyan la formación doctoral? es un aspecto con dificultades en el centro.

La representación gráfica siguiente expresa los resultados por cada una de las facultades en los mecanismos establecidos para la formación doctoral que tienen los equipos directivos

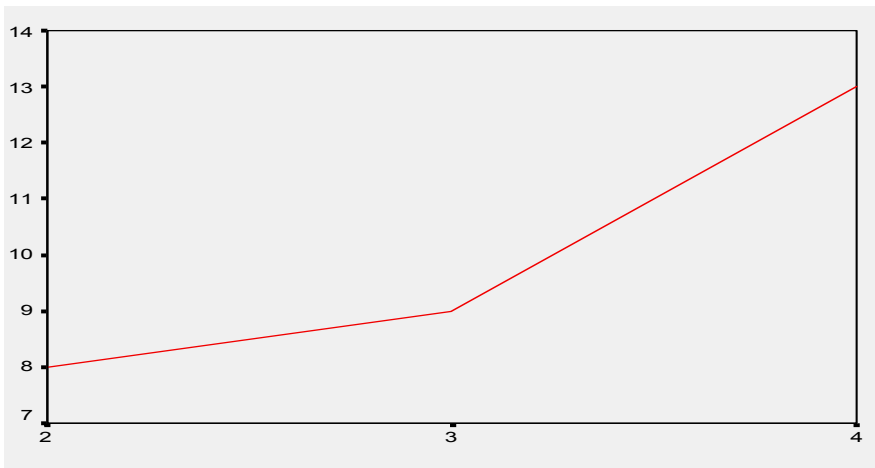
Opinión de los profesores sobre los mecanismos que apoyan la formación doctoral
Facultad UF1



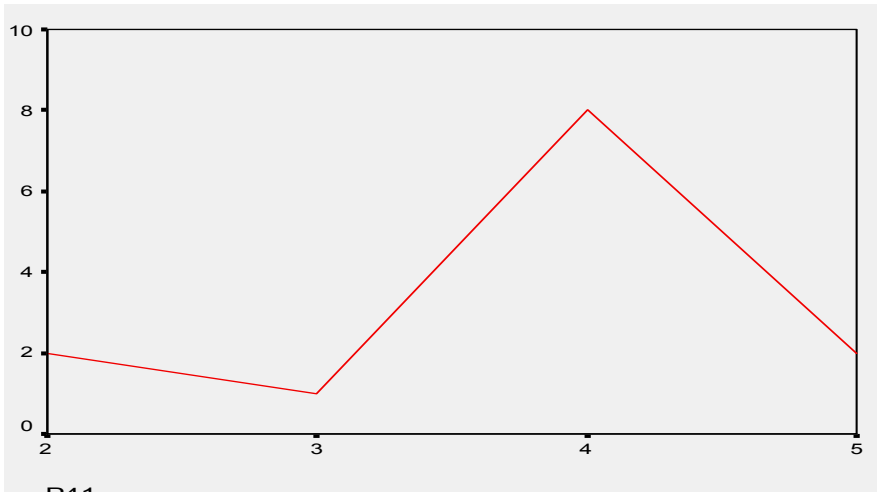
Facultad UF2



Facultad UF3

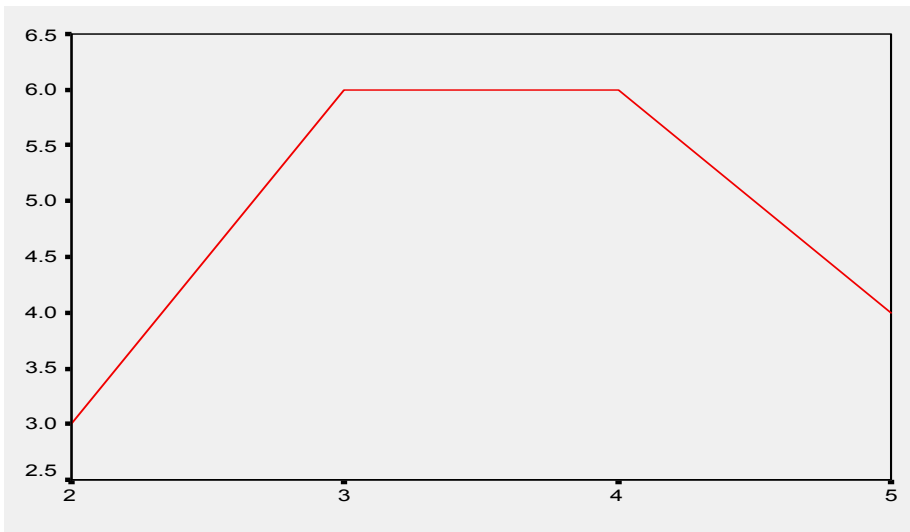


Facultad UF4



D11

Facultad UF5



Como se observa, la facultad con mayores opiniones en la escala 1-3 es la UF2, demostrando que en la misma los docentes no aprecian, se tomen medidas para el mejoramiento de los mecanismos que apoyan la formación doctoral. Por otra parte la fortaleza de las acciones de dinamización correspondientes al mismo ítem, se encuentra en la facultad UF4, de acuerdo a los datos obtenidos la mayoría de los profesores coinciden en que los directivos tienen establecidos mecanismos para la formación de doctores (61.5 %).

☞ ¿Estimulan al profesorado en su labor como docente?

Los valores más altos se alcanzan en la escala 2 (poco), con un 30 %, seguido de la escala 3 (algo), llevados a los datos de frecuencias significa que 35 y 26 opiniones de profesores redundan sobre la calidad con la que se toma en cuenta la estimulación al profesorado (Ítem 22).

Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
UF1 (22)	3	7	4	8	
UF2 (29)	10	2	10	7	
UF3 (30)	1	18	2	9	
UF4 (13)	1	4	5	3	
UF5 (19)		5	5	7	2

Tabla 7.26

Al considerar la tabla anterior, se demuestra que las facultades tienen algún grado de dificultad en la estimulación al trabajo docente del profesorado. Las necesidades de mejoras están representada en la escala de de 1 a 3 en todos los casos, la mayoría de frecuencias de opiniones nos dice en qué medida este aspecto es valorado por el profesorado del centro, sólo dos profesores consideraron que la estimulación al trabajo docente se hace mucho.

☞ Para la formación es importante contar con profesores de alto desempeño docente e investigativo, es una combinación necesaria para poder llevar a los estudiantes conocimientos actualizados y de carácter científico, teniendo en cuenta esta premisa es que consideramos de gran importancia la evaluación sobre las acciones que realizan los directivos para satisfacer las necesidades de la formación doctoral del profesorado; esta se convierte en la máxima aspiración dentro de las categorías científica de los docentes del centro (ítem 16). Si observamos la tabla podemos reconocer que los valores obtenidos en su mayoría se encuentra en las categorías de respuestas 2 y 3, en menores casos se dan respuestas en 1, pero cierto es que las opiniones de los profesores están más hacia la aquellos valores (1-3) de la escala que representan dificultad en el aspecto evaluado.

Interiorizando más los resultados del ítem, podemos verificar cuál de las áreas del centro tiene la mayor debilidad en el mismo:

Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

UF1 (22)	1	6	8	4	3
UF2 (29)	5	10	10	4	
UF3 (30)		7	8	15	
UF4 (13)	2	1	4	3	3
UF5 (19)		3	6	6	4

Tabla 7.27

De manera general todas las facultades tienen que mejorar la satisfacción de las necesidades de los profesores en su formación doctoral, pero como en casos anteriores la de mayor dificultad se encuentra en la UF2.

☞ Pasando por el ordenamiento de importancia se analiza los datos del ítem 14 ¿Trazan acciones para solucionar las necesidades del profesorado para desarrollar el Proyecto Educativo Integral?

Las respuestas obtenidas tienen una frecuencia de opiniones de 1 a 3 como sigue:

1, 12 profesores

2, 21 profesores

3, 35 profesores

Para distinguir la diferencia entre las facultades pasamos a su análisis:

P14

UF1	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 2	3	13.6	13.6	13.6
3	11	50.0	50.0	63.6

4	7	31.8	31.8	95.5
5	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.27

P14

UF2	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 1	10	34.5	34.5	34.5
2	8	27.6	27.6	62.1
3	8	27.6	27.6	89.7
4	3	10.3	10.3	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabla7.28

P14

UF3	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 1	2	6.7	6.7	6.7
2	10	33.3	33.3	40.0
3	4	13.3	13.3	53.3
4	12	40.0	40.0	93.3
5	2	6.7	6.7	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Tabla7.29

P14

UF4	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido 3	8	61.5	61.5	61.5
4	4	30.8	30.8	92.3
5	1	7.7	7.7	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Tabla7.30

P14

UF5	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 3	4	21.1	21.1	21.1
4	11	57.9	57.9	78.9
5	4	21.1	21.1	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.31

Después de valorar las tablas anteriores podemos calificar el ítem como una prioridad de mejora del centro, sólo la facultad UF5 obtuvo menores frecuencias de respuestas en la escala 3 (algo), el resto de las mismas nos indican que siendo el Proyecto Educativo Integral el eje de la planificación del accionar con los alumnos, es vital entrar a considerar las opiniones recogidas del profesorado que indican necesidad de cambios.

- ☞ Corresponde el análisis del ítem 10 ¿Escuchan las opiniones del alumnado sobre los conocimientos que alcanzan durante la práctica laboral?

A esta pregunta del cuestionario los profesores respondieron en una frecuencia de 41 opiniones en la escala de 3 (algo), 19 en la escala de 2 (poco) y 4 en la escala 1 (nada)

Estas mismas frecuencias analizadas por facultad nos reportan los siguientes datos:

Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
UF1 (22)			8	12	2

UF2 (29)	2	3	18	6	
UF3 (30)	2	14	9	5	
UF4 (13)		1	3	5	4
UF5 (19)		1	4	6	8

Tabla 7.32

Al observar la información anterior se distingue que las facultades UF2 y UF3, los equipos directivos deben conocer más sobre las opiniones de los alumnos en relación a la práctica laboral.

- ☞ El ítem 13 guarda relación con el evaluado anteriormente sobre el Proyecto Educativo Integral, sólo que éste (ítem 13) valora si el equipo directivo conoce las necesidades del profesorado para desarrollar el mismo.

Los datos obtenidos estuvieron entre la categoría 2 y 3, en la primera con una frecuencia de 23 opiniones y la segunda con 39, la interpretación a éstos nos dice que los equipos directivos necesitan mayor conocimiento de las necesidades de los profesores para poder llevar a cabo el Proyecto Educativo Integral (PEI)

- ☞ Por último valoramos el ítem 7 ¿está abierto a recibir sugerencias del profesorado sobre las condiciones de trabajo existentes?

En éste ítem del cuestionario los profesores respondieron:

19 dijeron que no están abiertos a recibir opiniones al respecto

37 dijeron están abierto en algo.

Al valorar este aspecto debemos señalar que es uno de los que incide en la en los resultados de la formación, no solamente desde la visión práctica, sino también teórico; se ha demostrado en estudios realizados sobre la calidad educativa, que este elemento se convierte en un indicador de calidad para las sedes formadoras de profesionales.

3. Evaluación del Profesorado sobre la labor del equipo directivo en el desempeño científico

La moda obtenida en el factor que se analiza, tiene en su mayoría una moda ce 3, los ítems 8 y 38 obtuvieron valor 4, mientras el ítem 26 obtuvo valor 2. A continuación se describen estos resultados.

Como seguimiento a la información obtenida del cuestionario aplicado a la muestra de profesores del centro, mostramos la tabla que recoge los datos sobre la acciones del equipo directivo hacia el Desempeño en la labor científica.

MUESTRA DE PROFESORES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS					
Ítems	categorías y %				
Factor 3. Desempeño en la labor científica	1	2	3	4	5
8. ¿Considera las sugerencias de otros miembros de la comunidad científica para decidir sobre las condiciones de trabajo?	.8	13.6	37.3	39.8	4.2
21. ¿Estimula el trabajo realizado por los Jefes de Colectivos Pedagógicos?	13.6	21.2	26.3	25.4	9.3
24. ¿Son estimulados los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles?	14.4	24.6	38.1	16.9	1.7
25. ¿El clima de trabajo científico que fomenta, estimula al profesorado a publicar resultados científicos?	4.2	32.2	39.8	16.1	3.4
26. ¿Estimula con su labor la obtención de patentes y registros de autor?	17.8	27.1	21.2	27.1	2.5
34. ¿Comprueba la integración de los estudiantes	2.5	25.4	38.1	28.0	1.7

a investigaciones científicas?					
38. ¿Establecen acciones para el mejoramiento de los laboratorios?	3.4	11.0	33.9	44.1	3.4

Tabla 7.33

Comenzando el análisis por el ítem 24 ¿Son estimulados los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles?, podemos describir que los valores obtenidos se agrupan entre los valores de la escala 1-3, siendo además los más altos de la evaluación realizada a esta interrogante del cuestionario, desentrañando su significado podemos decir que la información demuestra que el desarrollo de grupos científicos estudiantiles no puede tener un fuerte desempeño en el centro, si no se tiene en cuenta el estímulo a estas acciones.

Los datos por facultades se comportan como aparece a continuación:

Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
UF1 (22)	1	9	9	3	
UF2 (29)	13	7	7	2	
UF3 (30)	2		20	8	
UF4 (13)	1	4	6	2	
UF5 (19)		9	3	5	2

Tabla 7.34

A simple vista podemos notar que la facultad de más peso en la prioridad de mejoras en las acciones de estimular a los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles, es el equipo directivo de la facultad UF2, sólo 2 profesores consideraron este ítem evaluado de 4 (bastante). Siguiendo la

primacía a tomara acciones correctivas le corresponde a la facultad UF3 por la frecuencia obtenida en las categorías de respuestas en 1 y 3. debemos aclarar que evaluando la necesidad de mejora aunque son estos los datos que más se significan, de manera general la situación no es buena en ninguna de las facultades.

El ítem 25 ¿El clima de trabajo científico que fomenta, estimula al profesorado a publicar resultados científicos?

Este aspecto permite valorar la forma en que se concibe la visibilidad científica que se alcanza en las investigaciones realizadas por parte del profesorado, la correcta conducción de estas acciones hace que se cree un clima favorable para ello.

Como se nota en la anterior tabla las opiniones de mayor frecuencia se encuentran en este ítem, además en la escala 2 (poco) con 38 opiniones y 3 (algo) con 47 opiniones, atendiendo a la escala 1 se recogieron 5 opiniones de profesores.

Analizando los datos por cada una de las facultades obtuvimos los siguientes valores:

P25

UF1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 1	1	4.5	4.5	4.5
2	2	9.1	9.1	13.6
3	15	68.2	68.2	81.8
4	4	18.2	18.2	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.35

P25

UF2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 1	2	6.9	6.9	6.9
2	16	55.2	55.2	62.1
3	10	34.5	34.5	96.6
4	1	3.4	3.4	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabla 7.36

P25

UF3	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 1	2	6.7	6.7	6.7
2	10	33.3	33.3	40.0
3	12	40.0	40.0	80.0
4	6	20.0	20.0	100.0
Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.37

P25

UF4	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 2	3	23.1	23.1	23.1
3	7	53.8	53.8	76.9
4	3	23.1	23.1	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Tabla 7.38

P25

UF5	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 2	7	36.8	36.8	36.8
3	3	15.8	15.8	52.6
4	5	26.3	26.3	78.9
5	4	21.1	21.1	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.39

Tomando la información de las tablas como referente, podemos interpretar que ninguna de las facultades tiene una situación favorable en cuanto al clima científico fomentado por los equipos directivos

☞ Ítem 26 ¿Estimula con su labor la obtención de patentes y registros de autor?

Este ítem es una de las cuestiones que se evalúan por el MES, para lo cual deben existir determinadas políticas establecidas por la dirección del centro, y llevadas a cabo por las distintas facultades.

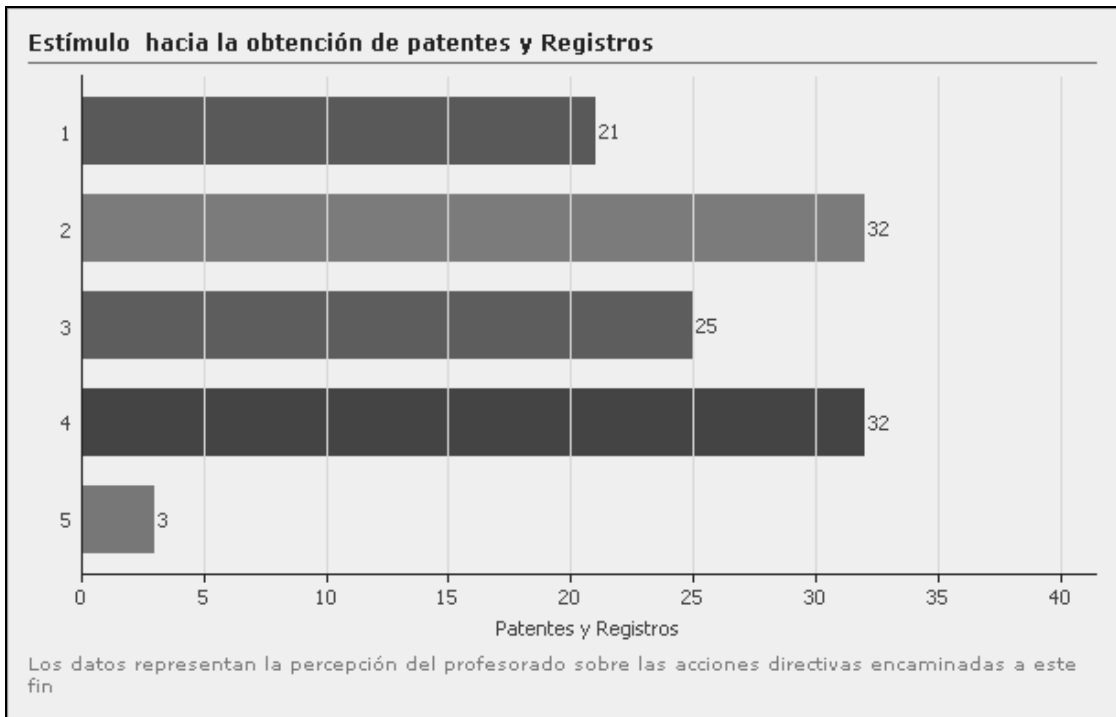
Las frecuencias conseguidas luego del análisis nos permiten describir este aspecto dentro de la conducción de la labor científica que realizan los equipos directivos del centro.

1 (nada) 21 profesores

2 (poco) 30 profesores

3 (algo) 25 profesores

En el gráfico aparecen representado los números de casos por categorías de respuestas



- ☞ El ítem 34, evalúa las acciones de los directivos para comprobar la integración de los estudiantes a investigaciones científicas, en este caso las frecuencias más altas fueron en la escala 2 y 3 (con 30 y 45 opiniones respectivamente), la indagación favorece la necesidad de mejoras de esta acción en la gestión del proceso universitario de investigación.
- ☞ El ítem 21 evaluó si los directivos estimulan el trabajo de los Jefes de Colectivos Pedagógicos, los valores de las respuestas en la escala de 1 a 3 muestran las opiniones de los profesores en relación a esta acción de los equipos directivos, en frecuencias significa que 16 profesores lo ven como 1 (nada), 25 como 2 (poco) y 31 de las

opiniones estuvieron en 3 (algo). Por facultades se comportó como sigue:

Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
UF1 (22)		4	8	6	4
UF2 (29)	15	1	7	6	
UF3 (30)	1	12	6	11	
UF4 (13)		1	4	3	5
UF5 (19)		7	6	4	2

Tabla 7.40

Como se asienta en la tabla anterior las respuestas más neurálgicas en relación a la estimulación de los Jefes de Colectivos Pedagógicos está en la facultad UF2, donde 15 profesores opinan no se estimula nada esta función que realizan los docentes.

☞ Ítem 8 ¿Considera las sugerencias de otros miembros de la comunidad científica para decidir sobre las condiciones de trabajo?

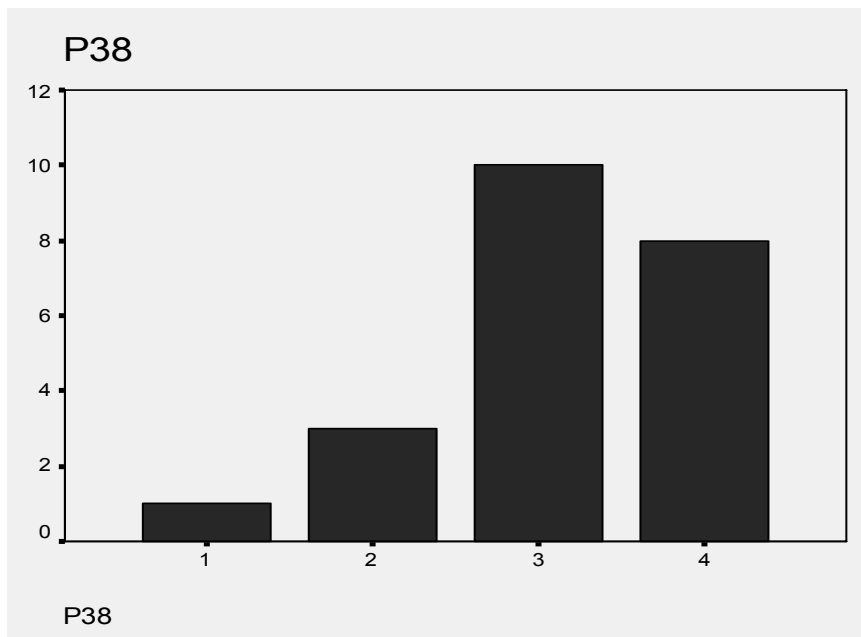
El peso fundamental de las opiniones estuvo en la categoría 4 (Bastante) como se aprecia en la tabla, pero los valores acumulados de 1 a 3 representan mayores opiniones indicando necesidad de mejoras en este aspecto comunicacional de la gestión universitaria.

☞ Ítem 38 ¿Establecen acciones de mejoras para el mejoramiento de los laboratorios?

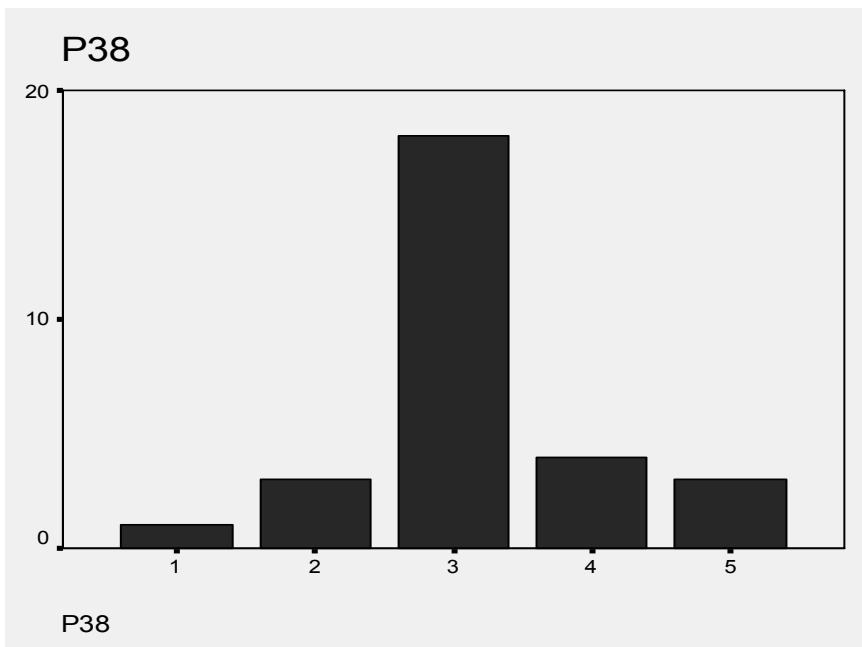
Los laboratorios son un soporte logístico para la investigación, por lo que el establecimiento de acciones encaminadas al mejoramiento de los mismos también es elemental para el proceso de investigación tanto para profesores como para estudiantes. En la evaluación realizada las opiniones que primaron fueron la de 4 (bastante) con 52 de ellas, pero si nos detenemos en la tabla hay en la escala 3 (algo) 40 profesores considerando mejoras para los laboratorios, además de 13 en la escala 2 (poco) y 4 en la escala 1 (nada).

A continuación mostramos los gráficos que responden a los datos de frecuencias obtenidas pos las facultades del centro:

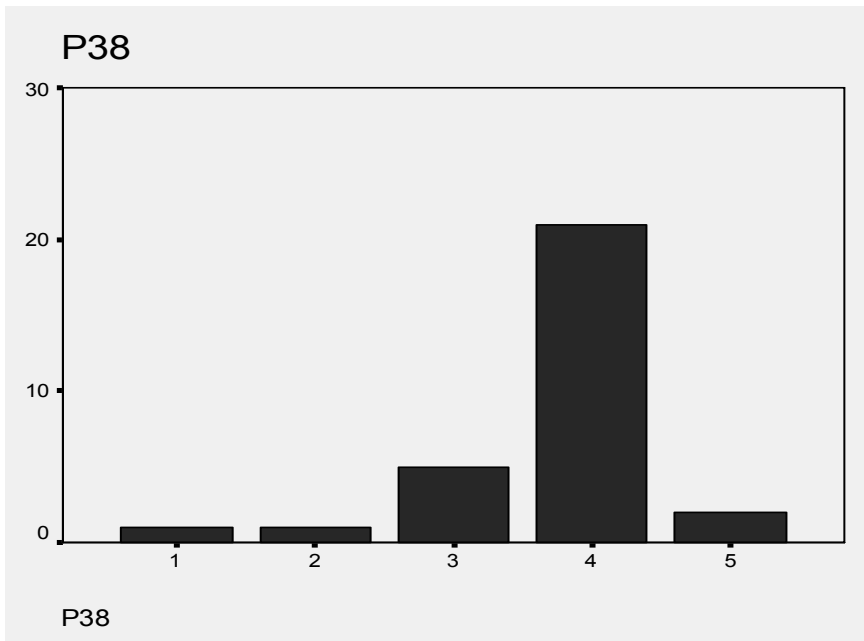
Facultad UF1: 14 profesores opinan entre 1 y 3



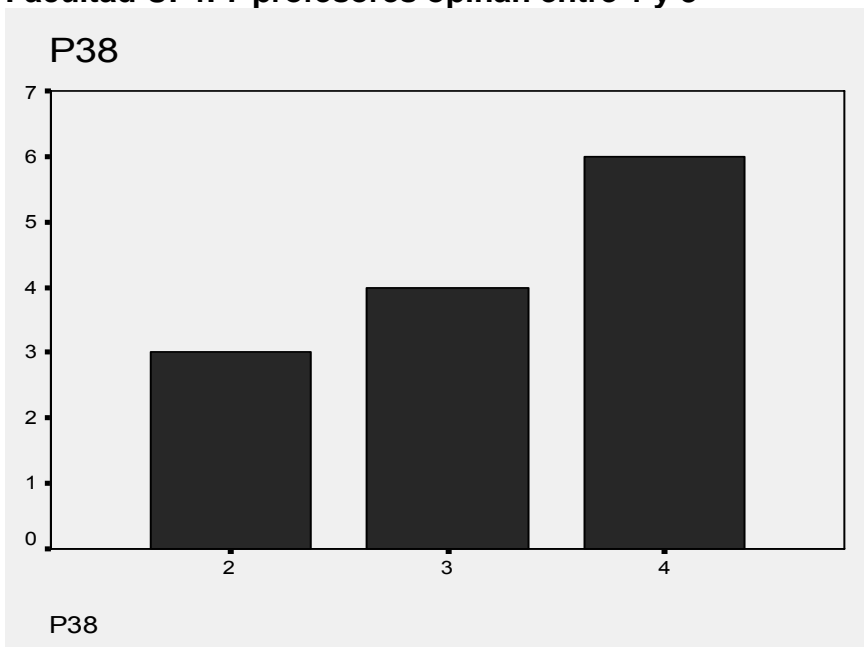
Facultad UF2: 22 profesores opinan entre 1 y 3



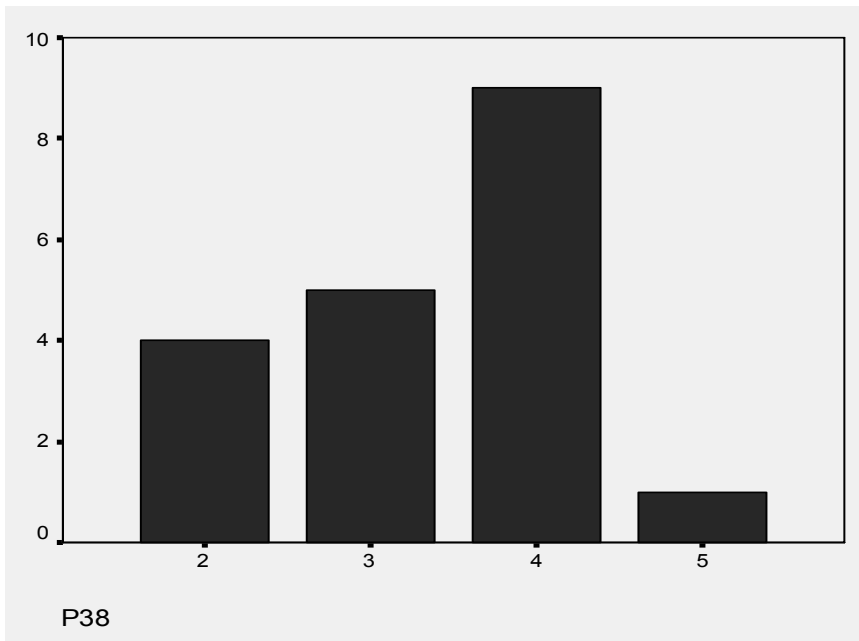
Facultad UF3: 7 profesores opinan entre 1 y 3



Facultad UF4: 7 profesores opinan entre 1 y 3



Facultad UF5: 9 profesores opinan entre 1 y 3



4. Evaluación del profesorado sobre las mejoras que planifican los equipos directivos.

La moda obtenida en los ítems del factor Evaluación de Mejoras se comporta de la siguiente forma:

Ítem 2: 2

Ítem 3: 2

Ítem27: 4

Ítem 36: 3

Ítem 37: 3

Ítem 47: 3

En lo adelante describimos el comportamiento de los ítems tanto en frecuencias como en porcentajes alcanzados:

Por la moda conseguida en los resultados del cuestionario iniciamos el análisis por los que indican mayor necesidad de mejoras dentro del factor Evaluación de Mejoras:

MUESTRA DE PROFESORES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS					
Ítems	categorías y %				
	1	2	3	4	5
Factor 4 Evaluación de Mejoras					
2. ¿Fomenta convenios con universidades a escala internacional?	5.0	35.8	31.7	19.2	2.5
3. ¿Facilitan al profesorado la cooperación en redes internacionales?	20.0	29.2	25.8	15.8	3.3
27. ¿Comprueba el cumplimiento de las acciones del Proyecto Educativo Integral?	10.0	14.2	22.5	39.2	8.3
36. ¿Establecen acciones para mejorar la participación en las actividades de Extensión Universitaria?	4.2	18.3	45.8	21.7	4.2
37. ¿Llevan a cabo actuaciones para el mejoramiento de la política científica	1.7	23.3	35.0	30.8	3.3
47. ¿Propicia el uso de software educativo para la mejora de la formación en la carrera?	8.3	15.8	35.0	29.2	5.8

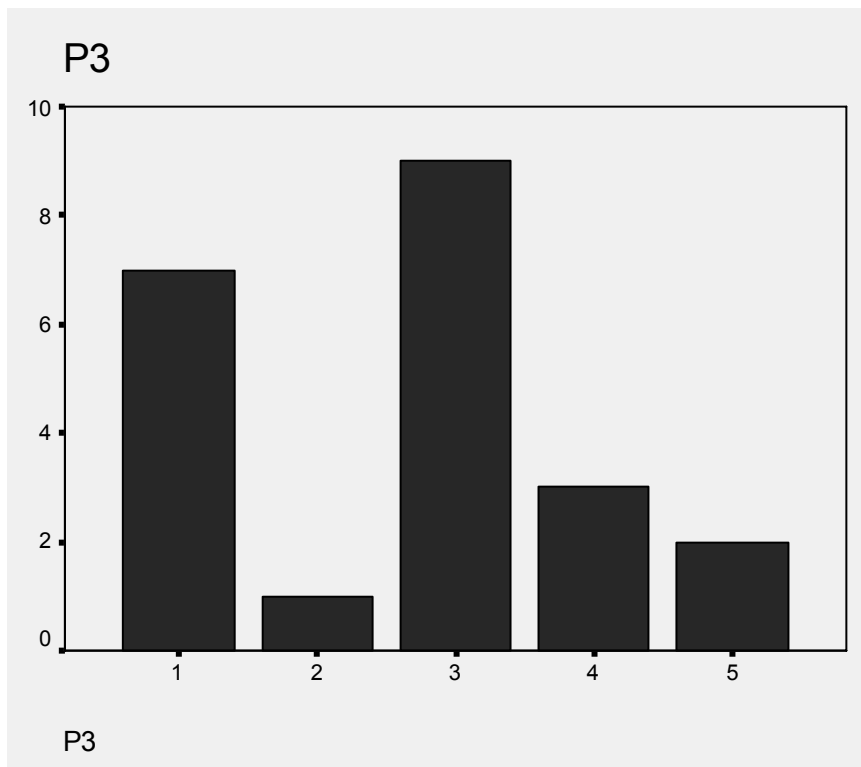
Tabla 7.41

El ítem 3 ¿Facilitan al profesorado la cooperación en redes internacionales?; resulta el problema central en la Evaluación de Mejoras del centro, se valora por el profesorado en la escala 1(nada), con un 20 % de opiniones negativas (24 profesores). En la escala 2 (poco) 35 profesores y en la escala 3 (algo) 31 opiniones, de ésta forma podemos calificar que la facilidad que brindan al profesorado para la cooperación en redes internacionales es deficiente si notamos que en la escala utilizada sólo 19 profesores calificaron este aspecto positivamente (respuestas entre 4 y 5). Este es además uno de los indicadores de calidad evaluados por el MES a las universidades cubanas.

P3

UF1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido 1	7	31.8	31.8	31.8
2	1	4.5	4.5	36.4
3	9	40.9	40.9	77.3
4	3	13.6	13.6	90.9
5	2	9.1	9.1	100.0
Total	22	100.0	100.0	

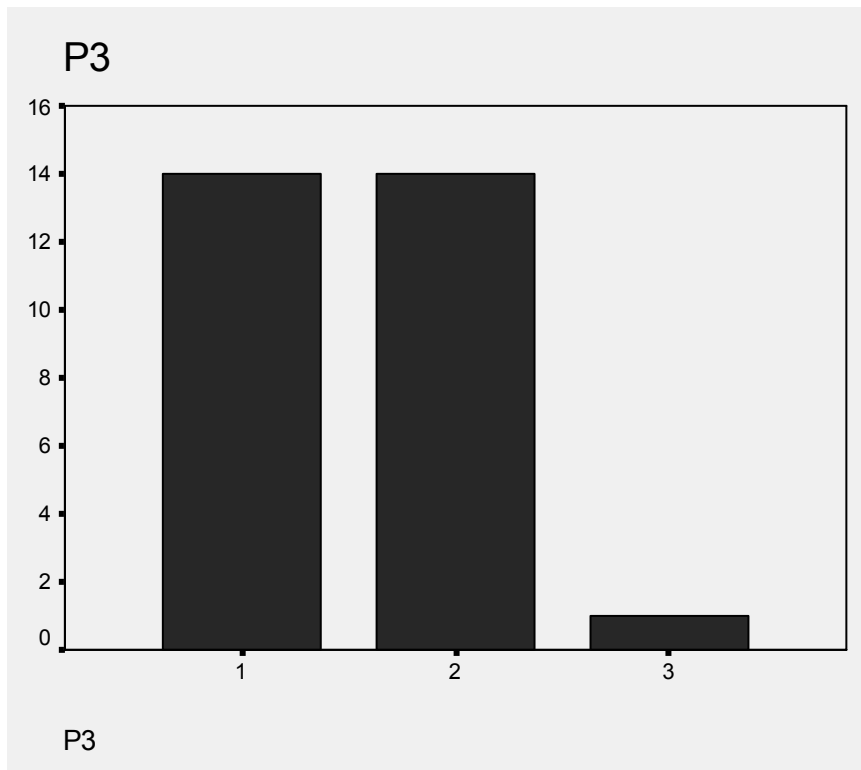
Tabla 7.42



P3

UF2		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	1	14	48.3	48.3	48.3
	2	14	48.3	48.3	96.6
	3	1	3.4	3.4	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

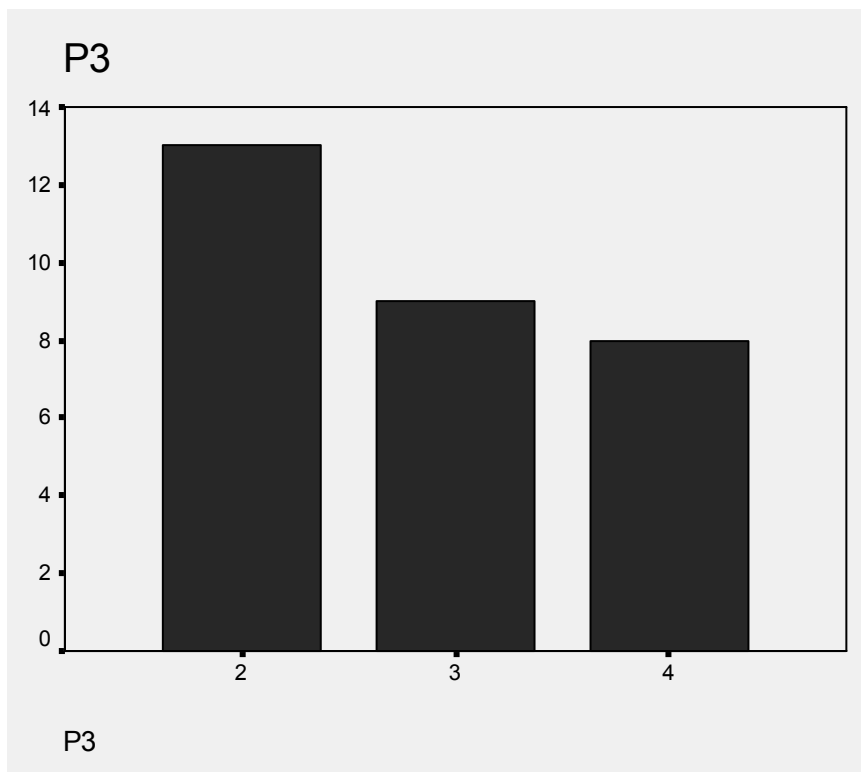
Tabla 7.43



P3

UF3		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido	2	13	43.3	43.3	43.3
	3	9	30.0	30.0	73.3
	4	8	26.7	26.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

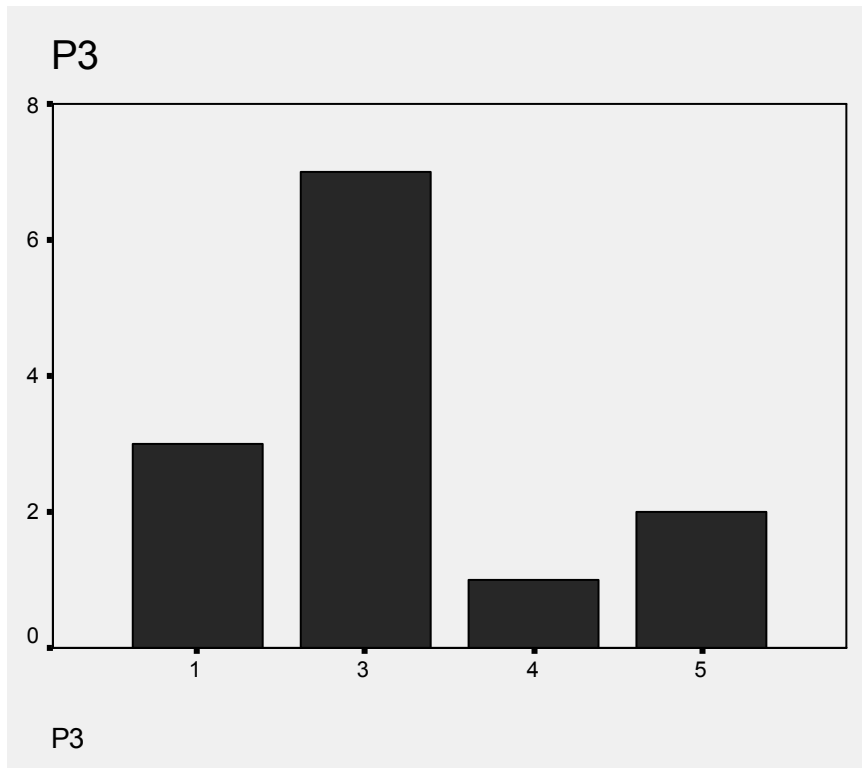
Tabla 7.44



P3

UF4	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valid 1	3	23.1	23.1	23.1
3	7	53.8	53.8	76.9
4	1	7.7	7.7	84.6
5	2	15.4	15.4	100.0
Total	13	100.0	100.0	

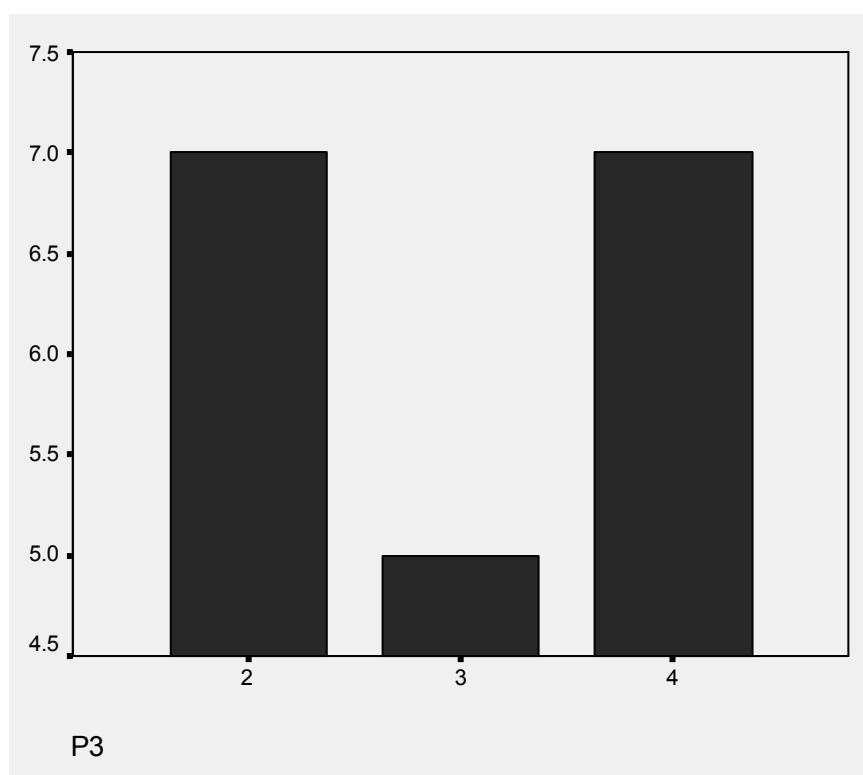
Tabla 7.45



P3

UF5	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Valido 2	7	36.8	36.8	36.8
3	5	26.3	26.3	63.2
4	7	36.8	36.8	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.46



Como puede distinguirse a través de las tablas y los gráficos la facultad con serias dificultades es la UF2, sus profesores han evaluado el ítem sólo con la escala de 1 a 3, donde predominan los valores enmarcados en nada (1) y

poco (2), ya que una sólo opinión es considerada como que hacen algo (3) para facilitar la cooperación en redes.

Ítem 2 ¿Fomenta convenios con universidades a escala internacional?

Al igual que en el anterior, los valores predominantes se encuentran en la escala 1-3 del cuestionario, teniendo en cuenta el total de opiniones que indican necesidad de mejoras, habría que considerar que son 87 los profesores que han respondido entre esos valores, aunque también encontramos opiniones en la escala 4 y 5, sólo representan 24 criterios de profesores participantes de la muestra en la investigación. Estos datos nos demuestran el grado de dificultad que tiene en el centro los convenios con universidades a escala internacional.

En la siguiente tabla mostramos los resultados por facultades, en la misma se aprecia la carencia de intercambios y convenios con instituciones a escala internacional.

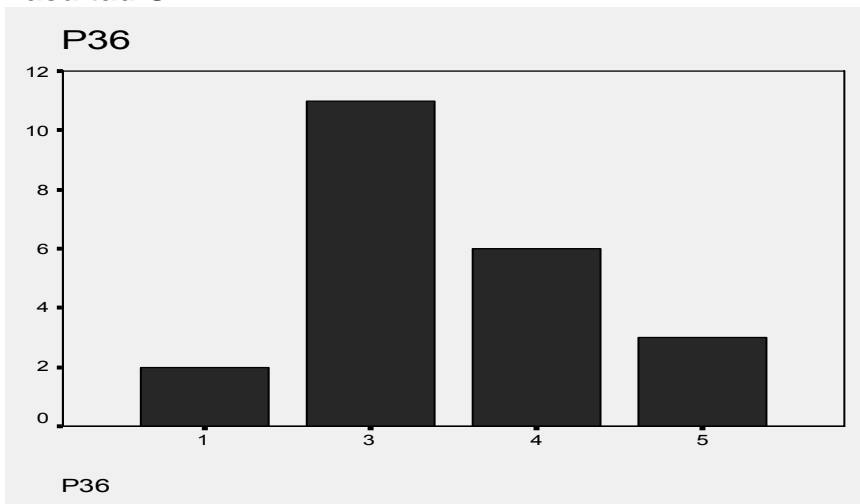
Facultad Muestra ()	Frecuencias de opiniones de los profesores por facultades				
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
UF1 (22)	2	9	9	2	
UF2 (29)	2	17	9	1	
UF3 (30)	2	9	6	11	2
UF4 (13)		5	6	2	
UF5 (19)		3	8	7	1

Tabla 7.47

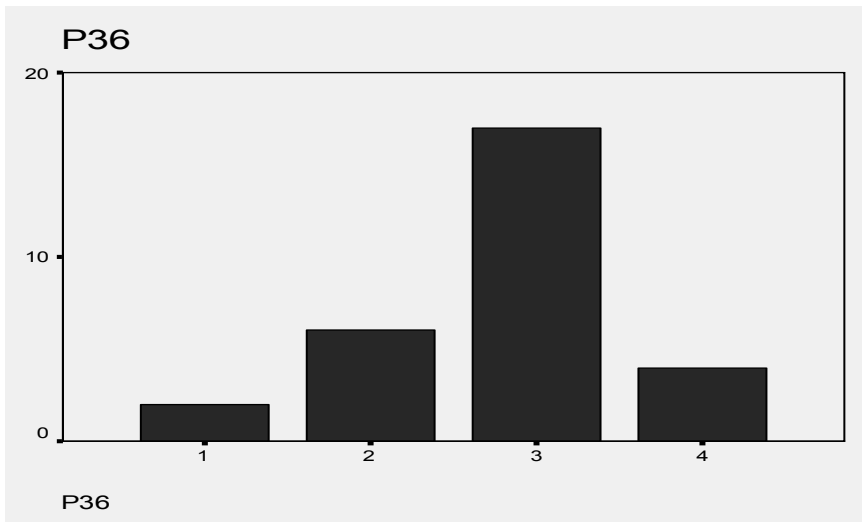
☞ El ítem 36 evalúa si los equipos directivos establecen acciones para mejorar la participación en las actividades de Extensión Universitaria, el predominio de los datos en las escalas 1-3, afianza la necesidad que tiene el centro de prever planes de mejoras para la participación extensionista; sobre todo cuando analizamos el carácter integral de la extensión universitaria, concebida a partir del Programa Nacional implantado para las universidades.

En los gráficos siguientes están representadas las frecuencias de respuestas de los profesores en cada facultad:

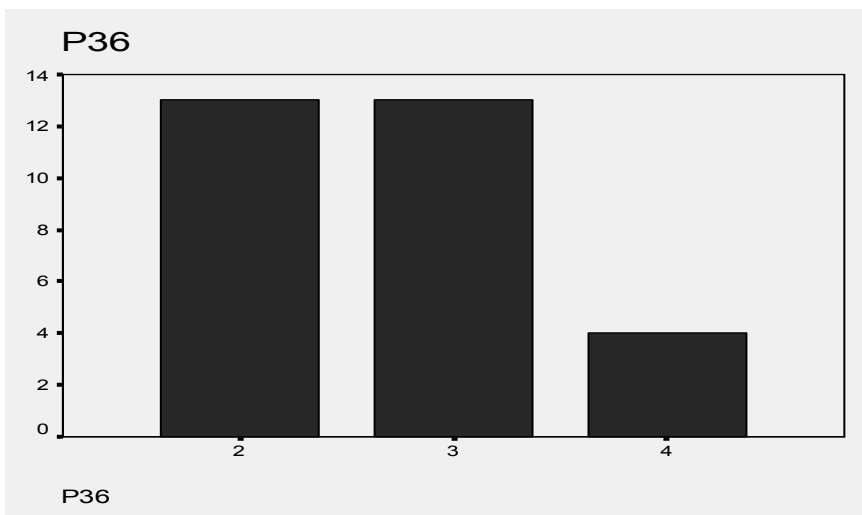
Facultad UF1



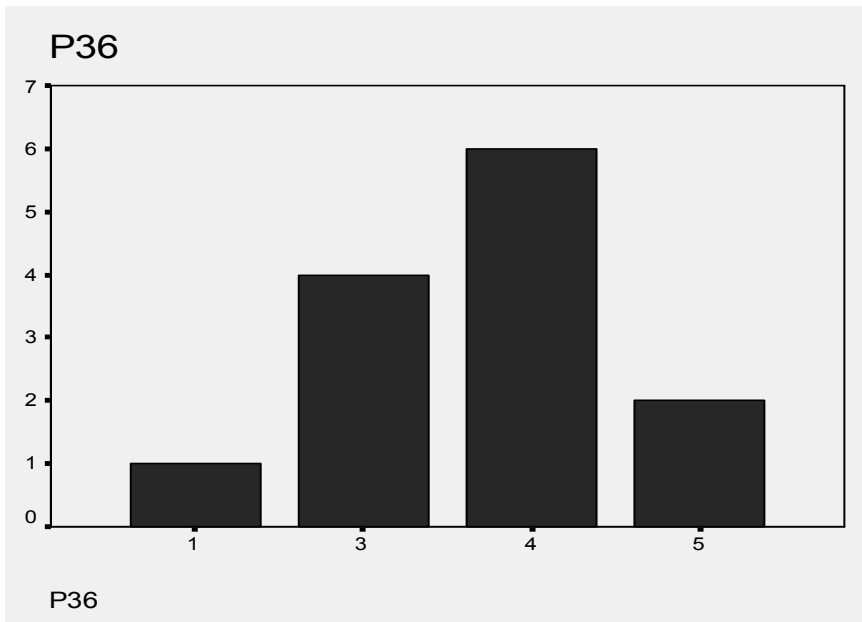
Facultad UF2



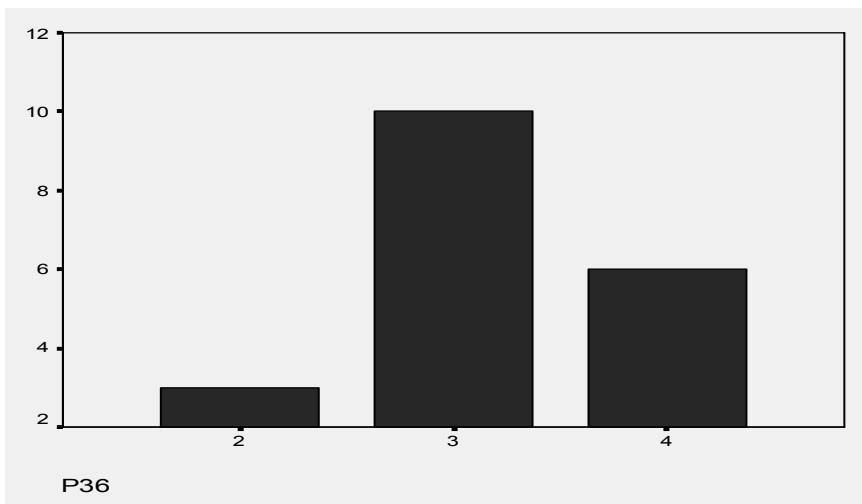
Facultad UF3



Facultad UF4



Facultad UF5



- ☞ Ítem 37 evalúa si los equipos directivos del centro llevan a cabo actuaciones para el mejoramiento de la política científica. También en éste ítem los valores mayores logrados en las respuestas

estuvieron en la escala de 1-3, siguiendo el orden de la misma las frecuencias obtenidas son: 2, 28, y 42 opiniones de profesores respectivamente.

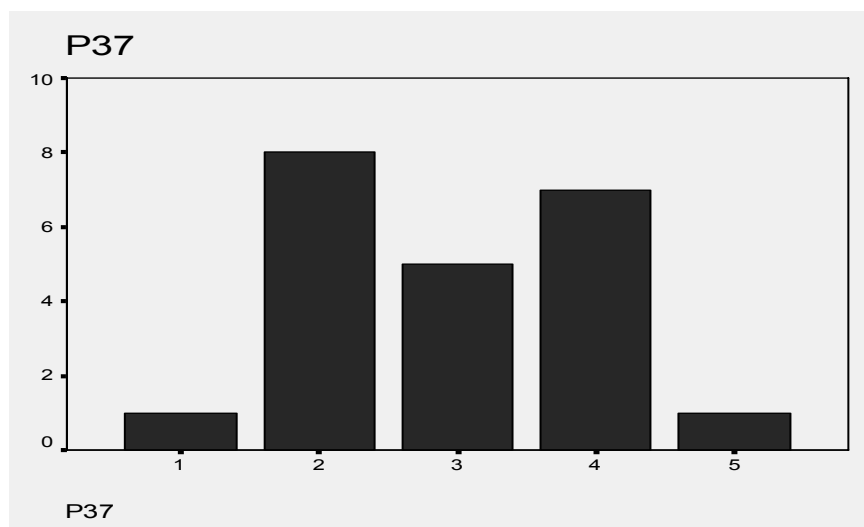
Es importante para la evaluación de este aspecto el conocimiento de los datos que identifican el comportamiento de la política científica en las facultades del centro, por eso hemos tenido muy en cuenta los datos extraídos en el estudio.

Facultad UF1

P37

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	4.5	4.5	4.5
2	8	36.4	36.4	40.9
3	5	22.7	22.7	63.6
4	7	31.8	31.8	95.5
5	1	4.5	4.5	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.48

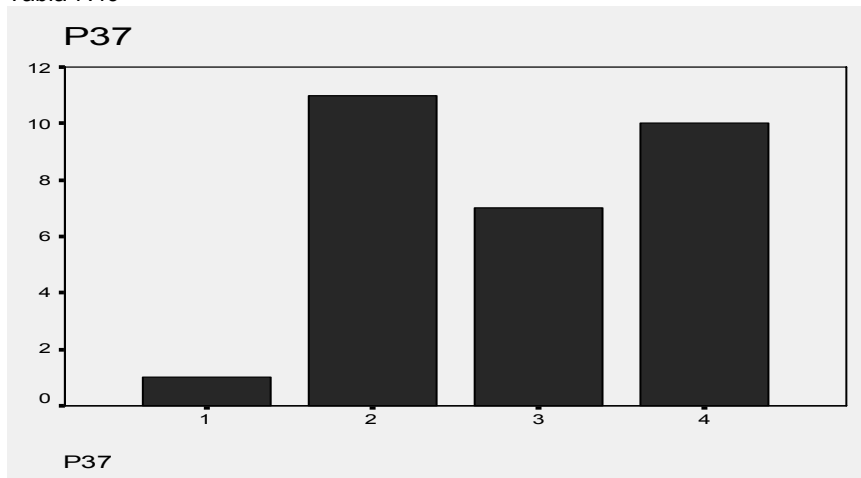


Facultad UF2

P37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	3.4	3.4	3.4
	2	11	37.9	37.9	41.4
	3	7	24.1	24.1	65.5
	4	10	34.5	34.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

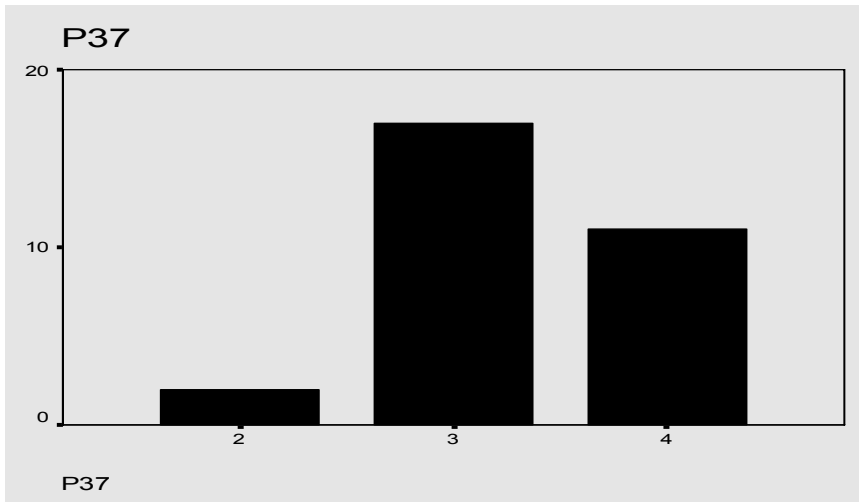
Tabla 7.49



P37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	6.7	6.7	6.7
	3	17	56.7	56.7	63.3
	4	11	36.7	36.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.50



- ☞ Ítem 47 ¿Propician el uso de software educativo para la mejora de la formación en la carrera?, obtuvo la mayor puntuación en la escala 3 (algo), con una frecuencia de opiniones de 42 profesores del centro, en la escala 2 (poco) 22 opiniones y cinco en la escala 1 (nada), los datos evidencian que el ítem aunque ha obtenido mejores puntuaciones que los anteriores pertenecientes al factor evaluación de mejoras, no deja de mostrar las necesidades de mejora para el desarrollo del centro.

- ☞ Por último se evaluó el ítem 27 ¿Comprueba el cumplimiento de las acciones del Proyecto Educativo Integral? la interpretación a este ítem permite conocer el estado en que los directivos comprueban la vitalidad que tiene el Proyecto Educativo Integral como centro de la formación profesional, en que medida los profesores aprecian se controlan las acciones planificadas para los fines de integralidad

profesional. A este aspecto el profesorado del centro evaluó siguiendo los datos que mostramos:

Escala	Frecuencias
1.....	12
2.....	17
3.....	27
4.....	47
5.....	10

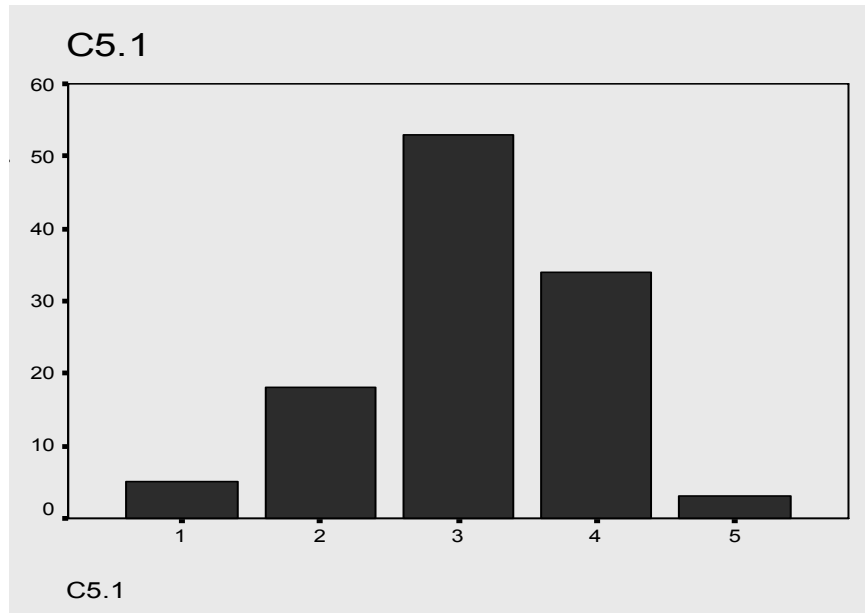
5. Opiniones de los profesores sobre el uso que hacen los directivos con datos sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Una manera de cambiar lo que acontece en relación a la principal misión de la universidad, o sea, la formación de profesionales; es el conocimiento de la información sobre el aprendizaje que alcanzan los alumnos en las diferentes carreras que acoge el centro, por ello consideramos importante la descripción del siguiente factor: Uso de los Datos sobre el aprendizaje de los alumnos.

MUESTRA DE PROFESORES Y PORCENTAJES DE RESPUESTAS					
Ítems	categorias y %				
	1	2	3	4	5
Factor 5. Uso de Datos sobre el aprendizaje de los alumnos					
1. ¿Promueve convenios con otros centros universitarios nacionales?	4.1	14.6	43.1	27.6	2.4
19. ¿Conocen las necesidades de los alumnos vinculadas al aprendizaje de las asignaturas del año?		16.3	20.3	42.3	13.0
29. ¿Verifica los resultados académicos que alcanza los grupos de Alumnos en la carrera?	7.3	9.8	30.1	37.4	7.3

Tabla 7.51

De los ítems correspondientes al factor como se observa en al tabla, el que alcanza resultados altos en la escala 3 (algo) es el ítem 1. ¿Promueve convenios con otros centros universitarios nacionales? el siguiente gráfico muestra el número de respuestas obtenidas a nivel de centro.



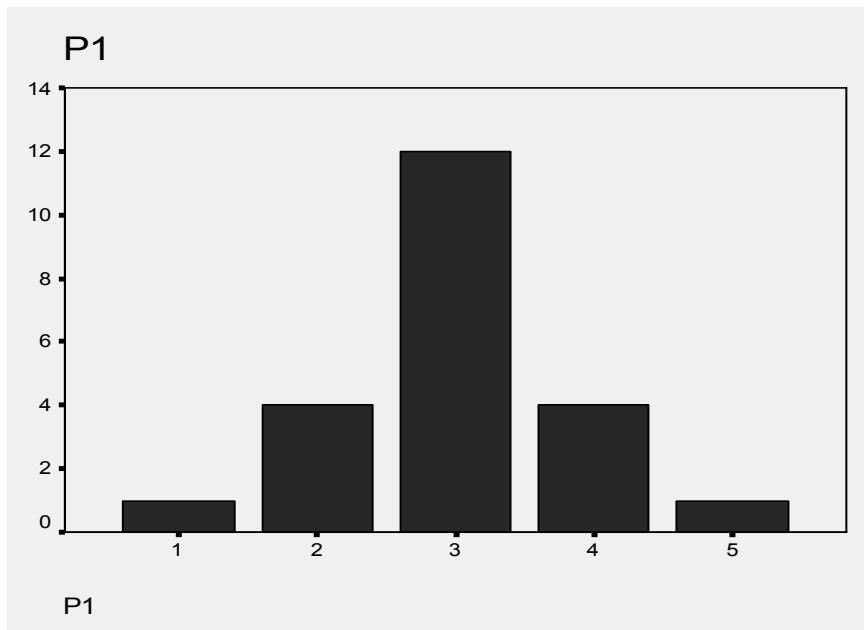
Entrando a considerar el comportamiento de los convenios que se promueven con otros centros universitarios nacionales, acorde a la especificidad de cada carrera es que valoramos los datos por facultades. Este elemento puede enriquecer las experiencias académicas y científicas cuando son marcadas las relaciones con otras instituciones que han logrado un alto desarrollo y liderazgo en el país.

Los profesores de la facultad UF1 apreciaron el aspecto de la siguiente manera:

P1

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	1	1	4.5	4.5	4.5
	2	4	18.2	18.2	22.7
	3	12	54.5	54.5	77.3
	4	4	18.2	18.2	95.5
	5	1	4.5	4.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.52

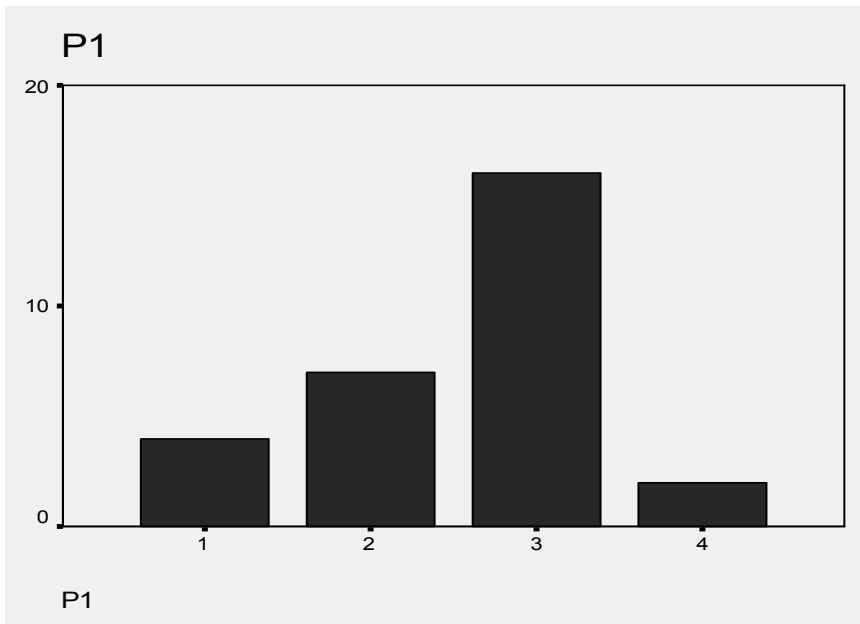


En la Facultad UF2, los profesores evaluaron los convenios con otros centros como sigue:

P1

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	1	4	13.8	13.8	13.8
	2	7	24.1	24.1	37.9
	3	16	55.2	55.2	93.1
	4	2	6.9	6.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Tabla 7.53

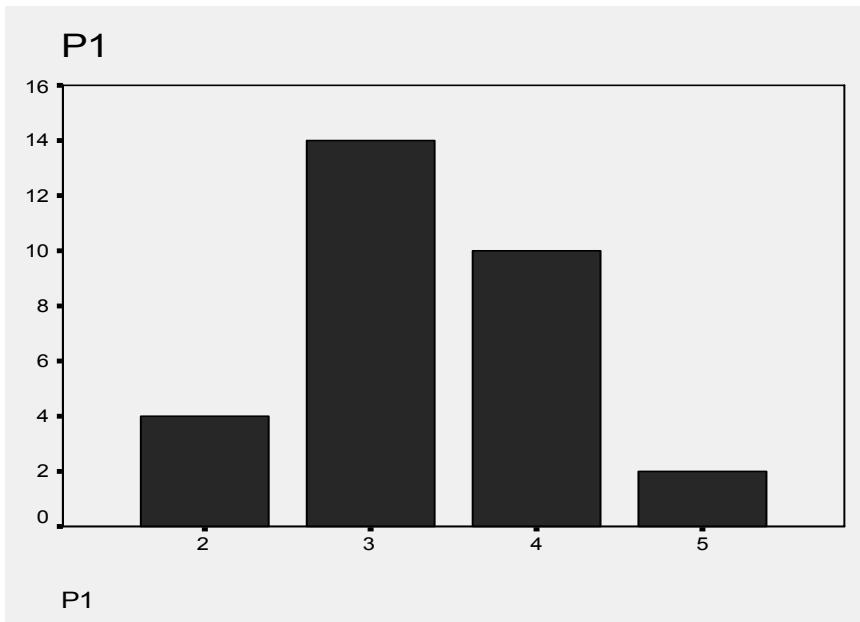


En la UF3, los profesores consideran sus respuestas como sigue:

P1

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	2	4	13.3	13.3	13.3
	3	14	46.7	46.7	60.0
	4	10	33.3	33.3	93.3
	5	2	6.7	6.7	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.54

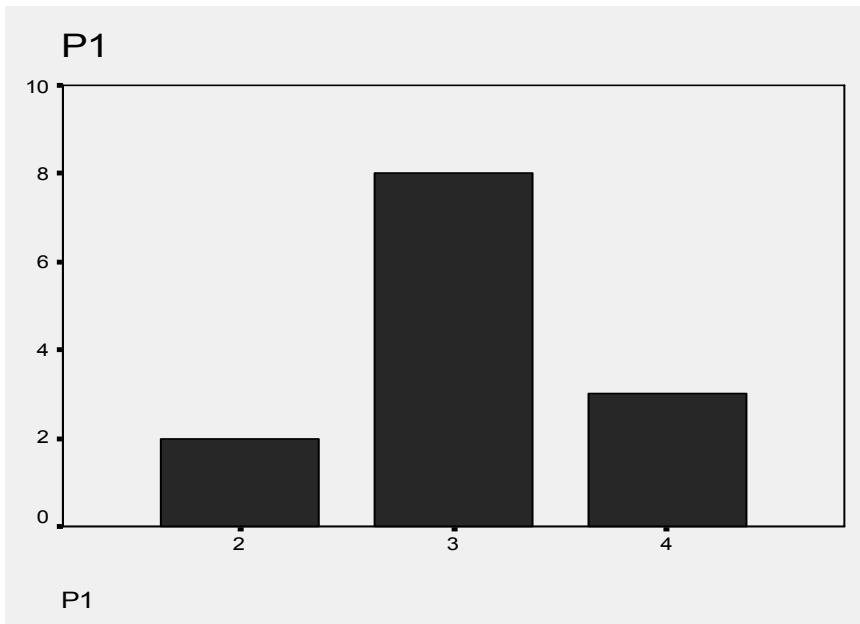


La facultad UF4 presenta los siguientes datos en relación a los convenios con otros centros

P1

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	2	2	15.4	15.4	15.4
	3	8	61.5	61.5	76.9
	4	3	23.1	23.1	100.0
	Total	13	100.0	100.0	

Tabla 7.55

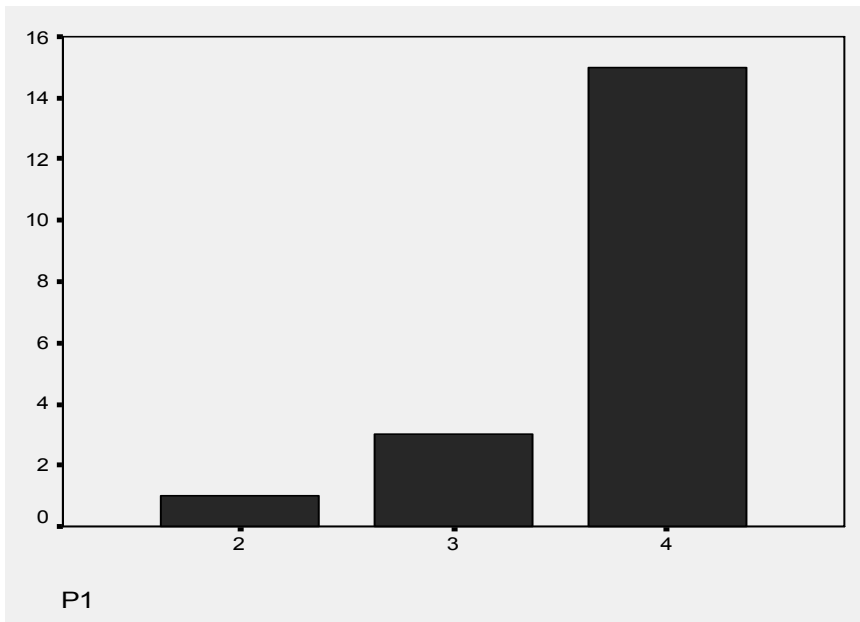


Por último la facultad UF5, los profesores consideran que en la misma los convenios promovidos por el equipo directivo se comportan de la siguiente forma:

P1

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	2	1	5.3	5.3	5.3
	3	3	15.8	15.8	21.1
	4	15	78.9	78.9	100.0
	Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.56



☞ Ítem 29 ¿Verifica los resultados académicos que alcanzan los grupos de alumnos en la carrera?

Los datos obtenidos en frecuencias de respuestas son como sigue:

Escala	Frecuencia
1.....	9
2.....	12
3.....	37
4.....	46
5.....	9

Como se aprecia hay más valores en la escala de 1-3, que en los valores que consideramos para la investigación positivos (4 y 5). Esto indica que los profesores atribuyen algunas dificultades en el conocimiento que tienen los directivos sobre los resultados académicos que alcanzan los alumnos.

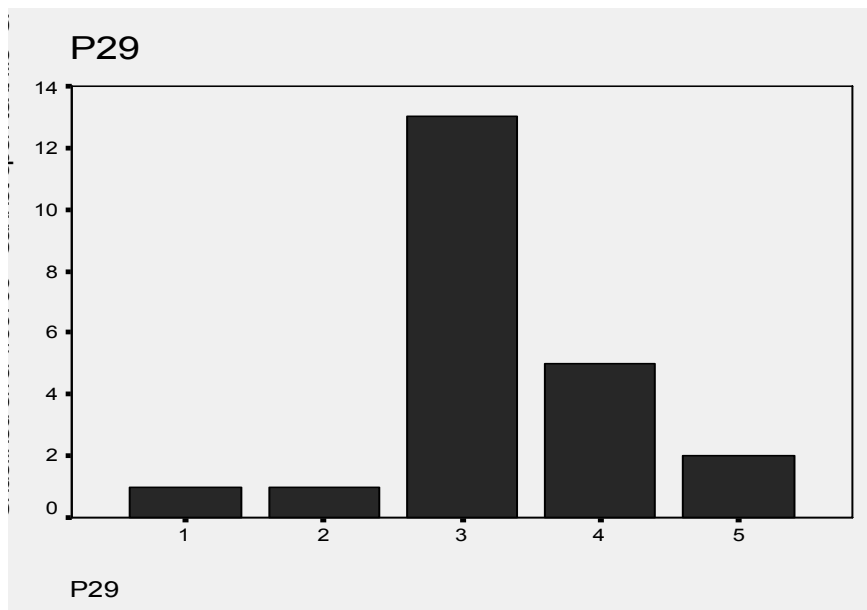
El comportamiento de este ítem no es similar en todas las facultades

En la facultad UF1:

P29

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 1	1	4.5	4.5	4.5
2	1	4.5	4.5	9.1
3	13	59.1	59.1	68.2
4	5	22.7	22.7	90.9
5	2	9.1	9.1	100.0
Total	22	100.0	100.0	

Tabla 7.57

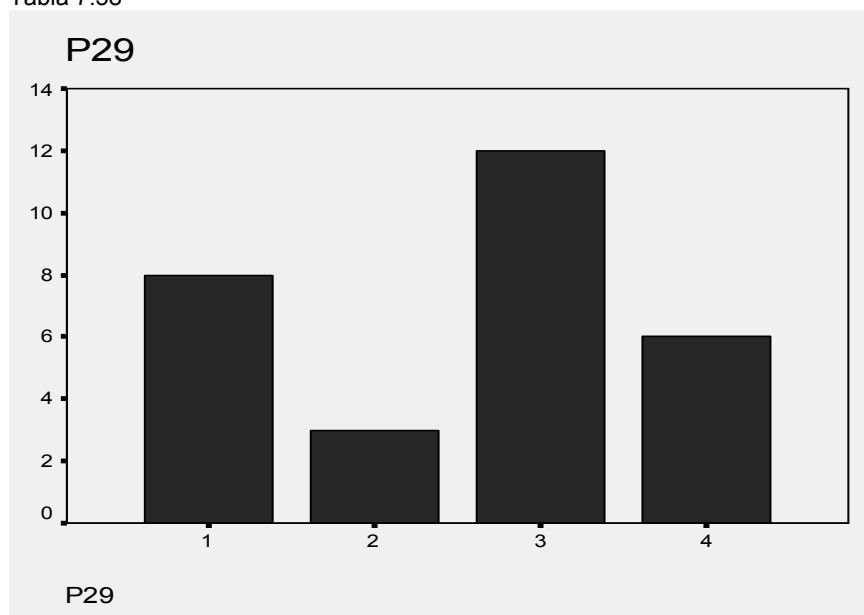


En la facultad UF2, las respuestas estuvieron en las categorías 1- 4, notándose que los valores positivos en la escala, se dan en sólo 6 opiniones

P29

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	1	8	27.6	27.6	27.6
	2	3	10.3	10.3	37.9
	3	12	41.4	41.4	79.3
	4	6	20.7	20.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Tabla 7.58

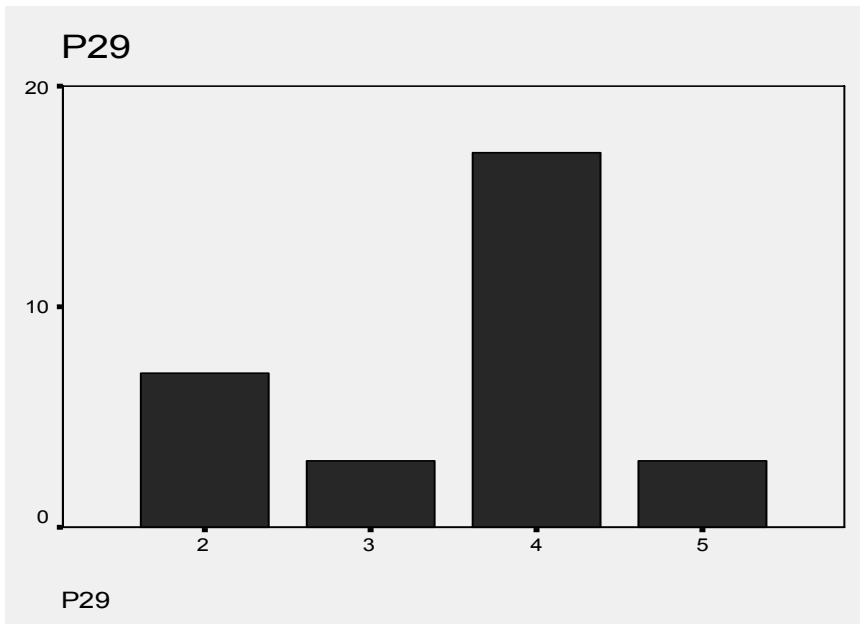


Facultad UF3, los mayores valores

P29

		Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido	2	7	23.3	23.3	23.3
	3	3	10.0	10.0	33.3
	4	17	56.7	56.7	90.0
	5	3	10.0	10.0	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Tabla 7.59

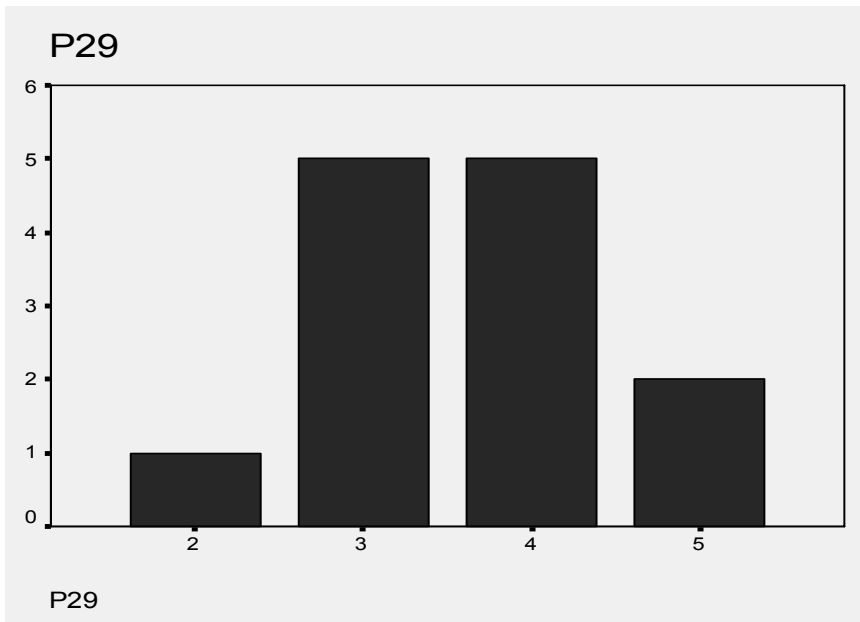


Facultad UF4, las respuestas excluyen a la categoría 1(nada), y expresan los datos siguientes:

P29

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 2	1	7.7	7.7	7.7
3	5	38.5	38.5	46.2
4	5	38.5	38.5	84.6
5	2	15.4	15.4	100.0
Total	13	100.0	100.0	

Tabla 7.60

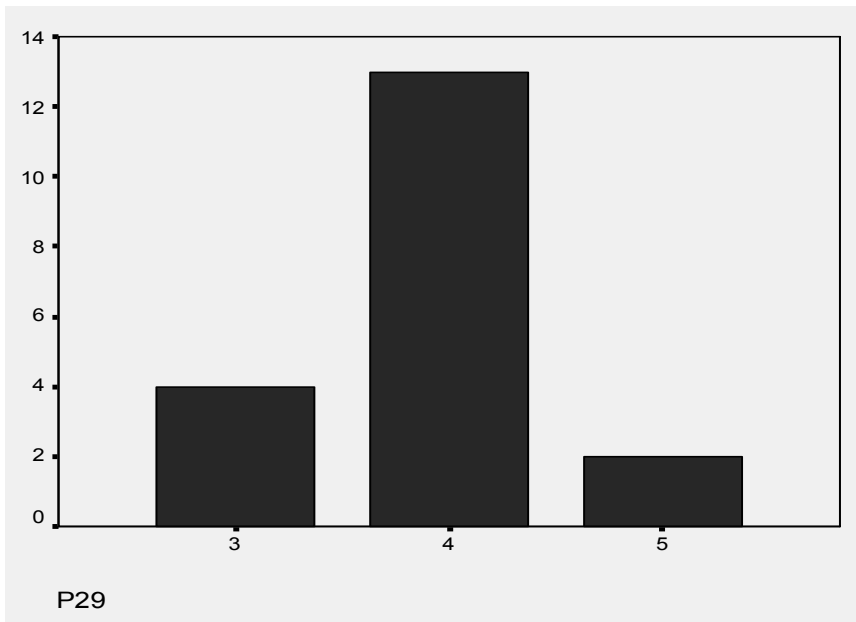


Facultad UF5, los profesores dicen que el equipo directivo verifica los resultados académicos de los alumnos según estos datos de frecuencia y porcentajes

P29

	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Valido 3	4	21.1	21.1	21.1
4	13	68.4	68.4	89.5
5	2	10.5	10.5	100.0
Total	19	100.0	100.0	

Tabla 7.61



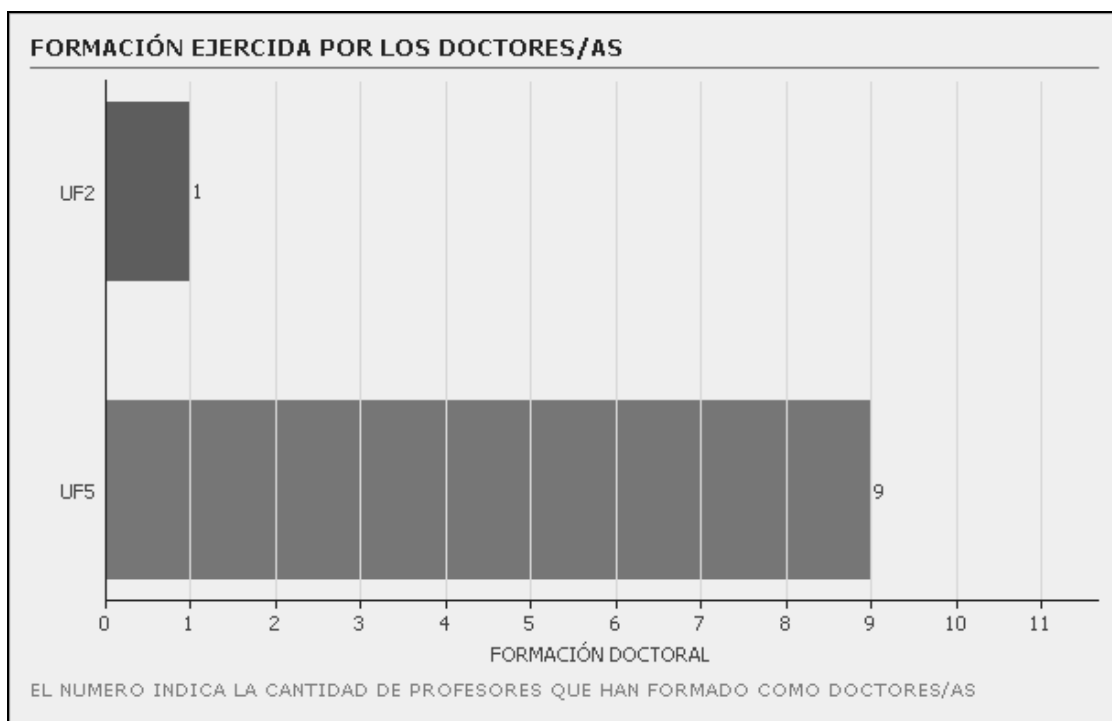
☞ Ítem 19 ¿Conocen las necesidades de los alumnos vinculadas al aprendizaje de las asignaturas?, este obtuvo mejores resultados, no obstante se tratan en la escala 3 (algo) 25 opiniones de profesores y en la escala 2 (poco) 20 opiniones, indicando necesidades de mejoras.

Resultados de Entrevistas a los Doctores de la Universidad.

Por la importancia que reviste la formación doctoral par el desarrollo de los centros universitarios y buscando tener una información más detallada sobre este aspecto en el centro evaluado, se realizaron entrevistas con los doctores de cada una de las facultades, de las mismas se han obtenido interesantes datos que describen hacia donde deben encaminarse las mejoras en cuanto a la formación doctoral.

FACULTAD	CANTIDAD DE DOCTORES	HAN FORMADO A	ASPIRANTES
UF1	9	1	3
UF2	11	-	8
UF3	6	-	10
UF4	5	-	4
UF5	12	9	21

Tabla 7.62



Puede notarse que la formación doctoral es desarrollada muy pobre por los doctores del centro, gran parte de los aspirantes que hoy se gradúan tienen sus investigaciones dirigidas por profesionales de otros centros del país. Estas condiciones hacen que se convierta en una necesidad la previsión para

la mejora del desarrollo de la formación doctoral, desde esta perspectiva no sólo se concibe importante para la formación, sino además en el progreso académico y científico de los que ya cuentan con varios años de experiencia como doctor/a.

CAPÍTULO 8

Análisis de las opiniones de los estudiantes

1. Percepción y necesidades que manifiestan los estudiantes

Para obtener un criterio evaluativo generalizado de las acciones de dinamización, se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes, para lo cual se han tomado los datos derivados de las preguntas del cuestionario enfocadas a los alumnos, a continuación hallamos los resultados de las mismas:

Muestra de estudiantes y Porcentajes de las Respuestas					
Ítems	categorías y %				
	1	2	3	4	5
1. ¿Hace convenios con empresas para desarrollar investigaciones científicas a fines a la formación profesional que se realiza en la misma?	2.3	3.5	31.9	48.7	13.5
2. ¿Tiene en cuenta la satisfacción de los estudiantes con la práctica laboral?	9.8	17.5	15.6	41.5	15.6
3. ¿Conoce los criterios de los estudiantes sobre el aprendizaje en las diferentes asignaturas?	3.0	11.2	29.6	43.8	12.4
4. ¿Apoya a los profesores para desarrollar las acciones del Proyecto Educativo Integral?	3.0	1.9	27.3	50.1	17.7
5. ¿Toma decisiones para solucionar las dificultades de aprendizaje en las asignaturas de las carreras?	.7	9.3	22.4	52.7	14.9
6. ¿Estimula el trabajo que realizan los profesores Jefes de Colectivos Pedagógicos?	1.4	5.6	43.4	36.1	13.5
7. ¿Estimula la participación de estudiantes en grupos científicos?	4.2	15.2	30.8	40.6	9.3
8. ¿Comprueba el funcionamiento del Proyecto Educativo Integral?	1.6	7.5	21.4	53.8	15.6
9. ¿Evalúa el desarrollo informático dentro de las asignaturas?	.7	4.4	20.7	55.7	19.1
10. ¿Verifica los resultados académicos que alcanzan los estudiantes?	.7	13.8	28.7	38.7	18.2
11. ¿Trazan acciones para mejorar la participación en las actividades extensionistas?	3.0	12.1	35.4	34.5	14.9

12. ¿Busca alternativas para mejoramiento de los laboratorios?	6.3	22.1	33.6	26.8	11.2
--	-----	------	------	------	------

Tabla 1.

1.1 Mejoramiento de los laboratorios

Como puede observarse en la tabla los resultados que indican prioridad de mejoras, es en primer lugar el ítems 12, con una frecuencia de respuestas de 95 estudiantes, los cuales expresan que las alternativas para mejorar los laboratorios, los directivos la buscan poco, 144 estudiantes dicen que lo hacen algo y 115 alumnos ven este aspecto de la dinamización como la categoría 4 (bastante).

Para concretar más la evaluación de estas acciones, es necesario conocer los resultados obtenidos por facultades, de esta forma el centro puede trazar estrategias en cada una de las áreas, según corresponda la problemática.

UF1:

P12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	8	12.5	12.5	12.5
2	15	23.4	23.4	35.9
3	28	43.8	43.8	79.7
4	12	18.8	18.8	98.4
5	1	1.6	1.6	100.0
Total	64	100.0	100.0	

Tabla 2.

Puede distinguirse que los mayores porcentajes en esta facultad están entre las categorías de respuestas 2 y 3, o sea, poco y algo, lo que indica la percepción que tienen los alumnos sobre la acción de mejora que realiza el equipo directivo de la

misma, en razón de cambiar las condiciones de los laboratorios. La frecuencia de las respuestas, atendiendo la muestra (60 %) con la que se trabajó, representa en el primer caso 15 estudiantes del total (64 alumnos) y en el segundo caso 28 estudiantes, en la tabla 2 aparecen todos los valores de las opiniones de los alumnos.

UF2: A

P12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	10.3	10.3	10.3
2	14	24.1	24.1	34.5
3	25	43.1	43.1	77.6
4	11	19.0	19.0	96.6
5	2	3.4	3.4	100.0
Total	58	100.0	100.0	

Tabla 3.

UF2: B

P12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	8	6.3	6.3	6.3
2	30	23.4	23.4	29.7
3	34	26.6	26.6	56.3
4	36	28.1	28.1	84.4
5	20	15.6	15.6	100.0
Total	128	100.0	100.0	

Tabla 4

En el caso de la facultad UF2, se muestran las tablas 3 y 4, representando las opiniones de estudiantes de las carreras que asume la misma, como se observa en la carrera A (tabla 3) la mayor frecuencia de opiniones de los alumnos se corresponde a la categoría 3 (algo) con 25 estudiantes.

En la carrera B, se distingue muy poca diferencia entre las respuestas, poco, algo y mucho, pero queremos significar que entre 2 y 3, hay 64 opiniones de estudiantes, que muestran insatisfacción con las alternativas para mejorar los laboratorios que utilizan los directivos en esa facultad.

UF3:

P12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	9	12.5	12.5	12.5
3	19	26.4	26.4	38.9
4	35	48.6	48.6	87.5
5	9	12.5	12.5	100.0
Total	72	100.0	100.0	

Tabla 5.

UF4:

P12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	2.8	2.8	2.8
2	16	22.2	22.2	25.0
3	28	38.9	38.9	63.9
4	10	13.9	13.9	77.8
5	16	22.2	22.2	100.0
Total	72	100.0	100.0	

Tabla 6.

En esta facultad las opiniones de los estudiantes giran sobre la categoría de respuesta algo (3), o sea, los alumnos (38 de la muestra) consideran que las alternativas para mejorar los laboratorios se usan en esa dimensión

UF5:

P12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	8.6	8.6	8.6
2	11	31.4	31.4	40.0
3	10	28.6	28.6	68.6
4	11	31.4	31.4	100.0
Total	35	100.0	100.0	

Tabla 7.

En esta facultad el mayor por ciento de respuestas de los alumnos está marcada en la categoría 2 (poco) y 3 (algo), aunque como se observa las opiniones en las respuestas 2 y 4 se igualan en porcentajes y frecuencias, no deja de ser significativo, el hecho que exista un 31.4 % de los alumnos considerando que los directivos de la

facultad usan pocas alternativas de mejoras para los laboratorios y otro grupo de 10 en la muestra examinada (28.6 %), plantea que lo hacen algo.

1.2 Estímulo al trabajo de los jefes de colectivo pedagógicos

Seguido en orden de importancia, de acuerdo a las opiniones emitidas por los alumnos, el ítems 6, alcanza un 43,4 porcentaje de la muestra, ello significa que 186 estudiantes tienen un criterio negativo con relación al estímulo que se le da en el centro al trabajo que realizan los jefes de colectivo pedagógico.

Mirando este aspecto por las opiniones de los estudiantes por facultades, podemos distinguir las diferencias o semejanzas entre las diferentes carreras del centro. A continuación mostramos las tablas que apoyan lo anterior:

UF1

P6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1.6	1.6	1.6
2	5	7.8	7.8	9.4
3	16	25.0	25.0	34.4
4	35	54.7	54.7	89.1
5	7	10.9	10.9	100.0
Total	64	100.0	100.0	

UF2 A

P6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	3.4	3.4	3.4
	3	35	60.3	60.3	63.8
	4	15	25.9	25.9	89.7
	5	6	10.3	10.3	100.0
	Total	58	100.0	100.0	

UF2 B

P6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	8	6.3	6.3	6.3
	3	61	47.7	47.7	53.9
	4	37	28.9	28.9	82.8
	5	22	17.2	17.2	100.0
	Total	128	100.0	100.0	

UF3

P6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	5.6	5.6	5.6
	3	28	38.9	38.9	44.4
	4	30	41.7	41.7	86.1
	5	10	13.9	13.9	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF4

P6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	6.9	6.9	6.9
	3	25	34.7	34.7	41.7
	4	30	41.7	41.7	83.3
	5	12	16.7	16.7	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF5

P6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	14.3	14.3	14.3
	3	21	60.0	60.0	74.3
	4	8	22.9	22.9	97.1
	5	1	2.9	2.9	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Como puede notarse la facultad con mayores prelacones a mejoras es la UF2, en los criterios de los estudiantes de ambas carreras el por ciento de respuesta

sobrepasa los 30 alumnos; en el caso de la carrera A, los alumnos respondieron de 58 correspondiente a la muestra, 35 (60.3 %) dicen que se estimula en algo el trabajo de los jefes de colectivos pedagógicos.

En el caso de la carrera B (128 alumnos en la muestra) 61 estudiantes plantean que este aspecto se hace algo (47.7%).

1.3 Participación en las actividades de extensión universitaria.

Estableciendo la explicación de los ítems en su orden de importancia por los resultados obtenidos con los estudiantes, corresponde describir los datos de la pregunta del cuestionario que evalúa si los directivos trazan acciones para mejorar la participación en las actividades extensionistas (ítems 11).

En la tabla 1 aparecen las cifras obtenidas según los criterios de los alumnos, las mejores respuestas están entre 3 y 4, o sea, entre algo y bastante, explicaremos aquellas ajustadas a el porcentaje 35.6 (algo). Como en los casos anteriores detallamos el ítem por facultades:

UF1

P11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	17	26.6	26.6	26.6
3	23	35.9	35.9	62.5
4	21	32.8	32.8	95.3
5	3	4.7	4.7	100.0
Total	64	100.0	100.0	

UF2. A

P11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	6	10.3	10.3	10.3
	3	24	41.4	41.4	51.7
	4	22	37.9	37.9	89.7
	5	6	10.3	10.3	100.0
	Total	58	100.0	100.0	

UF2. B

P11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	9	7.0	7.0	7.0
	3	44	34.4	34.4	41.4
	4	40	31.3	31.3	72.7
	5	35	27.3	27.3	100.0
	Total	128	100.0	100.0	

UF3

P11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	4.2	4.2	4.2
	2	6	8.3	8.3	12.5
	3	24	33.3	33.3	45.8
	4	29	40.3	40.3	86.1
	5	10	13.9	13.9	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF4

P11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	10	13.9	13.9	13.9
2	6	8.3	8.3	22.2
3	18	25.0	25.0	47.2
4	28	38.9	38.9	86.1
5	10	13.9	13.9	100.0
Total	72	100.0	100.0	

UF5

P11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	8	22.9	22.9	22.9
3	19	54.3	54.3	77.1
4	8	22.9	22.9	100.0
Total	35	100.0	100.0	

El ítem 1, evalúa si los directivos hacen convenios con empresas para desarrollar investigaciones científicas a fines a la formación profesional que se realiza en la misma; 137 estudiantes dicen que se hace algo. En este caso la facultad con mayor necesidad de mejoras es la UF4, ya que 33 de los estudiantes que participaron en la investigación ven este aspecto como categoría 3 (algo), representando un 45 % de las respuestas obtenidas en esa facultad.

El resto de las facultades se comportan entre 3 y 4, pero con menores frecuencias en el caso de las respuestas algo. En UF1, 21 estudiantes así lo expresan, en UF2

A, 22, en la carrera B de la misma facultad 29 alumnos opinan igual. La facultad UF3 19, en la UF5 13.

1.4 Participación de estudiantes en grupos científicos

Para referir los datos sobre el ítem 7, que evalúa los criterios que tienen los alumnos sobre el estímulo a la participación en grupos científicos estudiantiles, detallamos a través de tablas los resultados de cada una de las facultades:

UF1

P7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	4.7	4.7	4.7
2	18	28.1	28.1	32.8
3	8	12.5	12.5	45.3
4	28	43.8	43.8	89.1
5	7	10.9	10.9	100.0
Total	64	100.0	100.0	

UF2 A

P7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	5.2	5.2	5.2
2	5	8.6	8.6	13.8
3	34	58.6	58.6	72.4
4	13	22.4	22.4	94.8
5	3	5.2	5.2	100.0
Total	58	100.0	100.0	

UF2 B

P7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3.1	3.1	3.1
	2	15	11.7	11.7	14.8
	3	41	32.0	32.0	46.9
	4	55	43.0	43.0	89.8
	5	13	10.2	10.2	100.0
	Total	128	100.0	100.0	

UF3

P7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.4	1.4	1.4
	2	8	11.1	11.1	12.5
	3	18	25.0	25.0	37.5
	4	32	44.4	44.4	81.9
	5	13	18.1	18.1	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF4

P7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	2.8	2.8	2.8
	2	12	16.7	16.7	19.4
	3	11	15.3	15.3	34.7
	4	44	61.1	61.1	95.8
	5	3	4.2	4.2	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF5

P7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	14.3	14.3	14.3
2	7	20.0	20.0	34.3
3	20	57.1	57.1	91.4
4	2	5.7	5.7	97.1
5	1	2.9	2.9	100.0
Total	35	100.0	100.0	

Como se observa en la UF2, los alumnos de la carrera A tienen un criterio bastante generalizado hacia las respuestas que se hace algo, es en esa vertiente donde la facultad debe mejorar sus indicadores de calidad.

En la facultad de UF5, también los porcentajes son altos en las respuestas algo (3), lo que indica para el centro que el aspecto de estímulo a los grupos científicos estudiantiles debe tender a mejoras sobre todo en las facultades UF2 y UF5.

Pasando al ítem 3 del cuestionario para estudiantes, es importante analizar donde se notan las mayores dificultades en el centro, como se observa en la tabla 1, el porcentaje mayor enfoca a las respuestas bastante, pero existe un 29.6 que opina diferente, hacia allí enfocamos la descripción de los datos obtenidos.

En la UF1

P6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1.6	1.6	1.6
2	5	7.8	7.8	9.4
3	16	25.0	25.0	34.4
4	35	54.7	54.7	89.1
5	7	10.9	10.9	100.0
Total	64	100.0	100.0	

UF2 A

P3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	3.4	3.4	3.4
2	4	6.9	6.9	10.3
3	18	31.0	31.0	41.4
4	29	50.0	50.0	91.4
5	5	8.6	8.6	100.0
Total	58	100.0	100.0	

UF2 B

P3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2.3	2.3	2.3
2	17	13.3	13.3	15.6
3	42	32.8	32.8	48.4
4	50	39.1	39.1	87.5
5	16	12.5	12.5	100.0
Total	128	100.0	100.0	

UF3

P3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4.2	4.2	4.2
	3	20	27.8	27.8	31.9
	4	31	43.1	43.1	75.0
	5	18	25.0	25.0	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF4

P3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	5.6	5.6	5.6
	2	17	23.6	23.6	29.2
	3	21	29.2	29.2	58.3
	4	20	27.8	27.8	86.1
	5	10	13.9	13.9	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF5

P5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	20.0	20.0	20.0
	3	7	20.0	20.0	40.0
	4	21	60.0	60.0	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Como se observan los resultados, en todas las facultades hay algún por ciento de estudiantes no satisfechos con el conocimiento que tienen los directivos sobre sus

opiniones a cerca del aprendizaje que alcanzan en las diferentes asignaturas, este ítems evalúa una de las misiones más importantes que tiene un centro universitario, por eso entendemos que debe acercarse a la satisfacción plena de los alumnos. Las facultades con mayor incidencia en este aspecto son las UF2, UF3 y UF4, UF5, en la primera, la carrera A tiene 24 estudiantes que están insatisfechos (respuestas en categoría de 1 a 3), en la B 62 alumnos, y si realizamos la sumatoria daría un total de 86 alumnos con respuestas entre 1 y 3, teniendo en cuenta que la muestra de alumnos aplicada fue de 186 estudiantes, revela que el 46,2 de los estudiantes encuentra dificultad en estas acciones del equipo directivo de la facultad.

En la UF3 las respuestas que indican necesidad de mejoras están en las opiniones de 23 alumnos, la muestra en esta facultad fue de 72.

Y en la facultad UF4, la cifra de estudiantes insatisfechos es de 42, aunque hay 30 que ven este aspecto como positivo, la mayor inclinación es hacia las respuestas de 1 a 3.

En el caso de la facultad UF5, las respuestas de mayor porcentaje están en la categoría bastante con un 60 %, pero las que muestran dificultad reúnen el 40 %, teniendo en cuenta que la muestra en la misma para la investigación fue de 35 alumnos.

El ítems 10 pudiera corresponder al anterior que hemos analizado, ya que evalúa la verificación que hacen los directivos sobre los resultados académicos que alcanzan los alumnos, veremos hacia donde el centro debe dirigir sus acciones en este sentido de acuerdo a los datos obtenidos.

UF1

P10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	19	29.7	29.7	29.7
	3	16	25.0	25.0	54.7
	4	27	42.2	42.2	96.9
	5	2	3.1	3.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

UF2 A

P10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3.4	3.4	3.4
	2	15	25.9	25.9	29.3
	3	21	36.2	36.2	65.5
	4	16	27.6	27.6	93.1
	5	4	6.9	6.9	100.0
	Total	58	100.0	100.0	

UF2 B

P10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	.8	.8	.8
	2	17	13.3	13.3	14.1
	3	45	35.2	35.2	49.2
	4	45	35.2	35.2	84.4
	5	20	15.6	15.6	100.0
	Total	128	100.0	100.0	

UF3

P10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	5.6	5.6	5.6
	3	18	25.0	25.0	30.6
	4	28	38.9	38.9	69.4
	5	22	30.6	30.6	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF4

P10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	5.6	5.6	5.6
	3	10	13.9	13.9	19.4
	4	33	45.8	45.8	65.3
	5	25	34.7	34.7	100.0
	Total	72	100.0	100.0	

UF5

P10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	13	37.1	37.1	37.1
	4	17	48.6	48.6	85.7
	5	5	14.3	14.3	100.0
	Total	35	100.0	100.0	

Al observar las tablas podemos verificar que las facultades con mayores dificultades son la UF1 y la UF2

Por último analizamos el ítems 4 destinado a investigar el apoyo que brindan los directivos a los profesores para desarrollar el Proyecto Educativo Integral, este aspecto es la base de la formación integral que deben alcanzar los alumnos en cada carrera. Por la significación que tienen estos datos para el centro detallamos por facultades como se comportan las opiniones de los estudiantes:

UF1

P4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.6	1.6	1.6
	2	3	4.7	4.7	6.3
	3	16	25.0	25.0	31.3
	4	36	56.3	56.3	87.5
	5	8	12.5	12.5	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

UF2 A

P4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	5.2	5.2	5.2
	2	1	1.7	1.7	6.9
	3	15	25.9	25.9	32.8
	4	34	58.6	58.6	91.4
	5	5	8.6	8.6	100.0
	Total	58	100.0	100.0	

UF2 B

P4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	3.1	3.1	3.1
2	4	3.1	3.1	6.3
3	50	39.1	39.1	45.3
4	43	33.6	33.6	78.9
5	27	21.1	21.1	100.0
Total	128	100.0	100.0	

UF3

P4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	6.9	6.9	6.9
3	15	20.8	20.8	27.8
4	34	47.2	47.2	75.0
5	18	25.0	25.0	100.0
Total	72	100.0	100.0	

UF4

P4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	15	20.8	20.8	20.8
4	40	55.6	55.6	76.4
5	17	23.6	23.6	100.0
Total	72	100.0	100.0	

UF5

P4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	6	17.1	17.1	17.1
	4	28	80.0	80.0	97.1
	5	1	2.9	2.9	100.0
Total		35	100.0	100.0	

Los datos por facultades demuestran la capacidad de mejoras que debe asumir cada una de las facultades en esta vista, sin duda la de mayor problema es la UF2, fundamentalmente en la carrera B.

CAPÍTULO 9

Conclusiones

De acuerdo a la investigación realizada podemos llegar a la conclusión que la investigación por encuesta se adecua metodológicamente a la evaluación de las acciones de dinamización que ejercen los equipos directivos en un centro universitario.

En este capítulo explicamos el grado en que se han cumplido los objetivos propuestos en el estudio, al mismo tiempo exponemos las limitaciones de la investigación, y las perspectivas de continuidad de investigaciones científicas alrededor del tema.

1. Logro de los objetivos de investigación

La investigación sobre la evaluación de las acciones de dinamización de los equipos directivos estuvo orientada a tres objetivos centrales:

1. Construir un instrumento para conocer las acciones de dinamización que llevan a cabo los directivos de la universidad objeto de estudio.

Este objetivo se ha cumplido en su totalidad, uno de los primeros pasos en la trayectoria de la investigación fue la concepción de la estructura y proceso de construcción del cuestionario que posteriormente se utilizó para evaluar las acciones de dinamización. En una primera fase, se tuvieron en cuenta las son dimensiones, los elementos, los aspectos y los ítems correspondientes a cada uno.

El proceso de validación del cuestionario fue realizado a través del método de expertos. En otra de las fases de la investigación se llevó a cabo un análisis factorial, que nos

permitió valorar hasta que punto se confirma, la validación de los jueces y la fundamentación teórica acerca del problema investigado.

Para obtener la fiabilidad se calculó el índice a través del alfa de Crombach, en el cual se obtuvieron valores por encima de 0.8, para el cuestionario general y por cada uno de los factores agrupados.

Como parte del proceso seguido, el análisis descriptivo del cuestionario se logra haciendo un análisis de frecuencias, utilizando como medida de tendencia central la moda, este nos permitió conocer las frecuencias y porcentajes de las opiniones que tienen en el centro los agentes implicados en el proceso de dinamización

2. Argumentar como perciben los agentes las acciones de dinamización.

El objetivo nos permitió conocer las valoraciones que hacen el profesorado, los estudiantes y los propios directivos sobre las acciones de dinamización, los datos obtenidos nos demuestran el grado de dificultad que tienen cada uno de los aspectos evaluados en la conducción de la institución universitaria. Permite además identificar el grado de concordancia entre las opiniones de los agentes implicados en la evaluación. Aunque se argumenta en cada uno de los capítulos, establecemos las prioridades a partir de aquellos ítems que sus resultados tienen valores muy marcados hacia la mejora.

1.1 Percepción de los estudiantes sobre las acciones de dinamización en el centro

Los estudiantes tienen una percepción de la dirección del centro, pero más cercana la poseen del equipo directivo de la facultad donde están matriculados. Pretendemos

describir de manera concluyente la apreciación de los alumnos en relación a las acciones de dinamización. En ese camino los alumnos del centro establecieron las siguientes percepciones con sus respuestas:

Los equipos directivos en su actuación referente a:

- convenios con empresas para desarrollar investigaciones científicas.

En la evaluación de este aspecto, los estudiantes del centro consideraron (162 opiniones) que existe dificultad para establecer convenios con empresas con fines científicos.

Este indicador de calidad para los centros universitarios, provee a las facultades de un marco de relaciones que facilitan insertar a profesores y estudiantes en los problemas de la rama científica de las carreras, eso por una parte y por otra se insertan además a la resolución de los problemas actuales del entorno social.

- la satisfacción de los estudiantes con la práctica laboral.

La percepción de los alumnos en este aspecto es variada, atendiendo a los resultados obtenidos, el mayor grupo expresa que los directivos actúan bastante en relación a la práctica y la satisfacción de los estudiantes, sin embargo, hay otros que opinan diferente, considerando que hay algunas acciones de los directivos (67 opiniones), pocas (75 opiniones) y una parte de la muestra que opina no hacen nada atendiendo la satisfacción de los estudiantes con la práctica laboral.

- los criterios de los estudiantes sobre el aprendizaje en las diferentes asignaturas

Las opiniones reflejan que existe carencia del conocimiento que deben tener los directivos sobre los criterios de los estudiantes con su aprendizaje, si bien 188 de los alumnos contestaron que los directivos lo hacen bastante, hay otros datos en la

escala utilizada que reflejan la nula o poca acción que perciben los estudiantes de los directivos.

- Apoyo a los profesores para desarrollar las acciones del Proyecto Educativo Integral.

Los alumnos en sus respuestas distinguen que falta apoyo de los directivos en las actividades que los profesores tienen que desarrollar, para llevar a cabo el Proyecto Educativo Integral (PEI). El mayor número de alumnos dijo que apoyan bastante al profesorado, pero otros con opiniones (138) más críticas afirmaron que existe algún apoyo a los profesores y en otros casos ninguno.

- decisiones para solucionar las dificultades de aprendizaje en las asignaturas de las carreras.

En éste aspecto las respuestas compiten entre las opiniones poco, algo y bastante, la mayor frecuencia la aprecian en que toman decisiones para dar soluciones a problemas de aprendizaje. En todas las facultades existen alumnos con algún grado de insatisfacción, la que obtuvo mejores resultados en el centro fue la UF1.

- Estimula el trabajo que realizan los profesores Jefes de Colectivos Pedagógicos.

La apreciación de los estudiantes es que estimulan en algo a los profesores que ocupan esta responsabilidad docente educativa, 186 estudiantes del centro así lo confirman. Otros consideran que el estímulo a los Jefes de Colectivos Pedagógicos se hace poco (24 alumnos) y una minoría dice que no lo estimulan (6)

Los porcentajes más altos en las respuestas se encuentran en la facultad UF2, son los alumnos del centro que perciben la estimulación a los profesores Jefes de Colectivo Pedagógicos con valores más bajos (escala).

- Estimulan la participación de estudiantes en grupos científicos

Los alumnos consideran que su participación en grupos científicos es estimulada por los directivos en algo por 132 opiniones de alumnos, por otra parte los criterios se obtienen en la escala poco con 65 alumnos. Mientras un grupo de la muestra aprecia que lo estimulan bastante (174 alumnos) y por último 40 estudiantes del centro expresan que los directivos estimulan mucho su participación en grupos científicos.

- Comprueba el funcionamiento del Proyecto Educativo Integral.

Los alumnos aprecian que si controlan el funcionamiento del PEI (298 opiniones), También se obtuvo una frecuencia de 131 respuestas que por el valor de la escala 1-3, consideramos la percepción a éstas con algún grado de dificultad, o sea los criterios no son tan positivos como en el primer caso, en relación a la comprobación que hacen los equipos directivos al funcionamiento del Proyecto Educativo Integral.

- Evaluación del desarrollo informático dentro de las asignaturas.

El conocimiento sobre este aspecto acorde a la información obtenida nos muestra que el mayor por ciento consideró que dentro de las acciones que realizan los directivos se evalúa el desarrollo informático de las asignaturas, este es un indicador de calidad que está orientado por el MES. Pero en la percepción de los alumnos también encontramos 108 criterios expresando que la evaluación a este aspecto se hace por los directivos, en menor escala dentro de su trabajo.

- Verificación de los resultados académicos que alcanzan los estudiantes.

Los estudiantes expresan los mayores porcentajes de respuestas en algo y bastante, lo cual nos indica que hay criterios de alumnos considerando dificultad en el control sobre los resultados académico que realizan los directivos.

- Trazan acciones para mejorar la participación en las actividades extensionistas

Las opiniones obtenidas alcanzan sus mayores porcentajes en escala algo, por lo que la conclusión en este aspecto es enfocadas a que los equipos directivos de las facultades trazan acciones extensionistas que todavía no satisfacen la participación de los estudiantes.

- alternativas para mejoramiento de los laboratorios.

Las opiniones de los alumnos describen que las alternativas que usan los directivos para el mejoramiento de los laboratorios no son suficientes; se trazan en algo (266 criterios)

1.2 Percepción del profesorado y los directivos del centro

Los profesores al igual que los alumnos están implicados en las acciones de dinamización que realizan los equipos directivos, procuramos concluir aquellas cuestiones que establecen las opiniones del profesorado. Para ello tomamos las evaluaciones realizadas a cada factor.

Ejercicio Directivo:

Los porcentajes obtenidos reflejan el estado de las cuestiones evaluadas, a partir del criterio manejado por **los profesores** en cuanto a las acciones que deben ejecutar para el ejercicio directivo. Las conclusiones a este componente de la dinamización lo resumimos en los siguientes:

- ✓ Los profesores aprecian que los directivos conocen las necesidades para poder desarrollar el trabajo en los diferentes procesos universitarios.

- ✓ La planificación de acciones para mejorar la calidad de los procesos universitarios no es percibida por los profesores del centro como un aspecto de fortaleza institucional.
- ✓ La percepción a la funcionalidad directiva para conducir los procesos es vista por el profesorado como un aspecto débil dentro del ejercicio de la dirección.

Directivos:

- ✓ Conocen las necesidades de los profesores para desarrollar sus trabajo
- ✓ Aprecian que pudieran utilizar nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones.
- ✓ A modo general auto perciben que las acciones de la dinamización del ejercicio directivo la realizan bastante.

En el factor **Desempeño en la Formación, los profesores** percibieron los siguientes elementos concluyentes:

- ✓ Las relaciones existentes del centro con empresas del territorio, aún no favorece el desarrollo de investigaciones científicas, necesarias para la formación en las diferentes carreras.
- ✓ Consideran que el criterio de los estudiantes sobre su aprendizaje es atendido por los directivos del centro.

- ✓ Aprecian que los directivos deben escuchar más las opiniones de los estudiantes, en cuanto a los conocimientos que deben alcanzar a través del componente laboral.
- ✓ El profesorado valora que no es suficiente, el actual acercamiento de los directivos al Proyecto Educativo Integral (PEI).
- ✓ La estimulación a las labores docentes del profesorado, son valoradas como un aspecto frágil de la formación.

Directivos:

- ✓ Coinciden con los profesores que no se ha logrado una estimulación adecuada al trabajo de los docentes.
- ✓ Los porcentajes alcanzados en los ítems de este factor demuestran que los directivos tienen una percepción alta de su desempeño.

Factor. Desempeño en la Labor Científica

Atendiendo a este factor **los profesores** son del criterio que:

- ✓ El ambiente de trabajo que se fomenta por los directivos todavía no enriquece el proceso universitario de investigación en el centro.
- ✓ Las condiciones de trabajo no siempre propician el desempeño científico de estudiantes y profesores.

Los directivos:

- ✓ Perciben que no han fomentado un clima de trabajo científico que estimule al profesorado
- ✓ Consideran comprueban la participación de los estudiantes a investigaciones científicas
- ✓ Han establecido acciones para el mejoramiento de los laboratorios.

Factor. Evaluación de Mejoras.

El profesorado:

- ✓ Las opiniones recogidas, muestran que las acciones directivas hacia las mejoras necesitan ser más fomentadas en el centro.

Directivos:

- ✓ Consideran que las relaciones con universidades a escala internacional es un aspecto a tener en cuenta dentro de la dinamización
- ✓ Opinan han facilitado poco la participación del profesorado en redes internacionales
- ✓ Las acciones de mejoras a los procesos universitarios se han establecido Bastante.

Factor. Uso de los Datos sobre el aprendizaje de los alumnos.

Profesorado:

- ✓ Los profesores opinan que los directivos conocen las necesidades de los alumnos relacionadas con el aprendizaje

- ✓ Las relaciones interinstituciones deben ser un elemento que los directivos pudieran desarrollar más

Directivos:

Los directivos perciben su desempeño en el factor, bastante cercano a la apreciación del profesorado:

- ✓ Autoevalúan las acciones de dinamización, considerando que las relaciones con otros centros universitarios nacionales no han alcanzado la amplitud potencial que tienen.
- ✓ Consideran conocen los resultados y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

2. Detectar qué necesidades manifiestan.

En este objetivo se han cubierto todas las expectativas de la investigación, ya que hemos podido determinar las necesidades que identifican la realidad del centro universitario evaluado. Partiendo de la importancia que tiene la dinamización, como actividad que se responsabiliza y conduce la vida de la universidad, y teniendo en cuenta además que la calidad de los servicios educativos que brinda una institución no se logran de golpe, si no a través de las constantes autoevaluaciones y planes de mejoras que se empeñe en empujar la dirección, hemos considerado aquellas necesidades que por los porcentajes de las respuestas obtenidas, implican prioridades para el centro.

Atendiendo esas premisas presentamos las necesidades de mejoras detectadas en la investigación:

1. Los equipos directivos del centro deben crear un ambiente de trabajo que estimule al profesorado la participación en proyectos de investigación
2. Los equipos directivos del centro necesitan potenciar acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización.
3. Necesitan nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones
4. Estímulo al profesorado en su labor docente
5. Escuchar más las opiniones de los estudiantes sobre los conocimientos que alcanzan durante la práctica laboral.
6. Conocer más las necesidades del profesorado relacionadas con el Proyecto educativo Integral
7. Acciones en busca de satisfacer las necesidades de los profesores para formarse como doctores/as.
8. Estimular la obtención de patentes y registros de autor en el profesorado
9. Estimular el trabajo realizado por los Jefes de Colectivos Pedagógicos
10. Estimular los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles
11. Fomentar un clima de trabajo científico que incentive al profesorado a publicar resultados científicos.
12. Comprobar la integración de los estudiantes a investigaciones científicas.
13. Fomentar convenios con universidades a escala internacional
14. Facilitar al profesorado la cooperación en redes internacionales
15. Comprobar el cumplimiento de las acciones del Proyecto Educativo Integral (PEI)
16. Establecer acciones para mejorar la participación en las actividades de Extensión Universitaria
17. Actuaciones para el mejoramiento de la política científica

18. Propiciar el uso de software educativo para la mejora de la formación en las carreras.

19. Buscar alternativas para el mejoramiento de los laboratorios.

3. Debilidades y perspectivas de la investigación: evaluación de las acciones de dinamización

Si bien haber realizado la investigación sobre la dinamización, ha enriquecido el análisis del desempeño directivo ante los procesos universitarios; al poder constar por primera vez con datos que describen la visión de los estudiantes, de los profesores y equipos directivos. Al mismo tiempo, la carencia de una cultura de autoevaluación en el centro, generó cierto rechazo por algunos participantes, concebidos para las muestras.

Como continuidad de la investigación que concluimos, creemos que las necesidades antes mencionadas forjan una necesidad global en el centro: implantar un Modelo de Autoevaluación que integre indicadores de CALIDAD de cada proceso universitario; creando el paquete de instrumentos necesarios para ello.

También consideramos que la investigación concluida puede realizarse en el contexto de los equipos directivos de las sedes universitarias, de manera que pueda evaluarse la dinamización en las nuevas condiciones de las universidades cubanas.

Referencias bibliográficas

Referencias Bibliográficas

ARDOINO J. Y BERGER, G. (Eds.). (2003). Former les enseignants et les éducateurs, une priorité pour l'enseignement supérieur: Actes du colloque. Paris: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education.

ALCÁNTAR, V. M. Y ARCOS, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6

BUENDÍA EIMAN L., GONZÁLEZ G. D., POZO LLORENTE, T.(2004). Temas fundamentales en la investigación educativa. Editorial Muralla, S. A

BUENDÍA, L., y GARCÍA, B (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la enseñanza superior. En GONZALEZ, M. T. (Coord), Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.

BUENDÍA, L., HIDALGO, E., GONZALEZ, D., LÓPEZ, R., OLMEDO, E. (2000). La mejora de la calidad en centros educativos. *Revista de investigación educativa*, 649-651

BERNAL, J. L. (1999). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Revista Organización y Gestión*

BRATUS, B. S, GONZÁLEZ REY, F. (1980). La Tendencia Orientadora de la Personalidad y las formaciones de Sentido”.p. 24-36

BYARS LLOID L, (1998). Gestión de los Recursos Humanos. Cuarta Edición. Ed. Irwin. Madrid.

CABALLERO , J. Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. (2001). Ed. G. Edit. Universitario. P,18-40, 93-108

CABALLERO, J., FERNÁNDEZ, C. R. Y GARCÍA., E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. Revista Investigación y evaluación educativa, V,9

CAMPOS, V. (1991). La imaginación ética. Ed. Ariel. Barcelona España.

CANTON, I. (1996). La calidad total en los centros educativos. Barcelona: Oikos, Tau.

CANTÚ D., H. (2000). Desarrollo de una cultura de calidad. México: McGraw-Hill. p40-52

CASALES, J. (1989). Un enfoque para el estudio de aspectos sociopsicológicos que influyen en la efectividad de la dirección. Revista cubana de Psicología, Vol.6,2, p127-142

CASALES, J. (1999). Cuestionario para la medición del estilo de liderazgo. Manual de utilización. Revista cubana de Psicología, Vol 16,1, p 70-90

CASALES, J. (1996). Estilos de Dirección, liderazgo y productividad grupal. Revista cubana de Psicología, Vol13, 2-3, p 157-177.

CASALES, J.y RUBI, A. (1986). Desarrollo de una metódica para la descripción del estilo de liderazgo en grupos.Revista cubana de Psicología, Vol 3, p 3-32.

CASALES, J. (2000). Patrones de liderazgo, estrés y desempeño profesional en instituciones de salud. Revista Cubana de Psicología, Vol. 17, 2, p131-146.

CASANOVA, E.(1996). Para aprender las ciencias de la educación, Madrid: Editorial Verbo Divino

CETINA, E. (2004). Estímulos al desempeño del personal docente en las universidades públicas estatales. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil (Memoria)*, (pp. 77-82, Col. Biblioteca de la Educación Superior). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

COLAS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

COLECTIVO DE AUTORES (1999).Tecnología y Sociedad. Ed. Félix Varela. La Habana.Cuba

CUEVA LÓPEZ, M. (2002). Directores eficaces en contextos multiculturales. Universidad Nacional de Educación a Distancia. (Ed): El Partal, S.L.

CHIAVENATO I. (1998). Administración de recursos humanos .Ed. Mc Graw-Hill Internacional de México

DE MIGUEL, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y*

aplicación en áreas de conocimiento (pp. 159-175). Granada: Grupo Editorial Universitario.

De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 67-83.

DE MIGUEL, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora de la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 397-400

DE MIGUEL, M. (1999). El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99-114

DE LA ORDEN (2003). El cambio en la Educación como problema metodológico. En *Actas XI congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* .

DEVIS, K., NEWSTROM, J.W.(2002). Comportamiento Humano en el trabajo. Ed. McGraw-Hill. México.124-130,191-218

ESCUDERO, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31-37.

ESCUDERO, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: las perspectivas del evaluador. En D. González, E. Hidalgo y J.

Gutiérrez (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 57-76). Granada: Grupo Editorial Universitario.

ESCUADERO, T. (2003). La información estratégica: los indicadores. En Actas XI congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.

ESCUADERO, T. (2003). Desde los Tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Investigación y Evaluación Educativa*. 2-22

ESPÍ, N. (2004). Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*.89-98.

ESTEFANÍA LERA, J. L. Y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2003) *Evaluación Externa del Centro y Calidad Educativa*. Ed CCS. Alcalá. Madrid. 230-231, 233.

FULLAN, D. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. ed. Octaedro, Barcelona.

FULLAN, D., ALVARADO, A., BRIDGES, R. Y GREEN, N. (2000): *Review of administrative organization: Guildford County*. Toronto: Otario Institute for Studies in Education.

FULLAN, D. (2002): *Liderar una cultura de cambio*. ed. Octaedro. Barcelona.

- GAIRÍN, J. (1993). La formación de directivos en España, en Organización y Gestión educativa.
- GAIRÍN, J. (1994). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. Proyecto de Investigación Educativa. CIDE. Madrid
- GARCÍA, E., GIL y RODRIGUEZ, G. (2000) Análisis Factorial. Madrid. La Muralla
- GARCÍA LUPIÓN, B. (2001). La cultura de la evaluación como proceso de mejora de un centro educativo. Tesis Doctoral Universidad de Granada
- GONZÁLEZ, R. (2000) Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico. Málaga.
- GARDUÑO ESTRADA, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. Revista iberoamericana de Educación 21/99.
- GARCÍA GARDUÑO, J. M. (2001). Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia. En M. RUEDA, A. DÍAZ BARRIGA Y M. DÍAZ, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 104-111). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- GÓMEZ, L. (2000). Gestión de recursos Humano, Pearson Educación, S.A.

- HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y post-modernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata.
- HEBE, M. C. VESSURI (1993). Revista Iberoamericana de Educación
Número 2: Educación, Trabajo y Empleo
- Hill CANO G., E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. Madrid: Editorial La Muralla.
- HOYLE JOHN R, ENGLISH, W. F; STEFFY E. B.(2002). Aptitudes del Directivo de Centros Docentes. Ed. Centro Estudio Ramón Areces, S. A. Madrid.
- IGOR ANSOFF H.(1997). La dirección y su actitud ante el entorno. Ed Deusto. Bilbao.
- JURAN, J. M. y GRYPAN F. M.(1995). Análisis y planificación de la calidad, Ed Aljibe.
- KEZAR, A. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education. Journal of Higher Education. Vol. 73, 4, p 435-461.
- KOONTZ HARPLD (1997). . Administración: una perspectiva global. 11na edición. McGraw Hill. México.
- MARCHESI, A. (1993). Calidad de la enseñanza y dirección de centros. Ponencia del seminario sobre Dirección de centros escolares. Consejo Escolar del Estado. Santiago.

- MARCHESI, A. Y E. MARTÍN. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2000). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- LEVY LEBOYER CLAUDE. (1999). Gestión de las competencias. Ed. Gestión 2000. Barcelona, 262.
- LORENZO DELGADO, M., MATA, S., ORTEGA, F, CARRILLO, J. A. (1997). Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas actuales.
- LORENZO DELGADO, M. (1998). La organización del centro escolar ante el nuevo modelo de atención a la diversidad, en VVAA. Las adaptaciones curriculares como respuestas a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales.. A. N. D. E. Granada.
- LORENZO DELGADO, M (2001). Visión actual del Liderazgo en el sistema educativo español
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2000). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- MARTINEZ, J Y E. RIVERA (Cords) (1995). Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros. Madrid: CIDE

- MATEO, J. (2001). La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 641-647.
- Mintzberg, H. (2002). La estructuración de las organizaciones. Ed. Ariel, S. A. 41-61
- MINISTERIO EDUCACIÓN SUPERIOR. Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (2002)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Junta Nacional de Acreditación. Sistema de Evaluación institucional. Resolución 31/2005
- MOLINAR, M DEL C., L. M. VELÁSQUEZ (2005) Liderazgo en la labor docente P-11-12. Editorial Trillas, S. A. de C. V. México D. F.
- MÜNCH G., L. (1998). Más allá de la excelencia y de la calidad total. México: Editorial Trillas.
- MUNICIO, P. (2000) Herramientas para la evaluación de la calidad. Madrid: Editorial Praxis
- MURILLO, F.J., BARRIO, R., PÉREZ, M.J. (1999). La Dirección Escolar. Análisis e Investigación. Ed. Centro de Publicaciones. Secretaria General Técnica. Madrid.
- PALLÁN, C. (1997). La pertinencia social de la vinculación universidad-empresa en México. En C. Pallán y G. Ávila (Eds.), *Estrategias para el impulso de la vinculación Universidad-Empresa* (pp. 25-29).

México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

PURKEY, S S.C Y SMITH, M. S.(1983). Effective school: a review. *Elementary Shool Journal*, 4, 427-450

RODRÍGUEZ SABIOTE, C. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J.(2003).Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5

ROMILLO, A. y HERNÁNDEZ, S. (1998). El perfeccionamiento continuo de la gestión universitaria: caso del ISPJAE. Ed. CETDIR, La Habana.

SÁNCHEZ, J. J., PERALTA, J. (2004). Experiencias de internacionalización de la educación superior en Latinoamérica: La perspectiva de la Unión de universidades de América Latina, UDUAL . Congreso Internacional Universidad 2004. La Habana. Cuba

SEGERS, M. Y DOCHY, F. (1996). Quality assurance in higher education: Theoretical considerations and empirical evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (2), 115-137.

SENGE, P., OTTO S., JAWORSKI, J. Y FLOWERS, B.S. (2004): El despertar de la fe en un futuro diferente. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: "Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento", Universidad de Deusto, Bilbao.

Sistema y Subsistemas del Modelo de gestión Económico- Financiera del Ministerio de Educación Superior.(2002). Ed. Félix Valera. La Habana. 112-135, 150-153.

STRATEGOR.(1995). Estrategia, Estructura, Decisión, Identidad. Edición española. ESADE

TEJEDOR, J. (2000). Evaluación de la calidad de la docencia. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp.21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.

TEJEDOR, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, vol 21, nº 1.157-182

TEJEDOR, J. (2004). Investigación educativa ¿hacia dónde vamos?. En BUENDÍA, L., GONZALEZ, D., POZO, T.(Coords.), *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Editorial Muralla, S. A

TOURINHO, B. (2002). Estudio de los determinantes de la eficacia directiva en estructuras departamentales de la Universidad Federal de Ronda, Brasil. Tesis doctorado. Facultad de psicología. Universidad de La Habana.

TUNNERMANN, C.(1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Ed. CRESALC/UNESCO. Caracas.

UDUAL (1995). Administración Universitaria en América Latina

- VARELA, G. (1999). Los patrones de vinculación universidad-empresa en Estados Unidos y Canadá y sus implicaciones en América Latina. En R. Casas y M. Luna (Coords.), *Gobierno, academia en México: Hacia una nueva configuración de relaciones* (pp. 27-65). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- VECINO, F. (1986). Algunas tendencias en el desarrollo de la educación Superior en Cuba. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- VECINO, F. (1997). La excelencia Universitaria: Desafío para enfrentar el futuro. Conferencia presentada en Congreso Científico Pedagogía 97. La Habana.
- VECINO, F. (1998). Conferencia presentada en el XX Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la educación superior. Ed. MES, La Habana
- VECINO, F. (2004). La universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia magistral dictada en el 4to Congreso Internacional de la educación superior. La Habana.
- VECINO, F. (2006). La universalización de la universidad por un mundo mejor. Conferencia inaugural al Congreso internacional Universidad. La Habana

Anexos

ANEXO 1

Cuestionario de autoevaluación del equipo directivo de la facultad

Estimado Colega, se realiza una investigación dirigida a evaluar la actividad directiva y detectar los aspectos mejorables de la misma, como una de las aristas de la calidad del centro.

En el presente cuestionario se presentan varias interrogantes que buscan la opinión del equipo directivo sobre su papel en la conducción de la facultad. La valoración debe hacerla mediante la siguiente escala:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

El Equipo Directivo:

1. ¿Promueve convenios con otros centros universitarios nacionales?.....1 2 3 4 5
2. ¿Fomenta convenios con universidades a escala internacional?1 2 3 4 5
3. ¿Facilita al profesorado la cooperación en redes internacionales?1 2 3 4 5
4. ¿Facilita las relaciones del profesorado con las sedes universitarias? ...1 2 3 4 5

5. ¿Establece convenios con empresas con el fin de desarrollar investigaciones científicas?1 2 3 4 5

6. ¿Establecen las relaciones adecuadas con empresas y/o instituciones acordes al tipo de practica laboral que se realiza en cada carrera? ?.....1 2 3 4 5

7. ¿Esta abierto a recibir sugerencias del profesorado sobre las condiciones de trabajo existentes?1 2 3 4 5

8. ¿Considera las sugerencias de otros miembros de la comunidad científica para decidir sobre las condiciones de trabajo?.....1 2 3 4 5

9. ¿Escucha los criterios del alumnado sobre su aprendizaje en las diferentes asignaturas?1 2 3 4 5

10. ¿Escucha las opiniones del alumnado sobre los conocimientos que alcanzan durante la practica laboral?.....1 2 3 4 5

11. ¿Conoce las necesidades prioritarias del profesorado para desarrollar su trabajo? ?.....1 2 3 4 5

12. ¿Hace esfuerzos para solucionar estas necesidades prioritarias del profesorado?1 2 3 4 5

13. ¿Conoce las necesidades del profesorado para desarrollar el Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5

14. ¿Traza acciones para solucionar las necesidades del profesorado relacionadas con el Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5

15. ¿Tienen en cuenta las necesidades del profesorado para la formación doctoral?1 2 3 4 5

El Equipo Directivo:

16. ¿Acciona buscando satisfacer las necesidades de los profesores para lograr formarse como doctores/as?1 2 3 4 5

17. ¿Tiene en cuenta las necesidades de los alumnos vinculadas a la practica laboral?1 2 3 4 5

18. ¿Actualiza los programas de practica Laboral atendiendo las necesidades de los estudiantes?1 2 3 4 5

19. ¿Conocen las necesidades de los alumnos vinculadas al aprendizaje de las asignaturas del año?1 2 3 4 5

20. ¿Traza estrategias para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes?1 2 3 4 5

21. ¿Estimula el trabajo realizado por los Jefes de Colectivos Pedagógicos?.....1 2 3 4 5

22. ¿Estimulan al profesorado en su labor como docente?1 2 3 4 5

23. ¿Proporciona un ambiente que estimula la participación del profesorado en proyectos de investigación?1 2 3 4 5

24. ¿Son estimulados los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles?1 2 3 4 5

25. ¿El clima de trabajo científico que fomenta, estimula al profesorado a publicar resultados científicos?1 2 3 4 5

26. ¿Estimula con su labor la obtención de patentes y registros de autor?1 2 3 4 5

27. ¿Comprueba el cumplimiento de las acciones del Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5

28. ¿Evalúa el nivel alcanzado en la informatizaron de las asignaturas?...1 2 3 4 5

29. ¿Verifica los resultados académicos que alcanza los grupos de Alumnos en la carrera?1 2 3 4 5

30. ¿Valora la acreditación de los programas de maestrías y doctorados? 1 2 3 4 5

31. ¿Detecta que los resultados de investigación generen acciones de postgrado?1 2 3 4 5

El Equipo Directivo:

32. ¿Verifica la consecución de la formación de doctorado en los departamentos docentes?1 2 3 4 5

33. ¿Evalúa los resultados científicos que alcanzan los profesores?1 2 3 4 5

34. ¿Comprueba la integración de los estudiantes a Investigaciones Científicas?1 2 3 4 5

35. ¿Planifica planes de mejora al proceso docente educativo?1 2 3 4 5

368. ¿Establecen acciones para mejorar la participación en las actividades de Extensión Universitaria?1 2 3 4 5

37. ¿Llevan a cabo actuaciones para el mejoramiento de la Política científica?1 2 3 4 5

38. ¿Establecen acciones para el mejoramiento de los laboratorios?1 2 3 4 5

39 ¿Planifican algún procedimiento para el mejoramiento del Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5

40. ¿Potencia acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización?1 2 3 4 5

41. ¿Tienen establecidos mecanismos que apoyan la formación doctoral? 1 2 3 4 5

42. ¿Establece acciones para mejorar la labor formadora de los doctores hacia los profesores más jóvenes?1 2 3 4 5

43. ¿Propicia el desarrollo de los objetivos, acorde a las prioridades de mejora del centro?1 2 3 4 5

44. ¿Establecen mecanismos de coordinación entre sus miembros para la toma de decisiones?1 2 3 4 5

45. ¿Busca mantener un clima favorable en las reuniones de sus miembros?1 2 3 4 5

46. ¿Lleva a cabo acciones de formación para mejorar el desempeño de sus funciones como directivos?1 2 3 4 5

47. ¿Propicia el uso de software educativo para la mejora de la formación en la carrera?1 2 3 4 5

48. ¿Buscan nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones?1 2 3 4 5

.Muchas gracias

ANEXO 2

Cuestionario para profesores

Con la intención de detectar las acciones a mejorar de los equipos directivos durante la dinámica de los procesos universitarios que dirigen, se realiza una investigación, en la que las opiniones del profesorado son de vital importancia.

A continuación encontrará varias interrogantes que indagan dichas opiniones, de Profesores/as sobre la calidad de la actividad directiva en su facultad.

La valoración debe hacerla mediante la siguiente escala:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

1. ¿Promueve convenios con otros centros universitarios nacionales?.....1 2 3 4 5
2. ¿Fomenta convenios con universidades a escala internacional?1 2 3 4 5
3. ¿Facilitan al profesorado la cooperación en redes internacionales?.....1 2 3 4 5
4. ¿Facilita las relaciones del profesorado con las sedes universitarias? .1 2 3 4 5

5. ¿Establece convenios con empresas con el fin de desarrollar investigaciones científicas?1 2 3 4 5

6. ¿Establecen las relaciones adecuadas con empresas y/o instituciones acordes al tipo de practica laboral que se realiza en cada carrera? ?.....1 2 3 4 5

7. ¿Esta abierto a recibir sugerencias del profesorado sobre las condiciones de trabajo existentes?1 2 3 4 5

8. ¿Considera las sugerencias de otros miembros de la comunidad científica para decidir sobre las condiciones de trabajo?.....1 2 3 4 5

9. ¿Escucha los criterios del alumnado sobre su aprendizaje en las diferentes asignaturas?1 2 3 4 5

10. ¿Escucha las opiniones del alumnado sobre los conocimientos que alcanzan durante la practica laboral?..... ..1 2 3 4 5

11. ¿Conoce las necesidades prioritarias del profesorado para desarrollar su trabajo?1 2 3 4 5

12. ¿Hace esfuerzos para solucionar estas necesidades prioritarias del profesorado?1 2 3 4 5

13. ¿Conoce las necesidades del profesorado para desarrollar el Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5

14. ¿Traza acciones para solucionar las necesidades del profesorado relacionadas con el Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5
15. ¿Tienen en cuenta las necesidades del profesorado para la Formacion Doctoral?1 2 3 4 5
16. ¿Acciona buscando satisfacer las necesidades de los profesores para lograr formarse como doctores/as?1 2 3 4 5
17. ¿Tiene en cuenta las necesidades de los alumnos vinculadas a la practica laboral?1 2 3 4 5
18. ¿Actualiza los programas de practica Laboral atendiendo las necesidades de los estudiantes?1 2 3 4 5
19. ¿Conocen las necesidades de los alumnos vinculadas al aprendizaje de las asignaturas del año?1 2 3 4 5
20. ¿Traza estrategias para solucionar problemas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes?1 2 3 4 5
21. ¿Estimula el trabajo realizado por los Jefes de Colectivos Pedagógicos?.....1 2 3 4 5
22. ¿Estimulan al profesorado en su labor como docente?1 2 3 4 5
23. ¿Proporciona un ambiente que estimula la participación del profesorado en proyectos de investigación? ?.....1 2 3 4 5
24. ¿Son estimulados los profesores que investigan con grupos científicos estudiantiles?1 2 3 4 5
25. ¿El clima de trabajo científico que fomenta, estimula al profesorado a publicar resultados científicos?1 2 3 4 5
26. ¿Estimula con su labor la obtención de patentes y registros de autor 1 2 3 4 5
27. ¿Comprueba el cumplimiento de las acciones del Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5
28. ¿Evalúa el nivel alcanzado en la informatizaron de las asignaturas?...1 2 3 4 5
29. ¿Verifica los resultados académicos que alcanza los grupos de Alumnos en la carrera?1 2 3 4 5

30. ¿Valora la acreditación de los programas de maestrías y doctorados? 1 2 3 4 5
31. ¿Detecta que los resultados de investigación generen acciones de postgrado?1 2 3 4 5
32. ¿Verifica la consecución de la formación de doctorado en los departamentos docentes?1 2 3 4 5
33. ¿Evalúa los resultados científicos que alcanzan los profesores?1 2 3 4 5
34. ¿Comprueba la integración de los estudiantes a Investigaciones Científicas?1 2 3 4 5
35. ¿Planifica planes de mejora al proceso docente educativo?1 2 3 4 5
36. ¿Establecen acciones para mejorar la participación en las actividades de Extensión Universitaria?1 2 3 4 5
37. ¿Llevan a cabo actuaciones para el mejoramiento de la Política científica?1 2 3 4 5
38. ¿Establecen acciones para el mejoramiento de los laboratorios?1 2 3 4 5
39. ¿Planifican algún procedimiento para el mejoramiento del Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5
40. ¿Potencia acciones de superación del profesorado acordes a sus necesidades de especialización?1 2 3 4 5
41. ¿Tienen establecidos mecanismos que apoyan la formación doctoral? 1 2 3 4 5
42. ¿Establece acciones para mejorar la labor formadora de los doctores hacia los profesores más jóvenes?1 2 3 4 5
43. ¿Propicia el desarrollo de los objetivos, acorde a las prioridades de mejora del centro?1 2 3 4 5
44. ¿Establecen mecanismos de coordinación entre sus miembros para la toma de decisiones?1 2 3 4 5
45. ¿Busca mantener un clima favorable en las reuniones de sus miembros?1 2 3 4 5
46. ¿Lleva a cabo acciones de formación para mejorar el desempeño de sus funciones como directivos?1 2 3 4 5

47. ¿Propicia el uso de software educativo para la mejora de la formación en la carrera?1 2 3 4 5

48. ¿Buscan nuevas tecnologías para el ejercicio de sus funciones?1 2 3 4 5

ANEXO 3

Cuestionario para estudiantes

Estimado estudiante:

Se realiza una investigación científica que busca evaluar la calidad; de la actividad de dirección en la universidad, para la misma se trabaja con los equipos directivos de cada una de las facultades, en tal sentido también se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes en cada una de ellas.

Atendiendo a cumplir este objetivo de la investigación, solicitamos sus criterios en el siguiente cuestionario.

Para responder solo debes circular uno de los números de la escala siguiente

Escala:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

Consideras que el Equipo Directivo de la Facultad:

1. ¿Hace convenios con empresas para desarrollar investigaciones científicas a fines a la formación profesional que se realiza en la misma?.....1 2 3 4 5
2. ¿Tiene en cuenta la satisfacción de los estudiantes con la práctica laboral?.....1 2 3 4 5
3. ¿Conoce los criterios de los estudiantes sobre el aprendizaje en las diferentes asignaturas?1 2 3 4 5
4. ¿Apoya a los profesores para desarrollar las acciones del Proyecto Educativo Integral?1 2 3 4 5
5. ¿Toma decisiones para solucionar las dificultades de aprendizaje en las asignaturas de la carreras?.....1 2 3 4 5
6. ¿ Estimula el trabajo que realizan los profesores Jefes de Colectivos Pedagógicos?.....1 2 3 4 5
7. ¿Estimula la participación de estudiantes en grupos científicos?1 2 3 4 5
8. ¿ Comprueba el funcionamiento del Proyecto Educativo Integral?.....1 2 3 4 5
9. ¿Evalúa el desarrollo informático dentro de las asignaturas?1 2 3 4 5
10. ¿ Verifica los resultados académicos que alcanzan los estudiantes?.....1 2 3 4 5
11. ¿Trazan acciones para mejorar la participación en las actividades extensionistas?1 2 3 4 5

12. ¿Busca alternativas para mejoramiento de los laboratorios?1 2 3 4 5

