

## DOCTORADO "INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO"

# LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

(Caso: Departamento De Ciencias Económicas y Administrativas,  
Universidad De Los Andes - Núcleo Trujillo)

Doctoranda: Ivenne Montilla Barreto

C.I: 5.786.294

Director de Tesis: Dr. Ángel Pío González Soto

Abril 2003

## **DEDICATORIA**

A Dios todopoderoso, por ser el sustentador de todo lo que soy.

A mi madre, Anita por su amor y el apoyo que da en cada paso que doy.

A mis hermanas y hermanos por estar allí siempre, y a todos mis sobrinos, que alegran  
cada instante de mi vida.

A los profesores de la universidad Rovira i Virgili, por darme esta valiosa oportunidad y  
en especial por su apoyo y amistad. Lucharé para no defraudarlos.

A mis amigos y amigas que con su cariño hicieron más suave la mezcla de sentimientos  
que me embargaron.

A mis compañeros de trabajo por saber comprender algunas ausencias y colaborar, con  
su participación, como protagonista de este trabajo.

A mis estudiantes que siempre estuvieron dispuestos a ayudarme e iniciar conmigo esta  
aventura.

## **AGRADECIMIENTO**

He llegado al final de este largo e intenso camino que representó una vivencia llena de ilusiones, alegrías, tristezas y sobre todo... posibilidades de crecer, personal y profesionalmente. Esta vivencia ha provocado en mí una variedad de sentimientos que he podido compartir con personas muy valiosas para mí y a las que ha llegado el momento de expresarles la gratitud y estima.

Gracias, en primer lugar a Dios, que siempre está conmigo, me ha iluminado y dirige mis pasos para que pueda alcanzar mis ideales.

Gracias, a mi tutor Dr. Ángel Pío González Soto, no sólo por las sugerencias, orientaciones y aclaraciones, sino por el trato con que siempre me ha atendido y porque en los problemas que he encontrado siempre ha tenido una palabra de apoyo y estímulo.

Gracias, a mi familia, por creer en mí y mantenerse siempre a mi lado, por superar conmigo cada una de las etapas vividas y secundarme en todas mis decisiones.

Gracias, a la Universidad de los Andes y a la Universidad Rovira i Virgili. Especialmente a los profesores del Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes y a los profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili.

Gracias, a mis compañeros de estudio, que comparten conmigo esta y han sido un importante apoyo para retomar el camino y mantenerme firme en las metas propuestas.

Gracias, a todos los que de una manera u otra han participaron y colaboraron conmigo en la realización de este trabajo.

---

**ÍNDICE GENERAL**

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice General	iv
Índice de Tablas	ix
Índice de Gráficos	xii
Índice de Cuadros	xiv
Índice de Figuras	xvi
Índice de Anexos	xvi
	xvii
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>0.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
0.1.- Formulación y justificación del problema	6
0.2.- Propósito de la investigación	12
0.3.- Diseño de investigación	13
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL</b>	
<b>CAPITULO I: LA CALIDAD APLICADA A LA EDUCACIÓN</b>	
1.1.- De la Calidad Total	20
1.1.1.- La calidad: una reflexión sobre su conceptualización	20
1.1.2.- De la Calidad en educación	20
1.1.3.- Modelos de Calidad	29
1.1.4.- Herramientas de Calidad	40
1.2.- De Calidad de la educación superior	42
1.2.1.- La Calidad en la educación universitaria	42
1.2.2.- La necesidad de mejora continua de la Calidad de la educación	42
1.3.- La evaluación de la calidad de la educación	43
1.3.1.- Conceptos previos sobre la evaluación	43
1.3.2.- Modelos de evaluación	45
1.3.3.- Proceso de autoevaluación o evaluación interna	47
1.4.- El aseguramiento de la calidad (plan de mejora)	48

---

**CAPITULO II: CONSIDERACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

2.1.- Una visión general sobre la Educación Superior	51
2.1.1.- Reseña histórica	51
2.1.2.- Misión de la universidad: un tema controvertido	53
2.1.3.- Algunos modelos de universidad	58
2.1.4.- Beneficios de la Educación Superior	60
2.1.5.- Funciones de la Universidad	61
2.2.- La Educación Superior en América Latina	62
2.3.- La Educación Superior en Venezuela	63
2.3.1.- Marco legal	64
2.3.2.-La Autonomía de la Universidad	66
2.3.3.- Estructura Organizativa del Sistema de Educación Superior	66

**CAPITULO III: DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y GESTIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

3.1.- La Docencia Universitaria	73
3.1.1.- Desarrollo de la Docencia	73
3.1.2.- Plan de Estudio	80
3.1.3.- Las interacciones personales en la enseñanza universitaria	82
3.1.4.- Planificación de la Docencia	86
3.1.5.- La formación docente del profesor universitario	90
3.2.- La Investigación Universitaria	91
3.2.1.- El conocimiento científico en la educación universitaria	91
3.2.1.1.- Marco legal de la investigación universitaria	92
3.2.1.2.- Modalidades de investigación universitaria	92
3.2.2.- Vinculación Docencia – Investigación	93
3.2.3.- La investigación universitaria como estrategia de mejora	96
3.3.- La Extensión Universitaria	97
3.3.1.- Extensión: concepción general	97
3.3.2.- Extensión y Educación	97
3.3.3.- La extensión en el contexto universitario	98
3.3.3.1.- Fundamentación Legal de la Extensión Universitaria	100
3.3.3.2.- Objetivos de la Extensión Universitaria	101
3.3.3.3.- Modalidades de la Extensión Universitaria	102
3.3.4.- Vinculación de la Extensión con la Docencia y la Investigación	104

---

3.4.- La Gestión en la Educación Superior	105
3.4.1.- Gestión del Personal	106
3.4.2.- Gestión de los procesos	107
3.4.3.- Gestión de la mejora de la calidad	107
 <b>SEGUNDA PARTE: MARCO APLICADO</b>	
 CAPITULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	111
4.1.- Paradigmas de investigación	112
4.2.- Enfoque asumido en el proceso de investigación	116
4.3.- Fases de la investigación	117
4.3.1.- Primera Fase: Exploración y Consenso	119
4.3.1.1.- Descripción de la fase	119
4.3.1.2.- Estrategias Metodológicas	120
a.- Población y muestra (Sujetos participantes)	120
b.- Instrumentos de recogida de datos	121
c.- Procesamiento y análisis de los datos	123
4.3.2.- Segunda Fase: Proceso de Autoevaluación	124
4.3.2.1.- Descripción de la fase	124
4.3.2.2.- Estrategias Metodológicas	125
a.- Población y muestra (Sujetos participantes)	125
b.- Instrumentos de recogida de datos	128
c.- Procesamiento y análisis de los datos	136
4.3.3.- Tercera Fase: Diseño del Plan de mejora	136
4.3.3.1.- Descripción de la fase	136
4.3.3.2.- Estrategias Metodológicas	137
 CAPITULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	139
5.0.- Descripción de la Unidad Académica	141
Reseña Histórica	141
Estructura Organizativa	142
Recursos Humanos	144
5.1.- Análisis e interpretación de la información obtenida en la Primera Fase	150
5.1.1.- Valoración de la unidad de análisis: Docencia	151

---

5.1.2.- Valoración de la unidad de análisis: Investigación	169
5.1.3.- Valoración de la unidad de análisis: Extensión	175
5.1.4.- Valoración de la unidad de análisis: Gestión	180
5.1.5.- Conclusiones Preliminares de la primera fase	186
5.2.- Análisis e interpretación de la información obtenida en la Segunda fase	190
5.2.1.- Análisis sobre la Docencia	190
5.2.2.- Análisis sobre la Investigación	262
5.2.3.- Análisis sobre la Extensión	277
5.2.4.- Análisis sobre la Gestión	288
5.2.5.- Conclusiones Preliminares de la segunda fase	304
<b>CAPITULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>305</b>
6.1.- Informe de Autoevaluación	307
6.1.1.- Resultados obtenido del análisis de la Docencia	307
6.1.2.- Resultados obtenido del análisis de la Investigación	327
6.1.3.- Resultados obtenido del análisis de la Extensión	332
6.1.4.- Resultados obtenidos del análisis de la Gestión	337
6.2.- Contraste de los datos con informantes claves	342
6.3.- Conclusiones preliminares	344
<b>TERCERA PARTE: PROPUESTA DE MEJORA</b>	
<b>CAPITULO VII: PROPUESTA DE MEJORA (PLAN DE MEJORA)</b>	<b>348</b>
7.1.- Propósito y Justificación	349
7.2.- Planificación de Actividades	352
7.2.1.- Actividades de mejora de la unidad de análisis: Docencia	352
7.2.2.- Actividades de mejora de la unidad de análisis: Investigación	354
7.2.3.- Actividades de mejora de la unidad de análisis: Extensión	355
7.2.4.- Actividades de mejora de la unidad de análisis: Gestión	356
7.5.- Propuestas de Evaluación	357
<b>CAPITULO VII: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>358</b>
8.1.- Reflexiones finales	359
8.2.- Análisis de la Calidad de la investigación	361

8.3.- Líneas futuras de investigación

362

## BIBLIOGRAFÍA

### ANEXOS:

Anexos en formato Impresos

Anexos en formato CD - ROOM

---

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla N° 1: Distribución personal docente según área de conocimiento	Pág 145
Tabla N° 2: Personal docente según condición laboral y área de conocimiento	146
Tabla N° 3: Personal docente según escalafón y área de conocimiento	147
Tabla N° 4: Personal docente según formación inicial	147
Tabla N° 5: Personal docente según estudio de cuarto nivel	148
Tabla N° 6: Evolución de matrícula estudiantil	148
Tabla N° 7: Opinión sobre el desarrollo de la docencia	151
Tabla N° 8: Opinión sobre el Plan de estudio	155
Tabla N° 9: Opinión sobre las interacciones	159
Tabla N° 10: Opinión sobre la planificación de la docencia	160
Tabla N° 11: Opinión sobre la formación del profesorado	162
Tabla N° 12: Opinión sobre las instalaciones físicas	164
Tabla N° 13: Opinión sobre las relaciones externas	167
Tabla N° 14: Opinión sobre el contexto y oportunidades de investigación	169
Tabla N° 15: Opinión sobre el desarrollo de la investigación	172
Tabla N° 16: Opinión sobre el impacto de la investigación	174
Tabla N° 17: Opinión sobre el contexto y oportunidades de la extensión	176
Tabla N° 18: Opinión sobre el desarrollo de la extensión	178
Tabla N° 19: Opinión sobre el impacto de la extensión	179
Tabla N° 20: Opinión sobre la gestión de personal	180
Tabla N° 21: Opinión sobre la gestión de procesos	183
Tabla N° 22: Opinión sobre la gestión de calidad	185
Tabla N° 23: Porcentaje de profesores y estudiantes que consideran el uso de estrategias “siempre” y “casi siempre”	192
Tabla N° 24: Porcentaje de profesores y estudiantes que consideran el uso de medios y recursos “siempre” y “casi siempre”	196
Tabla N° 25: Apreciación de los profesores sobre sus estudiantes	203
Tabla N° 26: Proporción de profesores y estudiantes que realizan actividades extracátedra	206
Tabla N° 27: Porcentaje de profesores y estudiantes que valoran positivamente aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje	208
Tabla N° 28: Valoración de los profesores en cuanto a su conocimiento sobre la	210

evaluación del aprendizaje	
Tabla N° 29: Valoración de los profesores en cuanto a cambios en la estructura del plan de estudio	216
Tabla N° 30: Valoración del plan de estudio por parte de estudiantes y egresados	216
Tabla N° 31: Apreciación de profesores y estudiantes sobre cumplimiento del programa	220
Tabla N° 32: Opinión de estudiantes sobre NTIC	225
Tabla N° 33: Apreciación sobre las relaciones profesor - estudiante	228
Tabla N° 34: Apreciación sobre las relaciones profesor – profesor	230
Tabla N° 35: Valoración de los estudiantes sobre sus relaciones formales e informales	231
Tabla N° 36: Proporción de profesores, estudiantes y egresados que valoran positivamente sus relaciones con las autoridades	233
Tabla N° 37: Valoración de profesores sobre la distribución de carga académica	239
Tabla N° 38: Frecuencia de la planificación realizada por profesores	240
Tabla N° 39: Modalidades de ingreso de estudiantes	242
Tabla N° 40: Apoyo para el ingreso laboral de los estudiantes egresados	243
Tabla N° 41: Formación inicial de los profesores	245
Tabla N° 42: Relación formación inicial con área de conocimiento	246
Tabla N° 43: Opinión de profesores sobre su asistencia a eventos de formación	247
Tabla N° 44: Valoración sobre conocimiento científico	250
Tabla N° 45: Valoración de profesores sobre Actualización de sus conocimientos	251
Tabla N° 46: Opinión de profesores y estudiantes sobre capacidad de instalaciones	253
Tabla N° 47: Opinión de profesores y estudiantes sobre equipamiento de instalaciones	255
Tabla N° 48: Opinión de profesores sobre Mantenimiento de instalaciones	257
Tabla N° 49: Opinión de estudiantes sobre Mantenimiento de instalaciones	257
Tabla N° 50: Opinión de egresados sobre Mantenimiento de instalaciones	258
Tabla N° 51: Opinión de profesores sobre relaciones con instituciones universitarias y no universitarias	261
Tabla N° 52: Opinión de profesores sobre normas y políticas de investigación	264
Tabla N° 53: Opinión de profesores sobre apoyo para la investigación	265
Tabla N° 54: Disposiciones generales sobre financiamiento para la investigación	267
Tabla N° 55: Disposiciones generales sobre recursos asignados para la investigación	268
Tabla N° 56: Distribución de profesores con beca y año sabático según área de conocimiento	270
Tabla N° 57: Opinión de profesores sobre voluntad y tiempo para la investigación	270
Tabla N° 58: Trabajos de investigación realizados por profesores	274
Tabla N° 59: Relación actividad investigadora y condiciones laborales	274

---

Tabla N° 60: Opinión de profesores sobre vinculación con otras instituciones	276
Tabla N° 61: Proporción de profesores sobre su dedicación a la investigación, docencia y extensión	282
Tabla N° 62: Participación de estudiantes en actividades de extensión	284
Tabla N° 63: Participación de profesores, estudiantes y egresados en actividades de extensión	286
Tabla N° 64: Participación de estudiantes en actividades de extensión	287
Tabla N° 65: Grado de concentración de carga académica	290
Tabla N° 66: Opinión de profesores sobre comunicación	293
Tabla N° 67: Opinión de profesores sobre toma de decisiones	294
Tabla N° 68: Opinión de egresados sobre toma de decisiones	295
Tabla N° 69: Proporción de profesores, estudiantes y egresados que valoran positivamente la evaluación y seguimiento de procesos	296
Tabla N° 70: Opinión de egresados sobre capacidad e iniciativa para seguimiento de procesos	297
Tabla N° 71: Nivel de satisfacción profesores en cuanto a docencia, investigación y extensión	298
Tabla N° 72: Nivel de satisfacción profesores en cuanto a participación universitaria, compromiso universitario y desarrollo personal	299
Tabla N° 73: Nivel de satisfacción profesores, estudiantes y egresados en cuanto a docencia, investigación y extensión	300
Tabla N° 74: Opinión de profesores sobre procesos de autoevaluación	301
Tabla N° 75: Opinión de profesores sobre desempeño profesional	302
Tabla N° 76: Valoración de profesores sobre procesos de evaluación de la calidad	303

---

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

	Pág
Gráfico N° 1 Personal docente según área de conocimiento	146
Gráfico N° 2: Personal docente según condición laboral y área de conocimiento	146
Gráfico N° 3: Desarrollo de la docencia	152
Gráfico N° 4: Plan de estudio	155
Gráfico N° 5: Interacciones	159
Gráfico N° 6: Planificación de la docencia	160
Gráfico N° 7: Formación del profesorado	163
Gráfico N° 8: Instalaciones físicas	165
Gráfico N° 9: Relaciones externas	<b>167</b>
Gráfico N° 10: Contexto y oportunidades de investigación	170
Gráfico N° 11: Desarrollo de la investigación	172
Gráfico N° 12: Impacto de la investigación	174
Gráfico N° 13: Contexto y oportunidades de extensión	176
Gráfico N° 14: Desarrollo de la extensión	178
Gráfico N° 15: Impacto de la enseñanza	179
Gráfico N° 16: Gestión de personal	181
Gráfico N° 17: Gestión de los procesos	183
Gráfico N° 18: Gestión de la calidad	185
Gráfico N° 19: Frecuencia en el uso de las estrategias didácticas	193
Gráfico N° 20: Frecuencia en el uso de las estrategias didácticas	196
Gráfico N° 21: Actividades extracátedra	207
Gráfico N° 22: Evaluación del aprendizaje	208
Gráfico N° 23: Valoración del plan de estudio	217
Gráfico N° 24: Cumplimiento del programa	220
Gráfico N° 25: Relaciones estudiantes - profesor	228
Gráfico N° 26: Relaciones profesor - profesor	230
Gráfico N° 27 Relaciones estudiante – estudiante	232
Gráfico N° 28: Relaciones con las autoridades	234
Gráfico N° 29 Modalidad de ingreso de los estudiantes	242

---

Gráfico N° 30 Formación inicial de los profesores	245
Gráfico N° 31 Conocimiento científico	250
Gráfico N° 32 Relaciones con instituciones universitaria y no universitaria	261
Gráfico N° 33: Opinión sobre Normas sobre investigación	265
Gráfico N° 34 Recursos para la investigación	268
Gráfico N° 35: Participación en actividades de extensión	286
Gráfico N° 36: Opinión sobre la comunicación	293
Gráfico N° 37: Opinión sobre toma de decisiones	294
Gráfico N° 38: Nivel de satisfacción sobre docencia, investigación y extensión	298
Gráfico N° 39: Nivel de satisfacción sobre participación universitaria, compromiso universitario y desarrollo personal	299
Gráfico N° 40: Opinión sobre los procesos de autoevaluación	302
Gráfico N° 41: Información sobre el desempeño profesional	302
Gráfico N° 42: Los procesos de calidad	302

---

**ÍNDICE DE CUADROS**

	Pág
Cuadro N° 1: Crecimiento del número de universidades y matrícula estudiantil	8
Cuadro N° 2: Diferencias entre evaluación y medición	45
Cuadro N° 3: Tipos de evaluación	80
Cuadro N° 4: Grado de concreción de objetivos	89
Cuadro N° 5: Similitudes y diferencias entre la docencia y la investigación	94
Cuadro N° 6: Sujetos de la investigación	121
Cuadro N° 7: Documentos de análisis	134
Cuadro N° 8: Relación técnicas de recolección con sujetos participantes	135
Cuadro N° 9: Relación instrumentos de recogida de información con nivel de análisis	135
Cuadro N° 10: Características académicas de las carreras	143
Cuadro N° 11: Resumen de calificaciones de la carrera Administración de Empresas	201
Cuadro N° 12: Resumen de calificaciones de la carrera Contaduría Pública	202
Cuadro N° 13: Estructura del plan de estudio de la carrera Administración de Empresas	214
Cuadro N° 14: Estructura del plan de estudio de la carrera Contaduría Pública	215

---

**INDICE DE FIGURAS**

	Pág
Figura N° 1: Fases de la investigación	16
Figura N° 2: Diseño de la investigación	17
Figura N° 3: Modelo Deming de Calidad	30
Figura N° 4: Modelo Baldring de Calidad	33
Figura N° 5: Modelo Europeo EFQM de Calidad	34
Figura N° 6: Modelo Iberoamericano de Calidad	37
Figura N° 7: Clasificación de las herramientas de calidad	41
Figura N° 8: Estructura del sector universitario	71
Figura N° 9: Sinopsis de las fases de la investigación	118
Figura N° 10: Primera fase de la investigación	119
Figura N° 11: Segunda fase de la investigación	124
Figura N° 12: Sujetos participantes de la segunda etapa de la investigación	126
Figura N° 13: Campus de la ULA - Núcleo Trujillo	<b>142</b>
Figura N° 14: Estructura organizativa del Departamento	<b>143</b>
Figura N° 15: Criterios de evaluación de la calidad	188
Figura N° 16: Unidades de análisis	190
Figura N° 17: Criterios de la unidad de análisis: Docencia	191
Figura N° 18: Subcriterios del desarrollo de la docencia	191
Figura N° 19: Subcriterios de Plan de estudio	213
Figura N° 20: Subcriterios de Interacciones didácticas	227
Figura N° 21: Subcriterios de Planificación de la docencia	235
Figura N° 22: Subcriterios de Formación del profesorado	244
Figura N° 23: Subcriterios de Instalaciones	252
Figura N° 24: Subcriterios de Relaciones Externas	259
Figura N° 25: Convenios interinstitucionales de la ULA	260
Figura N° 26: Criterios de la unidad de análisis: Investigación	262
Figura N° 27: Subcriterios de Contexto y oportunidades de investigación	263
Figura N° 28: Estructura organizativa de las unidades de investigación	266
Figura N° 29: Subcriterios de Desarrollo de la investigación	269
Figura N° 30: Subcriterios de Impacto de la investigación	273

---

Figura N° 31: Criterios de la unidad de análisis: Extensión	277
Figura N° 32: Subcriterios de Contexto y oportunidades de extensión	278
Figura N° 33: Organigrama parcial de las unidades de extensión universitaria	279
Figura N° 34: Subcriterios de Desarrollo de la extensión	281
Figura N° 35: Profesores en relación con la dedicación a docencia, investigación y extensión	282
Figura N° 36: Criterios de la unidad de análisis: Gestión	288
Figura N° 37: Subcriterios de Gestión de personal	289
Figura N° 38: Subcriterios de Gestión de procesos	292
Figura N° 39: Subcriterios de Gestión de Calidad	297

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### **ANEXOS EN FORMATO IMPRESO**

Anexo N° 1: Cuestionarios primera fase de investigación

Anexo N° 2: Cuestionarios segunda fase de investigación

Anexo N° 3: Entrevistas codificadas segunda fase de investigación

### **ANEXOS EN FORMATO CD – ROOM**

Anexo N° 1: Grupo de discusión primera fase de investigación

Anexo N° 2: Entrevistas segunda fase de investigación

Anexo N° 3: Análisis de datos primera fase de investigación

Anexo N° 4: Análisis de datos segunda fase de investigación

## INTRODUCCIÓN

Una de las más justas aspiraciones de los centros de educación es la búsqueda de la calidad. Esta justa aspiración, que se manifiesta en el ámbito general de la educación, se revela de forma inequívoca en el sector de educación superior. Las universidades deben enfrentarse a un mundo vertiginoso que tiene gran impacto sobre su misión.

La calidad ha aparecido en el escenario actual como una buena salida para afrontar los cambios profundos que se presentan. La excelencia y la calidad son un referente importante y un motor para impulsar los procesos de reformas e innovaciones.

En Venezuela las universidades han emprendido una lucha en función de la calidad de la enseñanza, como una manera de enfrentarse al desafío que implica la corriente de cambios actuales para lograr la excelencia en su funcionamiento y la mejora institucional.

En la actualidad existen movimientos a escala mundial que defienden los paradigmas de la calidad y la mejora institucional, los cuales tratan de distinguir que la calidad es parte de un compromiso profesional académico y pretenden poner a disposición de los tomadores de decisiones en el ámbito educativo un marco de acción para lograr la excelencia.

En este sentido, podemos señalar las tendencias de las corrientes europeas y americanas cuya principal preocupación y tema central de congresos y reuniones es la calidad de la educación.

En las universidades venezolanas y en el caso particular de la Universidad de Los Andes, como centro donde se produce y recrea el conocimiento, el tema de la calidad de la educación tiene una importancia de primer orden para lograr la mejora institucional.

A fin de abordar la mejora institucional en la Universidad de los Andes – Núcleo Trujillo, nos planteamos la presente investigación bajo el título *Calidad de la Enseñanza*

*universitaria. Caso: Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.* En el marco del programa de doctorado “Innovación del Sistema Educativo” que se realiza en convenio entre la Universidad Rovira i Virgili – España y la Universidad de los Andes – Venezuela.

El propósito que deseamos lograr mediante este camino de investigación es proponer un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento objeto de estudio que contribuya a la mejora institucional de la universidad.

Los fundamentos básicos de la investigación están dirigidos a llegar al diseño de la mejora de la calidad de la enseñanza mediante un proceso participativo y reflexivo de todos los miembros del departamento.

Emprender una investigación sobre la calidad de la enseñanza en las universidades implica definir una concepción de calidad y su relevancia para la educación, ya que ésta representa una realidad distinta para las personas que la demandan.

El concepto de calidad es multidimensional, ha sido abordado por distintos autores y desde distintas perspectivas. Luego de hacer un recorrido por las aportaciones de importantes autores, entre ellos, Harvey y Green (1993), Wilson (1998), Fernández (1986), De la Orden (1997), Camerón y Whetten (1996), Camerón (1991); consideramos que todas ellas son muy valiosas y que generalmente se complementan.

Para orientar la investigación hemos asumido uno de los modelos presentados por Camerón (1991) ante la cultura de calidad en las organizaciones centrado en la mejora continua, el cual enfatiza la idea de perfeccionamiento constante y de que todo es mejorable.

Gento (1998) considera que, desde esta perspectiva, un plan de mejora de la calidad para una institución es un proceso continuo, en el que se implican todos los miembros de la

organización, persiguiendo la mejora constante en todos sus ámbitos y en todo tiempo y circunstancia.

Hemos dividido la investigación en tres fases para facilitar el logro de nuestros objetivos, una fase de exploración de la situación actual y consenso de las principales decisiones vinculadas, con la participación de los miembros del departamento en el proceso de investigación. Una segunda fase para realizar un proceso de evaluación y diagnóstico de la situación actual de la enseñanza impartida en el departamento y finalmente una tercera fase para generar un plan que contribuya a la mejora de la calidad.

Para cumplir las fases propuestas, presentamos el trabajo dividido en tres partes, precedidas por un apartado que contiene la descripción del problema planteado señalando su justificación y los propósitos generales de la investigación. Cada una de las partes se presenta con una división en capítulos.

La primera parte contiene el marco teórico y referencial en la cual se presentan las bases teóricas y contextuales del problema, está conformada por tres capítulos; el primero hace referencia a la calidad, enfatizando su aplicación a la educación y particularmente a la enseñanza universitaria.

En el segundo capítulo presentamos un breve recorrido por la educación superior deteniéndonos en algunas consideraciones sobre la educación superior en Venezuela.

El tercer capítulo contiene los principales aspectos relacionados con la docencia, investigación, extensión y gestión universitaria como funciones claves asignadas al departamento objeto de estudio.

La segunda parte contiene el marco aplicado o desarrollo de la investigación, está conformada por tres capítulos donde se enmarcan los lineamientos metodológicos, de análisis y de resultados.

El capítulo cuatro describe la metodología empleada para realizar el proceso de investigación, en ella se destaca la selección de una metodología complementaria entre lo cualitativo y cuantitativo, haciendo mayor énfasis en lo cualitativo y el uso de la estrategia estudio de casos. Igualmente se presentan la descripción y estrategias metodológicas de cada una de las fases desarrolladas.

En el quinto capítulo describimos el proceso de análisis e interpretación de los datos indicando separadamente lo correspondiente a la primera y la segunda fase, antecedido por una descripción general del departamento.

El capítulo sexto se presenta para resumir los principales hallazgos obtenido, en los cuales se mantendrá la distinción entre los relacionados con la docencia, investigación, extensión y gestión del departamento.

La tercera parte esta dirigida a la presentación de la propuesta de mejora y de las conclusiones y consideraciones finales. Está conformada por dos capítulos que contienen cada uno de los aspectos señalados

Finalmente se presenta la bibliografía consultada.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

0.1.- Formulación y justificación del problema

0.2.- Propósito de la investigación

0.3.- Diseño de investigación

## **0.1.- Formulación y justificación y del problema**

Para referirnos al origen de la investigación queremos orientarnos en las consideraciones que animaron la realización del estudio acerca de la calidad de la enseñanza en el departamento de ciencias económicas y administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo.

En 1998, al iniciar los estudios de doctorado en pedagogía, decidimos centrar nuestro interés, entre otras cosas, en el sector de educación superior, por considerarlo el de mayor contribución a nuestro ámbito laboral. Esta primera decisión tiene una especial significación para lo que hoy constituye el eje central de la presente investigación.

Aunque en este panorama inicial estaba claro el nivel educativo en el que aspirábamos realizar la investigación, nos encontrábamos con un abanico de posibilidades a abordar, por tanto queremos señalar ¿Por qué dirigimos nuestra investigación hacia la calidad?

Los aportes que la filosofía de la calidad total y la mejora continua han tenido en el mundo empresarial y su incursión en muchas otras áreas ha producido en nosotros cierto apasionamiento, el cual se fue incrementando al advertir las importantes experiencias de estos aportes en el sector educativo en otros países.

Un peso importante en las decisiones iniciales fueron las opiniones aportadas por los compañeros de trabajo, los cuales demostraron buena acogida e interés ante el planteamiento (en conversaciones informales) de dirigir la investigación hacia la calidad de la enseñanza en nuestra unidad académica, lo cual confirmó nuestro interés por aplicarlo en el ámbito de trabajo.

La raíz, entonces, de esta investigación esta íntimamente vinculada, tanto al momento inicial de nuestros estudios de doctorado que cometamos, como al apego a la filosofía de la calidad y a la posibilidad de encontrar en ésta la ocasión de incorporar a los

miembros de la unidad investigada, puesto que existían las condiciones para realizarla en el ámbito de nuestro contexto laboral.

De modo que podemos señalar que nuestra investigación surge de una experiencia personal; coincidiendo con Goetz y LeCompte (1988) quienes identifican uno de los orígenes de un problema de investigación en los fenómenos cotidianos o experiencias personales que despiertan la curiosidad del investigador.

Una vez que teníamos claro el tema central de investigación quisimos dirigirlo a un ámbito que tuviera especial significación para nuestro desempeño profesional y laboral, por ello lo enfocamos en el departamento de ciencias económicas y administrativas en la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo; las razones que justificaron esta decisión fueron:

- Nuestra condición de miembro del personal docente y de investigación de dicho departamento, lo cual nos permite el conocimiento y participación de la realidad investigada.
- La posibilidad cierta de acceso a la información tanto de los registros y documentos como de los sujetos informantes.
- El deseo y la factibilidad de que los resultados del estudio sirvan en el futuro para procesos de mejora continua de la calidad de la enseñanza en la unidad investigada.

En los últimos años se está hablando, cada vez más, de la calidad en el ámbito educativo. El término calidad total, aplicado inicialmente en el mundo empresarial, poco a poco se ha introducido en la educación superior evidenciando que las universidades no se quedan aisladas y al margen de los fenómenos sociales sino que, mediante ellos, se plantea su desarrollo.

Según la UNESCO (1995) la calidad de las universidades es el referente más importante para juzgar el desarrollo de estas instituciones. Por otro lado, en la universidad venezolana no existía ni la normativa, ni los mecanismos técnicos que permitieran asumir

de forma sistemática una evaluación y mejora continua de la calidad la enseñanza impartida.

Justamente en el momento inicial de la investigación se daban los primeros pasos para implantar a nivel nacional un Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (SEA, 1998:28). Este proyecto contemplaba en su justificación que

*“las universidades deben realizar procesos internos de evaluación de modo que se les facilite la inserción en la planificación y desarrollo del sistema. Esta debe ser una evaluación voluntaria y rutinaria de la institución, aunque en algunos casos pudiera considerarse moralmente obligatoria ya que esta debe engranar el proceso evaluativo con el que realiza el estado”*

De este modo encontramos una motivación profesional vinculada a un compromiso institucional que explica y cobra sentido en un contexto histórico social específicos.

Las universidades venezolanas han experimentado un acelerado crecimiento que exige cada vez más, procesos que les ayuden a cumplir su misión con elevados niveles de calidad. Este crecimiento ha sido más notorio desde 1958, tanto en número de instituciones como en matrícula estudiantil.

El cuadro N° 1 obtenido a través del departamento de estadística de la Oficina de Presupuesto del Sector Universitario (OPSU) revela esta situación. Igualmente pudimos conocer, mediante datos del mencionado departamento que, durante el lapso 1986 – 1996, la matrícula en todos los niveles educativos se incrementó en un 23 %; pero en el nivel que registró el mayor crecimiento fue el de la educación superior (66 %).

**Cuadro N° 1**  
**Crecimiento del Número de Universidades y Matrícula estudiantil**  
**(1958 – 2000)**

AÑOS	N° UNIVERSIDADES	MATRÍCULA ESTUDIANTIL
------	------------------	-----------------------

1958	06	10.000
2000	41	500.000

Fuente: OPSU. Departamento de Estadística 2001

Para el año 1997 la Oficina de Presupuesto del Sector Universitario (OPSU) señaló en su Anuario Estadístico que en 1975, sólo un 13 % del grupo de jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 24 años estaba matriculado en la educación superior, mientras que en 1997 este porcentaje se incrementó a 30 %.

Esta situación nos permite apreciar la importancia de realizar la presente investigación como un aporte para que las instituciones de educación superior se dispongan a caminar por las sendas de la mejora de la calidad de la enseñanza.

Otro aspecto importante que debemos mencionar es el incremento del escepticismo sobre el valor de la educación superior en nuestro país; unido a las críticas sobre la calidad de la educación en este nivel y a las restricciones presupuestarias.

Por eso y dado que la nueva Constitución de la República establece en su artículo 103 que la educación a la que tienen derecho los venezolanos debe ser una de “calidad”, consideramos necesario que las iniciativas sobre la mejora de la calidad se lleven a cabo en el seno de cada una de ellas y en lo posible de cada una de las unidades académicas que la forman, como instancias evaluativas ideales para iniciar la mejora institucional.

En este sentido proponemos realizar un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza en el departamento de ciencias económicas y administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo, basado en un proceso de autoevaluación con la participación de todos los miembros del departamento.

Aunque hay aportes importantes con relación a la evaluación institucional, en la presente investigación nos dirigiremos solo a la evaluación de un departamento (utilizaremos el término “departamento” como sinónimo de unidad académica).

La evaluación de los departamentos es un ejercicio constructivo que contribuye a la planificación de la mejora a largo plazo de toda la institución. Según Zabalza (1996) ésta puede constituir una respuesta inteligente a las demandas de la educación superior.

La finalidad de la evaluación del departamento esta enmarcada en el deseo de los miembros de obtener información que permita mejorar la calidad de la enseñanza impartida. En este caso particular la evaluación consiste en un examen autocrítico de los miembros del departamento, de modo que las propuestas de mejora de la enseñanza impartida sea el camino más adecuado para alcanzarla.

López (1999) defiende la idea de que los centros educativos tienen que experimentar cambios muy profundos como organizaciones para adaptarse a una sociedad del conocimiento y de la información donde priman la inteligencia y el saber como principales factores del progreso social y económico.

Refiriéndose a esta situación Cantón (2000, p. 201) señala que “en estas condiciones, la mejora de la calidad de la educación se convierte en un objetivo fundamental”.

Por su parte Benedito, Ferrer y Ferreres (1995) consideran que en la actualidad las universidades requieren un proceso de cambio. En tal sentido señalan que hay dos visiones para explicar el cambio universitario: cuando ocurre exclusivamente por presiones externas (demandas sociales, gobierno, etc.) o cuando surge internamente por la existencia de grupos inconformes y en este caso es cuando surge una visión, plan o modelo alternativo que puede contribuir a la mejora de la calidad.

En el caso venezolano, si bien es cierto que la universidad ha experimentado cambios, no es menos cierto que esos no han ido acompañado de verdaderas mejoras ya que éstas han estado dirigidas más a la rendición de cuentas que a los propósitos de mejora, además, en la mayoría de los casos han sido impuestas por algún tipo de autoridad.

La calidad de la enseñanza se ha convertido en la actualidad en una de las prioridades de los órganos de gobierno en todos los niveles del sistema educativo. En el caso de la educación superior, particularmente en el ámbito universitario, existen varias razones que justifican la preocupación por la calidad del servicio que proporcionan las universidades:

- El proporcionar formación de calidad a una sociedad es actualmente un objetivo económicamente importante para los sistemas de educación superior.
- La creciente competitividad internacional exige elevar la mejora de la productividad y el desarrollo tecnológico, siendo la educación fuerza clave para afrontar este desarrollo.
- Las exigencias de información por parte de los empresarios, que cada día se tornan más exigentes sobre las cualidades de los universitarios, unido al problema del desempleo reinante en el país, obliga a reflexionar sobre la adaptación de la formación impartida en las universidades con la realidad.

Todas estas razones justifican una investigación sobre la calidad de la enseñanza en el ámbito de educación superior, ya que se considera que la mejora institucional gira en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La calidad de la educación no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, investigadores y autoridades) y, a los gobiernos; sino también a la comunidad y al sector empresarial que considera a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimientos y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico.

Por otra parte, las universidades tienen para el país y en particular para el desarrollo de las humanidades, la ciencia y la tecnología, una importancia de primer orden. Su buen funcionamiento interesa a todo el país. De allí la preocupación de desarrollar mecanismos que permitan orientar las decisiones en lograr una educación superior de calidad de modo que pueda cumplir mejor sus funciones y que se adapte a las exigencias y a los cambios de la nueva sociedad.

Las instituciones de educación superior deben enfrentarse a una corriente de cambios vertiginosos y al dinamismo y retos del siglo XXI, sin embargo, las universidades no son instituciones que usualmente reaccionen con rapidez a cambios en su medio, por tanto se hace necesario realizar aportes significativos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación para satisfacer la demanda de los nuevos tiempos.

Todas estas circunstancias nos lleva a realizar el siguiente planteamiento:

¿La enseñanza impartida en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes – Núcleo Trujillo se desarrolla con las exigencias actuales de calidad y contribuye a la mejora institucional?

Esta situación nos exige plantearnos las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los criterios o indicadores de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento si se toma en cuenta la opinión de sus miembros?.
2. ¿Cuál es la situación actual de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento en cuanto a sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, según la valoración de sus miembros?.
3. ¿Cómo puede mejorarse la calidad de la enseñanza en las carreras Contaduría Pública y Administración de Empresas en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes – Trujillo?

## **0.2.- Propósito de la investigación**

En la presente investigación pretendemos analizar la calidad de la enseñanza impartida en las carreras de Contaduría Pública y Administración de Empresas en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes – Núcleo Trujillo, a fin de generar un plan de mejora continua de la calidad que contribuya a la mejora institucional.

Por tanto, el estudio fijará su atención en evaluar cómo se está desarrollando la enseñanza en el departamento, considerando la participación de todos sus miembros como elemento fundamental para sustentar, tanto el proceso de evaluación y diagnóstico de la situación actual, como las propuestas de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Para lograr el objetivo propuesto en el estudio, en el presente trabajo desarrollaremos tres etapas o aspectos fundamentales. Por una parte, el proceso de consulta y participación para consensuar las decisiones relacionadas con la evaluación, luego la evaluación propiamente dicha y el diagnóstico de la situación actual de la enseñanza impartida, y finalmente el diseño del plan de mejora continua de la calidad.

El proceso tiene como característica, por una parte, la evaluación interna o autoevaluación de todos sus miembros y por otra parte, sustentar las propuestas de mejora continua a partir de dicha autoevaluación.

Conviene precisar que para llevar cabo el propósito de la investigación es necesario superar los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar y describir los fundamentos teóricos de la calidad en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior.
2. Estudiar las experiencias (modelos) de calidad en educación, aplicadas con éxito en otras universidades nacionales e internacionales.
3. Determinar en forma consensuada con los miembros del departamento los criterios o indicadores de la calidad de la enseñanza impartida.
4. Diseñar en forma consensuada un plan de autoevaluación de la calidad que permita el análisis del departamento en cuanto a sus funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.
5. Aplicar el plan de autoevaluación de la calidad de la enseñanza en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo; a fin de producir un diagnóstico o auto informe de la situación actual.

6. Diseñar, a partir de los resultados de la autoevaluación, un plan de mejoras de la calidad de la enseñanza en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo.

Finalmente queremos exponer que en este estudio tratamos de aplicar la autoevaluación de la enseñanza y la participación de los miembros del departamento como una alternativa para establecer las bases de una cultura de calidad que permita iniciar una experiencia de mejora continua.

### **0.3.- Diseño de investigación**

Una vez presentado el propósito de la investigación conviene presentar brevemente las estrategias metodológicas seguidas, indicando cómo se llevaron a cabo cada una de las etapas de la investigación. Las figuras N° 1 y N° 2 muestran en forma esquemática el diseño de investigación y a continuación se describen sus principales elementos.

Dentro de la perspectiva cuantitativa y cualitativa optamos por una metodología complementaria o mixta, la cual, en opinión de algunos autores, parece adecuada en razón del objeto de estudio. Superando la disyuntiva entre ambos y considerando que esta mezcla de atributos de ambas perspectivas permite mejorar el proceso de investigación.

Hemos acordado utilizar en la investigación el estudio de caso, por su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas y su aporte al esclarecimiento de una situación real contextualizada.

El estudio de caso será instrumental y en este sentido, más allá del interés intrínseco por la comprensión del caso, está el interés por comprender el problema general que se está planteando a través del caso (la evaluación y mejora de la calidad).

Como lo señalamos anteriormente, desarrollamos la investigación en tres etapas o fases, la primera dirigida a consultar con los miembros del departamento y principales protagonistas del proceso educativo (profesores y estudiantes) aquellos criterios que a su

juicio son los más importantes para realizar el proceso de evaluación y fundamentar el proceso de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

La consulta se llevara a cabo mediante una propuesta inicial sobre las funciones asignadas al departamento (docencia, investigación, extensión y gestión) señalando una serie de hechos y acontecimientos vinculados con éstas, para ser sometidas a su consideración; para ello utilizaremos como material e instrumentos de investigación un cuestionario de valoración aplicado a profesores y estudiantes y un grupo de discusión con estudiantes.

La segunda etapa corresponderá a la evaluación propiamente dicha por parte de los miembros del departamento, con la finalidad de analizar la realidad del departamento por parte de los implicados en el proceso educativo. Los agentes implicados en esta etapa serán: profesores, estudiantes, egresados, autoridades, personal administrativo y algunos empleadores.

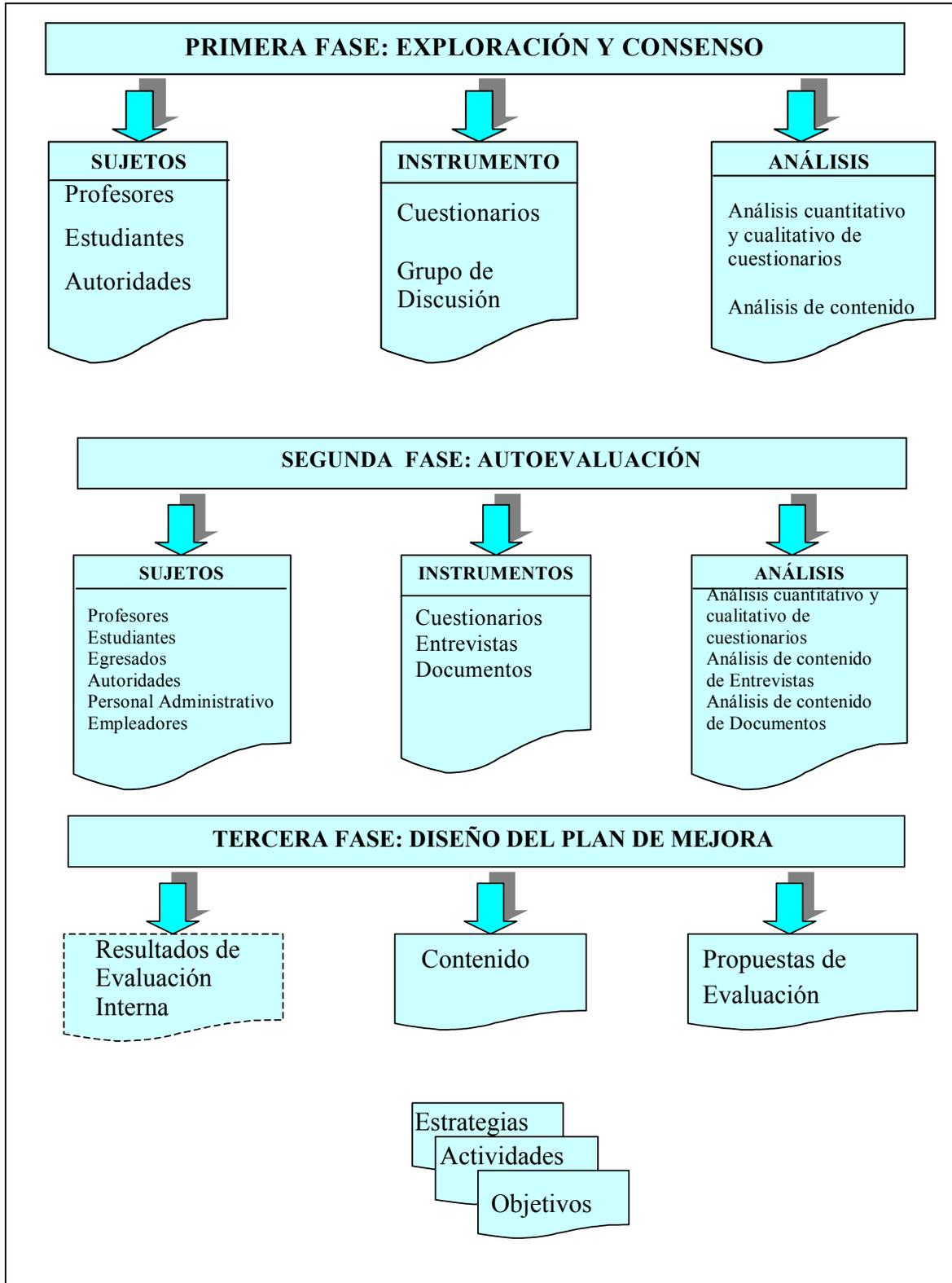
La recogida de información la realizaremos mediante la aplicación de cuestionarios aplicados a profesores, estudiantes y egresados; entrevistas a profesores, estudiantes, autoridades, personal administrativo y empleadores y revisión de documentos, tanto de origen interno como de origen externo, vinculados con la enseñanza en el departamento.

La tercera etapa se refiere al diseño del plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza, la característica fundamental de esta etapa es la participación de los miembros de la unidad académica y la vinculación con el proceso de autoevaluación realizado en las etapas anteriores.

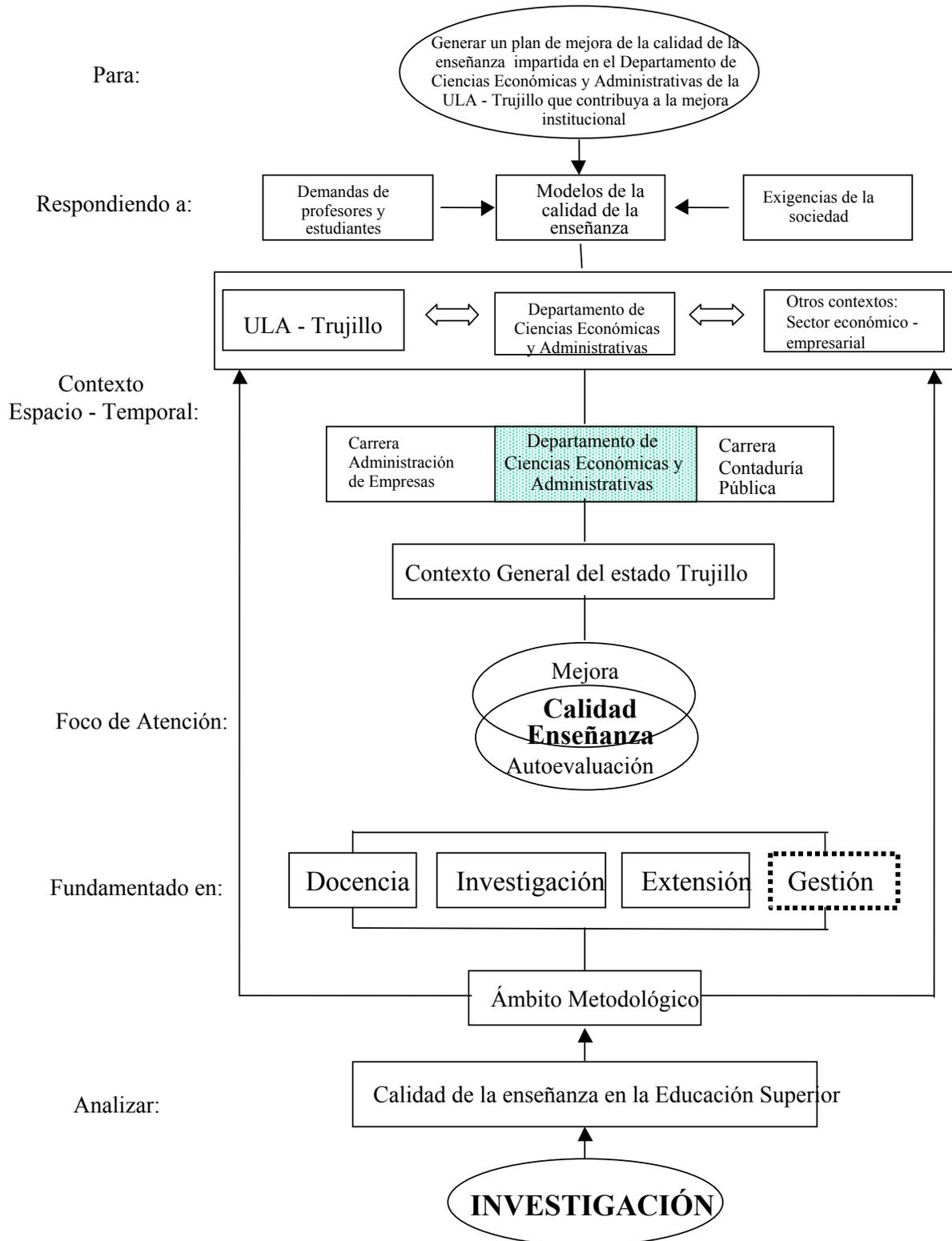
El plan será diseñado y sometido a la consideración de algunos protagonistas del proceso (profesores, estudiantes, autoridades) los cuales tendrán la oportunidad de realizar sus aportaciones, correcciones y/o comentarios.

—

**Figura N° 1**  
**FASES DE LA INVESTIGACIÓN**



**Figura N° 2**  
**Diseño de la Investigación**



**PRIMERA PARTE:**

**MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL**

Capítulo I: La Calidad aplicada a la Educación

Capítulo II: Consideraciones sobre la Educación Superior

Capítulo III: Docencia, Investigación y Extensión: Pilares de la educación Superior

# **CAPITULO I:**

## **LA CALIDAD APLICADA A LA EDUCACIÓN**

### 1.1.- De la Calidad Total

1.1.1.- La calidad: una reflexión sobre su conceptualización

1.1.2.- De la Calidad en Educación

1.1.3.- Modelos de Calidad

1.1.4.- Herramientas de Calidad

### 1.2.- De Calidad en la Educación Superior

1.2.1.- La Calidad de la educación universitaria

1.2.2.- La necesidad de mejora continua de la Calidad de la educación

### 1.3.- La evaluación de la calidad de la educación

1.3.1.- Conceptos previos sobre la evaluación

1.3.2.- Modelos de evaluación

1.3.3.- El proceso de autoevaluación o evaluación interna

### 1.4.- El aseguramiento de la calidad

## **1.1.- De la Calidad Total**

### **1.1.1.- La Calidad: una reflexión sobre su conceptualización**

El término calidad, en latín significa "cualidad, manera de ser", su significado castellano es "propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

Las definiciones de calidad, han sufrido un proceso evolutivo que va, desde aspectos puramente cuantitativos relacionados con la calidad técnica de un producto a través de procesos de manufactura, hasta un enfoque acorde a las necesidades del usuario que satisfagan los requerimientos del cliente. No obstante lo anterior, existe hoy en día un acuerdo universal en el sentido de que es el usuario y no el productor quien en último término decide si un producto o servicio tiene calidad. El cliente, la persona quien usa o se beneficia de un producto o proceso, juega un rol clave en el mejoramiento de la calidad porque es él quien define en primer lugar la calidad.

En el ámbito empresarial el concepto de calidad ha sido vinculado con la filosofía de la Calidad Total. En este sentido, existen importantes aportes para gerenciar las empresas según éste nuevo paradigma, basado en una serie de principios y fundamentos que señalaremos más adelante.

Sin embargo, Sánchez (2001) tratando de ampliar el término señala que la Calidad Total es una filosofía, una cultura, una estrategia, un estilo de gerencia que posibilita y fomenta la mejora continua de la calidad.

Pero más allá de cualquier expresión, se debe acotar que el significado de calidad es, en última instancia, de esencia filosófica.

### **1.1.2.- De la Calidad en Educación**

El significado atribuido a la expresión “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000) sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones.

En un primer sentido el concepto la calidad puede ser entendido como «eficacia»: una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Según las opiniones de Toranzos (2000) las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de referirnos a la calidad de la educación.

Por otra parte, en opinión de Navarro (1997) la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes.

De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la Calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Desde una visión global e integral, la calidad de la enseñanza es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no sólo su resultado final.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad, el concepto de calidad aún presenta algunas ambigüedades y penumbras. Partiendo de esto, Harvey y Green (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior. Tales como: fenómeno excepcional, logro de un propósito, perfección o coherencia, relación valor – costo, y transformación (cambio cualitativo).

*Calidad como fenómeno excepcional:*

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Y se pueden distinguir tres variantes de esta noción: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la satisfacción de un conjunto de requisitos.

La noción tradicional de calidad implica distinción, clase, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe.

La calidad como excelencia implica la superación de altos estándares, está muy vinculada con la concepción tradicional, pero se identifica los componentes de la excelencia. Ésta radica en los insumos y los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos, por su propia naturaleza, es de calidad, es excelente y producirá graduados de alta calidad.

El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad y la noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

Quienes defienden este enfoque señalan que la excelencia es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Ambos elementos se refuerzan, puesto que un alto nivel de recursos respalda la buena reputación institucional, y a la vez que ésta atrae nuevos bienes.

Por consiguiente, la excelencia abarca tanto los elementos de entrada al sistema como los de salida y puede ser definida como "hacer bien las cosas adecuadas" donde el nivel de la salida es función del nivel de la entrada. De modo que, cuando se habla de "centros de excelencia" se está utilizando esta noción de calidad excepcional.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica, generalmente, con la de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos, es el resultado del "control científico de calidad", pues supone la conformación de acuerdo con unos estándares, la cual implica que la calidad mejora conforme se elevan los estándares.

Esta forma de concebir calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos; no obstante, éstos son acordados y sujetos a nuevas negociaciones, a la luz de cambios en las circunstancias.

También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas y evaluar el grado de desempeño. Sin embargo, desde los años 80 los estándares se están viendo como un punto de preocupación en diversos países, por cuanto parecen opacar la creatividad e innovación institucional tan importantes en un mercado interinstitucional altamente competitivo.

Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, pues dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones.

Sin embargo, la introducción de estándares relativos versus absolutos para juzgar las instituciones provoca inquietud en relación con grados de comparación, además de que muchas veces no se sabe mucho respecto de los criterios utilizados para formular dichos estándares. De manera que podría no estarse de acuerdo respecto de la calidad un producto, aun cuando esté conforme con ciertos estándares.

Es posible que esto se deba al hecho de que calidad, según estándares relativos, parece subestimar la noción de que ésta implica un aspecto por encima de lo común y el cumplimiento de estándares podría ser visto como común u ordinario y en ningún caso excepcional.

#### *Calidad como perfección o coherencia*

En esta segunda aproximación, Harvey y Green (1993) considera el concepto de calidad en términos de coherencia o consistencia, se fundamenta en dos premisas: una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez.

En calidad igual a cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación con una particular especificación. Ésta no es un estándar ni es evaluada contra ningún estándar. El producto o servicio es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible, pues perfección consiste en asegurar que

todo esté correcto, carente de errores; aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente.

El concepto de excelencia involucrado en este enfoque también implica una filosofía de prevención, en vez de inspección. El énfasis está en asegurarse de que en cada etapa del proceso productivo no ocurran faltas, aun más que en esperar la inspección del producto final para identificar defectos.

El enfoque "cero defectos" está intrínsecamente ligado con la noción de "cultura de calidad", la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todo y no solamente en los controladores de calidad (Crosby, 1993).

El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran que el producto va saliendo y entrando libre de defectos. No hay chequeo de productos terminados, por el contrario, el énfasis está en asegurarse de que todo se hace bien desde el inicio y que la calidad es responsabilidad de todos. De cierta manera puede hablarse, de una democratización de la calidad.

#### *Calidad como logro de un propósito*

Este enfoque va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio, lo cual implica una definición funcional.

De modo que existe calidad en la medida en que un producto o un servicio se ajustan a las exigencias del cliente, es decir la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Por lo tanto un producto "perfecto" es totalmente inútil si no sirve para satisfacer la necesidad para la que fue creado.

En el contexto de la educación superior, el concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, provoca varias interrogantes. Primero, ¿Quién es el cliente de la educación superior?; ¿Son clientes los estudiantes o el Estado que aporta recursos; los

empresarios o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Qué son los estudiantes?, ¿Son clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como "consumidores" de la educación, pues son ellos quienes ingresan al sistema, "sufren" el proceso y emergen "educados".

#### *Calidad como relación costo-valor*

Ésta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, pues incluye como eje central el mecanismo de "accountability" (rendición de cuentas) al público contribuyente de los sistemas públicos.

La efectividad, desde esta perspectiva, es considerada en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación.

La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino que retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor.

El individualismo económico, bajo la forma de fuerzas de mercado y la competencia, apuntalan este enfoque, puesto que en una situación de competitividad la misión de las instituciones determinadas por el "nicho" en el mercado conduce, inevitablemente, a la noción de "valor por dinero".

Aquellos que creen en esta idea esperan enrolar a más gente en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo - efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

#### *Calidad como transformación*

Esta noción se basa en el "cambio cualitativo", cuestiona la idea de calidad centrada en el producto, pues considera que la calidad radica, por un lado, en desarrollar las

capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación.

En el primer caso, el "valor agregado" es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. En el segundo, supone una implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional.

Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto a la educación superior, dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que un proceso continuo de transformación del participante, sea estudiante o investigador.

Por ende esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el reforzamiento del consumidor.

Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece. Para (Astin, 1991) esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento, pues el "valor agregado" es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes.

Por lo tanto, una institución de alta calidad es aquella que en gran medida, enriquece a sus estudiantes. De modo que la determinación del valor agregado depende de la metodología y lo que se define como valor.

Cuando se mide el "valor agregado" se obtiene un indicador cuantificable de "valor agregado", pero se ignora la naturaleza de la transformación cualitativa.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno, lo cual implica, según Harvey y Green (1993), otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite involucrar al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación.

En este sentido, el autor sostiene que, el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje. Además, el proceso de transformación provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones.

Algunas maneras de otorgar poder a los estudiantes y hacerlos protagonistas de su propia transformación son: la evaluación de la docencia de los estudiantes, la selección de algunas actividades curriculares como cursos de libre elección o estudio dirigido, la utilización de contratos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento creativo. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información.

El otorgar poder al estudiante implica transformar la habilidad conceptual y la conciencia del alumno, lo cual conlleva un grado de amenaza para el docente, puesto que, como señalan Harley y Burrows (1992) citado por Tünnermann, C. (1996), provoca no sólo la pérdida de control sobre la organización estructural de la actividad académica, sino de los procesos intelectuales.

El investir de poder a los estudiantes equivale a involucrar al consumidor en fijar estándares, y la calidad es juzgada en términos de la democratización del proceso y no solamente del resultado.

Desde otro ángulo, es posible afirmar que el dotar de poder al estudiante, junto con la noción de "valor agregado", se acerca a la definición de excelencia que se dio antes, es decir hacer las cosas bien, puesto que una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de la estudiantes (Astín, 1991).

Lo antes expuesto nos permite señalar que calidad es un concepto filosófico, sus definiciones varían y, en cierta forma reflejan diferentes perspectivas del individuo y la sociedad.

En una sociedad democrática, donde debe existir espacio para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad y, es un concepto relativo que depende del individuo que lo utilice. Por eso, es posible que sea definido según un abanico de cualidades. No obstante, se podría tratar de definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución.

Este enfoque pragmático llama a establecer un conjunto de criterios que reflejen aspectos de calidad de sentido común y busque formas convenientes para cuantificar dicha calidad sin que estas formas se conviertan en fines.

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición unívoca de calidad puede ofrecer una solución práctica a un asunto filosófico altamente complejo, no porque se carezca de una teoría subyacente, sino porque diferentes grupos tienen el derecho de ostentar distintas perspectivas. Es decir, que es perfectamente legítimo que las autoridades gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los estudiantes exijan excelencia, que los empleadores esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad en general considere que en la educación superior debe haber calidad total.

Por consiguiente, consideramos que este enfoque es adecuado puesto que involucra las cinco concepciones analizadas.

### 1.1.3.- Modelos de Calidad

Para enfrentarnos a la difícil tarea de abordar la calidad de la educación se nos presentan dos opciones: se puede diseñar un modelo de calidad propio o se puede optar por acomodar a la realidad un modelo determinado.

Un modelo es una representación esquemática de la realidad, a menor escala y representando sus características básicas. En calidad los modelos sirven, antes que nada, para evaluar el nivel de calidad de un centro educativo, de una organización o de algún tipo de entidad, que decide homologarse y presentar a la sociedad sus logros.

La definición del modelo teórico de calidad puede representar un intento de aproximarnos a un determinado paradigma ideológico conceptual: a tal efecto, nosotros optamos por el de calidad total, asumiéndola como mejora continua. Sin embargo, aunque la opción paradigmática se centra en la calidad total debemos hacer algunas acotaciones particulares por el hecho de tratarse de un ámbito educativo:

- Abarca todas las actividades
- Es responsabilidad (involucrar) de todas las personas
- Ha de realizarse en todo momento
- Incluye todos los aspectos de la vida de la unidad académica.

Al suscribirnos al paradigma de la calidad total consideramos necesario reflexionar sobre los modelos ya configurados. En este sentido, y aunque concebidos inicialmente para empresas productivas, cabe mencionar los modelos de Deming, Baldrige, EFQM; posteriormente han sido objeto de acomodaciones aplicables al campo educativo.

Muchos autores, entre ellos López Mojarro (1999), López Rupérez (1998), Álvarez (1998), Apodaca y Lobato (1998); están de acuerdo en señalar que la solución definitiva de los problemas educativos está en los modelos de calidad, pero es importante tener en cuenta

que los modelos pueden variar, que cada centro puede lograr elaborar su propio modelo, incluyendo sus criterios científicos y sistemáticos para adaptarlo a sus peculiaridades.

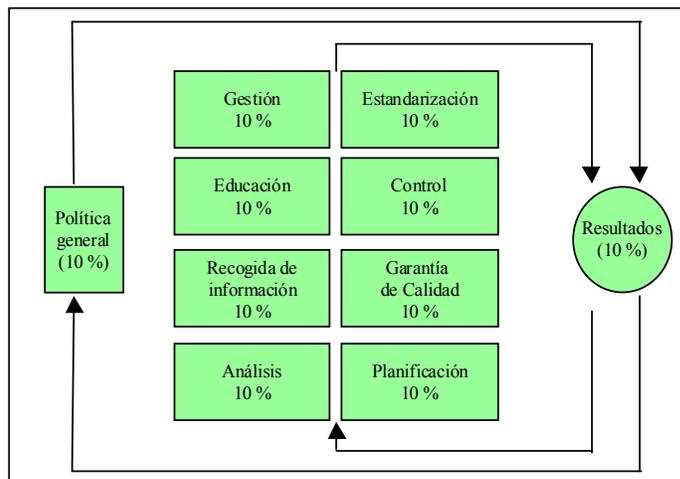
La ventaja de usar los modelos establecidos es clara si lo que se pretende es optar por una cultura de calidad que se convierta en parte integral de la vida del centro educativo y sea asumida e internalizada por cada uno de sus miembros.

Son muchos los autores que han orientado sus trabajos basados en los modelos de calidad, algunos de ellos realizaron aportes valiosos que constituyen referencias importantes para nuestro estudio, entre ellos: Santos Guerra (1990), Gairín (1999), Gento (1998), Astolfi (1999), Cantón (2001), Alvarez (1998), López (1999).

*Modelo de Deming:*

Este modelo se estableció inicialmente con el fin de promover el control estadístico de calidad en las empresas. Busca la implicación general de todos los niveles de la organización, desde la dirección general hasta los puestos más inferiores; aún cuando se basa en el control estadístico de la calidad, concede más relevancia a los procesos que a los resultados.

**Figura N° 3:  
Modelo Deming de la calidad**



Fuente: Cantón (2001, 97)

Edwards Deming enseñó la calidad a los japoneses y estableció una secuencia de acciones en torno a catorce principios. Sintetizando así un modelo operativo de gestión de calidad que proporciona una base teórica de planificación de la calidad.

La base es el firme propósito de mejora como filosofía. Para Deming es importante depender de la autoevaluación en lugar de la inspección, la implicación y el compromiso de todos en la mejora de la institución. Como premisas básicas destacan la previsión de los fallos o de los errores, la revisión del trabajo y la estandarización o generación de los buenos resultados obtenidos.

La secuencia de estos principios, el llamado reloj de Deming, muestra los pasos y la forma de llevar a cabo en la práctica el modelo. Lo importante es su carácter recurrente que unido al llamado ciclo de Deming (plan-do-check-act) determina una espiral inacabada y unida de ciclos continuados de mejora, a la vez que un aseguramiento de la calidad conseguida.

Cabe destacar que en este modelo todos los criterios tienen el mismo peso, mientras en los demás, el peso está ponderado por criterios en función de procesos y resultados. Según Cantón (2001) Lo más importante del modelo es una filosofía basada en kaizen (pequeñas mejoras continuadas) y no en kairyo (una gran mejora que ocurre una sola vez).

*Aplicación en el ámbito educativo:* Fue en la década de los ochenta cuando se inicia la penetración del modelo en el ámbito educativo, fue asumido por diversas iniciativas, primero en Estados Unidos y posteriormente en el Reino Unido.

En este sentido Greenwood y Gaunt (1994) citados por Gento (1998) señalan que en casos en los que profesores en sus clases o instituciones educativas en su conjunto han

aplicaron este modelo de calidad se puso de manifiesto la posibilidad de promover y lograr el progreso continuo en el funcionamiento del centro y en el rendimiento de alumnos, tanto en grupos como individualmente.

Kaufman y Zahn (1993) han realizado una acomodación para su aplicación en las instituciones educativas:

1. Crear la constancia del propósito para el mejoramiento del producto y el servicio. Ha de ser preocupación del centro el rendimiento y el éxito de los alumnos dentro y fuera del aula.
2. Crear una nueva filosofía. Se debe avanzar hacia un modelo centrado en el estudiante, en los contenidos, etc.
3. Abandonar la dependencia de la inspección permanente para el logro de la Calidad. Se debe evolucionar hacia la autoevaluación y hacia el aprendizaje de acuerdo con el propio ritmo, basándose en la meta general del éxito dentro y fuera del centro educativo.
4. Cesar la práctica de reconocer solo el rendimiento individual del estudiante en clase.
5. Mejorar constantemente el sistema de enseñanza, aprendizaje, orientación educativa y servicio de apoyo del centro.
6. Establecer la formación en el ejercicio. Cada uno debe aprender constantemente de su propio trabajo, de sus resultados y de nuevas investigaciones.
7. Institucionalizar el liderazgo, que sustituirá los niveles jerárquicos de formación y supervisión.
8. Desterrar el miedo, con el fin de que todos y cada uno puedan contribuir al éxito de la institución.
9. Romper barreras entre clases, niveles, especialidades, centros educativos, departamentos y niveles de gestión.
10. Eliminar exhortaciones y objetivos numéricos de responsabilidad individual que puedan crear relaciones de oposición y competitividad.
11. Excluir cuotas o estándares y gestión por objetivos.

12. Remover las barreras que impiden a los educadores, directivos y estudiantes disfrutar de su legítimo derecho a estar satisfechos de su rendimiento y de su contribución al desarrollo de sí mismos y de los demás.
13. Establecer un riguroso proceso de formación en ejercicio basado en los resultados y en el auto – desarrollo de todos los miembros de la institución.
14. Implicar a todos en el sistema de transformación para la mejora.

De lo anteriormente señalado podemos asumir que el modelo de calidad propuesto por Deming exige un cambio de la filosofía tradicional de gestión que debe ser asimilado y asumido por todos los miembros, ya que la de cada uno de ellos es clave para lograr la mejora continua de todos los procesos.

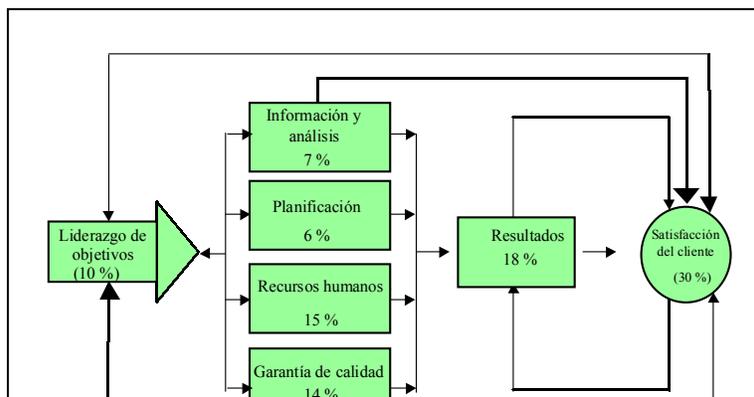
*El Modelo Baldrige:*

Este modelo presenta una complejidad mayor que el modelo de Deming, ya que establece diferentes ponderaciones porcentuales para distintas categorías estimativas. Además, fija como metas a conseguir, no tanto los resultados mismos, cuanto la satisfacción al cliente. Otra novedad la constituye la aparición de una nueva categoría, la cual es la del liderazgo de los directivos.

La valoración de la calidad según este modelo se realiza en torno a cuatro elementos principales, que se concretan en seis categorías, a cada una de las cuales se otorga una valoración.

En opinión de Cantón (2001) se trata de un modelo centrado en la satisfacción del cliente y en la implicación de todos los componentes del centro educativo como organización.

**Figura N° 4:  
Modelo Baldrig de la calidad**

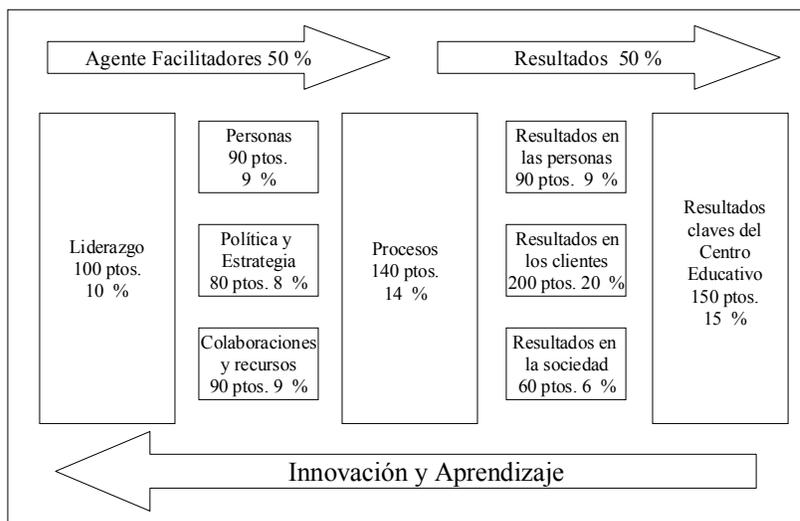


Fuente: Cantón (2001, 98)

*El Modelo Europeo EFQM*

La estructura del modelo europeo EFQM es dual, en un primer momento, con agentes facilitadores y resultados. Luego, cada uno de los nueve criterios se subdivide en varios subcriterios, varían en cada caso, y éstos en áreas que también son variables pero mientras que los subcriterios son inamovibles para el evaluador las áreas se pueden seleccionar y añadir en función de una mejor descripción de las realidades del centro, pero siempre que correspondan a los aspectos definidos en el subcriterio.

**Figura N° 5:  
Modelo Europeo EFQM de Calidad**



Fuente: Cantón (2001, 82)

Álvarez (1998) resume los principales criterios que caracterizan este modelo:

Se refiere al “liderazgo” como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar el centro educativo hacia la calidad. Se trata de reflejar cómo los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo estimulan, apoyan y fomentan la gestión de calidad.

En cuanto a las “personas” se refiere a cómo utiliza el centro educativo el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente. La calidad total pone el acento en las personas, ya que las considera el principal recurso de las organizaciones.

Las dos variables que más importancia tienen en este apartado son: la comunicación y la competencia y el reconocimiento y las recompensas.

Por su parte Alabart (1999) considera que la “política” define las orientaciones prioritarias, los grandes objetivos y la estrategia, la forma mediante la cual dichas orientaciones se asumen e impregnan las actuaciones de la organización en cualquier nivel.

Este criterio asume la misión, visión, valores y dirección estratégica del centro y la forma en que éstos se implantan en el centro educativo.

La colaboración y recursos se orientan a la capacidad del centro educativo para conseguir, gestionar, utilizar y conservar sus recursos. Los recursos y colaboraciones son las aportaciones materiales y humanas que puedan llegar al centro educativo para cumplir mejor sus funciones. Se trata de saber cómo el centro educativo actúa para mejorar continuamente el nivel de colaboraciones y recursos.

Cantón (2001) se refiere a los procesos como cualquier actividad que se puede descomponer en previsión, realización y resultado. También es lo que el conjunto de actividades procesuales, concatenadas que añaden calor y sirven a una mejor educación al alumno y a una mejor prestación de los servicios, tanto docentes como complementarios.

En suma, es el modo como se planifican, realizan y resuelven las actividades del centro que generan valor añadido. Se trata de identificar redefinir, gestionar y revisar los procesos y cómo se corrigen sus desviaciones para asegurar la mejora continua del centro educativo.

El segundo bloque se refiere a los resultados, se inicia con los resultados en las personas, esta es una de las modificaciones que ha sufrido el modelo, antiguamente se refería a la satisfacción del cliente, del usuario. Se refiere a lo que en el centro educativo se consigue de satisfacción de los usuarios tanto internos como externos.

El primero de los criterios de este bloque se refiere a los resultados en las personas. Las aquí personas son las integrantes del centro educativo: profesores, personal no docente, estudiantes, personal administrativo. Abarcan la percepción que las personas del centro tienen de su propio centro educativo sobre el entorno del trabajo.

El segundo criterio son los resultados en los clientes, medidos a través de la satisfacción que estos muestran con el centro educativo: fundamentalmente el alumno y su familia, pero también las instituciones educativas y las empresas que reciben a los alumnos que salen del centro y, finalmente, la comunidad de la que forman parte.

El tercero se refiere a los resultados en la sociedad, se trata de saber el grado de impacto del centro educativo en el entorno y en la sociedad en general. Se entiende que este impacto afecta a los asuntos que no estén relacionados con las actividades primarias ni con sus obligaciones normales, ya que se contemplan en los dos criterios anteriores. Abarca la

capacidad del centro educativo para obtener resultados claves que estén en línea con lo que la sociedad demanda a este tipo de instituciones.

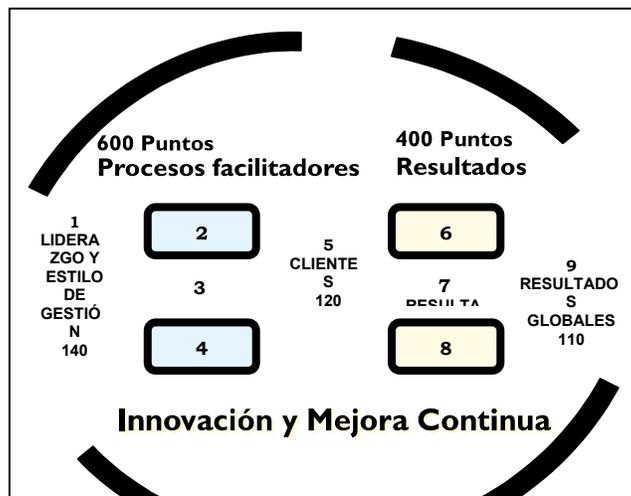
El último de los criterios son los resultados claves del centro educativo, referidos a lo que consigue el centro educativo en relación con la planificación y estrategia, en relación a la satisfacción y resultados de sus usuarios, familia, alumnos, y sociedad en general. Se entiende que son resultados claves los logros del centro educativo referidos a la gestión, al influjo social, a la mejora en general, ya sea a corto, largo o mediano plazo.

*El Modelo Iberoamericano*

Este modelo es considerado como un modelo de Excelencia en la Gestión, consta de nueve criterios; cinco facilitan la gestión y se agrupan en “Procesos Facilitadores”; y los otros cuatro son de “Resultados”.

Los “Procesos Facilitadores” cubren todo aquello que una organización hace y la forma en que lo hace. Los criterios “Resultados” cubren aquello que una organización consigue. Los “Resultados” son causados por la gestión realizada. Como puede apreciarse en la figura N° 6.

**Figura N° 6:  
Modelo Iberoamericano de Calidad**



Fuente: Toranzos (2000, 17)

Existen cinco Procesos Facilitadores: 1.- Liderazgo y Estilo de Gestión, 2.- Política y Estrategia, 3.- Desarrollo de las Personas, 4.- Recursos y Asociados, y 5.- Clientes. Cada uno de los Procesos Facilitadores se halla dividido para su análisis en cuatro Subcriterios.

*1.- Liderazgo y estilo de gestión (140 puntos):*

Analiza cómo se desarrollan y se ponen en práctica la cultura y los valores necesarios para el éxito a largo plazo, mediante adecuados comportamientos y acciones de todos los líderes. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización, el marco de los procesos y su sistema de gestión, necesarios para la eficaz ejecución de la política y la estrategia.

El liderazgo y estilo de gestión abarca diversos conceptos fundamentales que deben ser analizados, y que están representados por los siguientes Subcriterios:

- Los líderes demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de Excelencia Empresarial
- Los líderes están implicados con personas de la propia organización o de fuera de la misma, para promover y desarrollar las necesidades y expectativas de los grupos de interés involucrados en la organización
- La estructura de la organización está desarrollada para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la política y la estrategia, en armonía con los valores y la cultura de la misma
- Los procesos se gestionan y se mejoran sistemáticamente

*2.- Política y estrategia (100 puntos)*

Analiza cómo la organización desarrolla su Misión y su Visión y las pone en práctica a través de una clara Estrategia orientada hacia los distintos agentes y personas con quien interactúa, y está apoyada con programas adecuados. Los subcriterios que los forman son:

- La Política y Estrategia está basada en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los grupos de interés involucrados, orientándose hacia el mercado
- La Política y Estrategia está basada en información obtenida por mediciones del cumplimiento y por actividades relacionadas con la investigación y la creatividad
- La Política y Estrategia se desarrolla, evalúa, revisa y mejora
- Cómo se comunica la Política y la Estrategia

*3.- Desarrollo de las personas (140 puntos)*

Analiza cómo la organización desarrolla, conduce, y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir a su eficaz y eficiente gestión. Los conforman los siguientes subcriterios:

- Las personas: planificación y mejora
- Desarrollo de la capacidad, conocimientos y desempeño del personal
- Comunicación y facultamiento de las personas
- Atención y reconocimiento a las personas

*4.- Recursos y asociados (100 puntos)*

Analiza cómo la organización gestiona sus recursos internos, por ejemplo: los financieros, de información, de conocimientos, tecnológicos, de propiedad intelectual, materiales y recursos externos, incluidas las asociaciones con proveedores, distribuidores, alianzas y órganos reguladores, con el fin de apoyar la eficiente y eficaz gestión de la misma. Abarca los subcriterios:

- Gestión de los recursos financieros

- Gestión de los recursos de información y conocimientos
- Gestión de los inmuebles, equipos, tecnología y materiales
- Gestión de los recursos externos, incluidos asociados

*5.- Clientes (120 puntos)*

Analiza cómo la organización diseña, desarrolla, produce y sirve productos y servicios, y cómo gestiona las relaciones, con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus clientes actuales y futuros. Los subcriterios que los integran son:

- Se identifican las necesidades y expectativas de los clientes respecto a productos y servicios
- Se diseñan y desarrollan productos y servicios
- Se fabrican, suministran y mantienen productos y servicios
- Se cultivan y mejoran las relaciones con los clientes

Por otra parte en el modelo existen cuatro Criterios de Resultados: 6.- Resultados de Clientes, 7.- Resultados del Desarrollo de las Personas, 8.- Resultados de Sociedad y 9.- Resultados Globales. Cada uno de estos Criterios tiene dos Subcriterios.

*6.- Resultados de Clientes (110 puntos)*

Lo que está consiguiendo la organización en relación con sus clientes externos

- Medidas de la Percepción
- Medidas del Desempeño

*7.- Resultados del desarrollo de las personas (90 puntos)*

Lo que está consiguiendo la organización en relación con el desarrollo de las personas

- Medidas de la Percepción

- Medidas del Desempeño

8.- *Resultados de sociedad (90 puntos)*

Lo que la organización está consiguiendo en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad local, nacional e internacional (según proceda)

- Medidas de la Percepción
- Medidas del Desempeño

9.- *Resultados globales (110 puntos)*

Lo que está consiguiendo la organización en relación con su proyectado desempeño, y en la satisfacción de las necesidades y expectativas de cuantos tienen un interés financiero o de otra índole en la misma.

- Medidas de la Percepción
- Medidas del Desempeño

#### **1.1.4.- Herramientas de Calidad**

Los avances tecnológicos se producen por la utilización de una serie de herramientas, son justamente las nuevas herramientas las que permiten el desarrollo tecnológico, lo facilitan y sistematiza. Según Parro (1996) citado por Cantón (2001) la tecnología avanza y crea nuevas herramientas de gestión muy variada. En tal sentido sugiere su adecuada denominación y clasificación.

En la actualidad la taxonomía de éstas herramientas ha sido abordada por varios autores, entre ellos: Galgano (1995), Gento (1998), Schargel (1997), Juran (1990), Cantón (2001), Villar (1999).

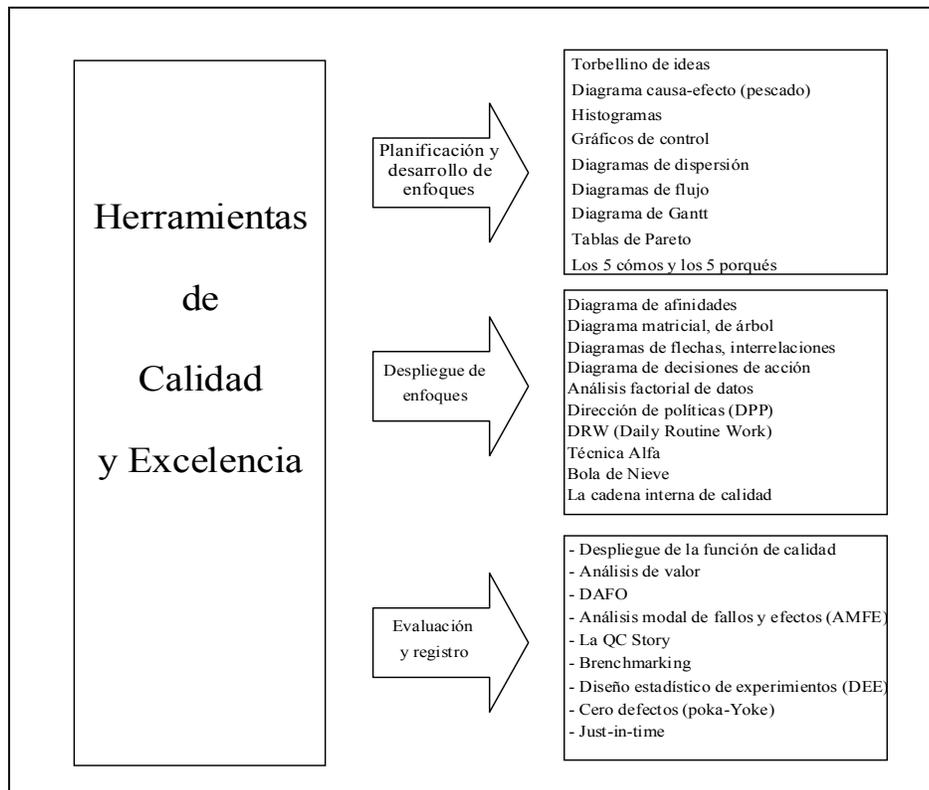
Consideramos que una clasificación útil sobre las herramientas de calidad es la presentada por Cantón (2001), en la cual presenta las herramientas separadas según

correspondan a las etapas de planificación y desarrollo, despliegue y evaluación, como se muestra en la figura N° 7.

La autora señala que la clasificación está influenciada por el ciclo de Deming: planificación, realización, comprobación, actuación. Sin embargo, destaca que el ciclo es común a cada uno de los pasos de la clasificación.

En este sentido, Álvarez (1998) sostiene que el ciclo Deming puede llegar a ser una importante herramienta que puede ser usado tanto para afectar el proceso de calidad en la función docente y administrativa, así como también en cualquiera de los subprocesos implícitos.

**Figura N° 7:  
Clasificación de las herramientas de calidad**



Fuente: Cantón (2001, 140)

## **1.2.- De Calidad en la Educación Superior**

### **1.2.1.- La Calidad de la educación universitaria**

La Calidad de la educación Universitaria exige, en primer lugar, hacer la acotación sobre el uso indiscriminadamente del término para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos y profesionales.

Todas estas actividades y otras muchas se colocan bajo el gran paraguas de la calidad, porque obviamente nadie puede objetar a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción.

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación. Estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada Eficacia Interna del Sistema o Calidad de la Educación.

En este sentido Carr (1998) sostiene que recientemente la calidad de la educación superior ha sido abordada como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria, en opinión del autor, ésta aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad y se vincula a las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad.

Sin embargo, dado que hoy la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio.

### **1.2.2.- La necesidad de mejora continua de la Calidad de la educación**

La preocupación por la calidad, eficiencia, productividad y competitividad, que existe hoy en día en las universidades, tanto en el ámbito mundial como local, es el resultado de cambios internos y externos que las han afectado, fundamentalmente en los últimos 20 años. Entre los elementos que caracterizan este nuevo entorno se encuentran: la diferenciación Institucional, el crecimiento acelerado de la matrícula, la restricción de recursos, entre otros.

En Venezuela casi el total del financiamiento de las instituciones de educación superior proviene de fuentes gubernamentales. Por otra parte, los recursos públicos destinados a la educación superior han bajado sistemáticamente, en parte por la crisis económica que afecta al país y en parte debido a la competencia por recursos con otros segmentos del sistema educacional y de la sociedad como un todo.

Sobre esta situación Brünner, (1990) sostiene que la educación superior de calidad se vuelve cada vez más costosa y el Estado necesita asegurarse de que los recursos que invierte en ella son empleados con eficiencia, en vista de objetivos relevantes para el desarrollo del país y con la garantía de que los beneficios sociales de dicha inversión justifican gastarlos en este sector y no en otros, igualmente apremiados por la escasez, como la educación primaria, la salud, los subsidios a las familias más pobres, etc.

Los cambios y transformaciones del entorno de la educación superior repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección y organización de las instituciones de educación superior.

### **1.3.- La evaluación de la calidad de la educación**

#### **1.3.1.- Conceptos previos sobre la evaluación**

Sin duda, el elemento del proceso educativo que más atención ha recibido en la educación universitaria es el de la evaluación de la enseñanza, puesto que la evaluación se ha considerado el principal instrumento para la mejora de la calidad de ésta.

La evaluación se considera como un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos.

Villar (1994) se refiere a la evaluación como un proceso complejo, que requiere vertebración y reflexión coordinada para que pueda atender a la variedad de situaciones que confluye en el proceso educativo y aporte soluciones a las necesidades que de él se derivan.

Sin embargo, con frecuencia las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad de los procesos de evaluación en el ámbito del sistema educativo se basan en un conjunto de significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

Para Castejón (1991) la evaluación consiste en determinar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos y se han utilizado los medios más adecuados para ello. Por su parte, Toranzos (2000) sostiene que la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo.

La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes.

Las formas de entender la evaluación se relaciona con distintas corrientes educativas; su diversidad ocupa un lugar importante en el debate educativo. Al respecto, Glazman (2001) señala tres posiciones claramente definidas: la primera, defendida por autores como Fermín y Taba, plantea la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos.

La segunda posición sobre la evaluación hace hincapié en el carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado. Ésta posición es defendida por autores como Suchman e insiste en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y para valorar los resultados.

La tercera posición, defendida por Worthen y Sanders concibe la evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso.

Otro aspecto importante referido a la evaluación es su distinción con el proceso de medición, ya que no es lo mismo medir que evaluar. En este sentido Cardona resume las principales diferencias entre estos procesos. Como puede apreciarse en el cuadro N° 2 la evaluación es algo más la medición. Evaluar es medir, valorar y tomar decisiones para mejorar.

Cuadro N° 2  
Diferencias entre Evaluación y Medición

<b>MEDICIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
Es un juicio de valor absoluto	Es un juicio de valor relativo
Es un momento estanco, no procesual	Equivale a un proceder dinámico
Está subsumida en la evaluación	subsume la medición, teniendo más extensión
La medición no implica evaluación	Evaluar implica entre otras cosas medir
Constituye solo un medio para valorar	La evaluación es la misma valoración
Es simplemente, una obtención de datos	Compara datos con unos resultados previstos.

Fuente: Cardona (1994) en Cantón (2001 p. 287)

### 1.3.2.- Modelos de evaluación

Los requerimientos de calidad aplicados a un proceso de educación implican no sólo identificar y comprender el comportamiento de las variables que inciden en este proceso sino que también determinar el nivel mínimo de calidad necesarios para garantizar una educación superior eficaz y eficiente, y por otro la continuidad y desarrollo de la Institución.

El nivel de calidad es un concepto que puede ser medido y evaluado "per se" (normativo) o en términos relativos: comparación con pares, percepción de los usuarios e interesados, etc.

Otro tema relevante es definir qué es más importante: alcanzar un cierto nivel de calidad o evolucionar en un contexto dinámico.

Estos conceptos relativos, intangibles y muchas veces subjetivos, no permiten una evaluación concreta y/o absoluta, lo que obliga al diseño de mecanismos de control diferentes. El resultado de ello es la creación de "indicadores" que permiten relacionar funcionamiento, recursos y resultados respecto a actividades, eventos, procesos, unidades organizacionales y otros componentes de la institución.

Las universidades pueden y deben tener más calidad pero, además, necesitan tener evidencias de ello para justificar ante quienes les proporcionan recursos (sean éstos las autoridades estatales o sus usuarios), que sus aportes están siendo bien utilizados.

La evaluación de la enseñanza en instituciones de educación superior debe constituir un valioso instrumento que proporcione elementos de juicio para analizar a fondo los procesos educativos, convirtiéndose en un proceso que arroje información para promover y asegurar la mayor calidad, eficiencia, productividad y pertinencia de las acciones y resultados de la docencia.

Desde la década de los años 70 se ha propuesto la utilización de indicadores para definir de una manera objetiva la calidad, eficiencia y productividad de la educación superior y como un mecanismo a través del cual las instituciones pudieran dar cuenta del cumplimiento de su responsabilidad educativa (accountability).

Desde la óptica de la evaluación se han buscado diferentes definiciones para el término "indicador". Es así como en un trabajo realizado por OCDE (1991), se define indicador como "un valor numérico utilizado para medir algo difícil de cuantificar".

Por su parte De Miguel (1991) define este término como un instrumento que es utilizado para medir, comparar, dar seguimiento y apoyar el avance de resultados y representan medidas sobre aspectos que no son directamente mensurables.

Sin embargo, la realidad de un sistema educativo es enormemente compleja, por lo que ningún indicador particular podría abarcarla en su globalidad. Particularmente en el ámbito de la docencia en Educación Superior, la complejidad se refiere a qué tipo de evaluación resulta más adecuada, dada la naturaleza del objeto de estudio que constituye la calidad y productividad de dichas instituciones. Para intentarlo se necesitan muchos indicadores, que en conjunto cubran sus múltiples dimensiones.

Es fácil contar con información sobre el número de docentes, el de alumnos o el de libros en la biblioteca, y construir indicadores como el de alumnos por docente o el de libros por alumno. Sin embargo, no se cuenta habitualmente con información suficiente para evaluar aspectos más complejos, pero esenciales si se quiere tener una visión completa de la calidad, tales como el grado en que se logran efectivamente los objetivos curriculares, tanto en el dominio cognoscitivo como, con mayor dificultad aún, en el afectivo.

Los indicadores tienen el atractivo de su claridad pero su limitante radica en que no es posible traducir, con precisión, las complejidades del proceso de interacción que se da en la docencia a términos numéricos. Es por esta razón, solamente se proponen indicadores de evaluación de la calidad y de la productividad para algunas áreas, ya que en otras, por su fuerte contenido subjetivo, no es posible establecer indicadores y menos aún estándares.

### **1.3.3.- El proceso de autoevaluación o evaluación interna**

El proceso de evaluación en una institución educativa, puede utilizarse como diagnóstico para introducir los procesos de mejoras, de modo que permita conocer el estado de la cuestión para decidir posteriormente los aspectos que se deben mejorar. En este sentido la evaluación puede ser interna y externa.

En la autoevaluación se trata de análisis evaluativos internos, promovidos, controlados, y autorregulados por la propia institución, aunque posteriormente pueda tener usos externos. Escudero (1993) sostiene que esta modalidad de evaluación constituye un elemento central desde el que se articulan el resto de las acciones del proceso de evaluación.

Los procesos de autoevaluación se presentan de diversas modalidades según los casos y las situaciones. Sin embargo, existen algunos aspectos que suelen ser tratados en la mayoría de ellos. Escudero (2002) señala algunos ejemplos, entre los que se destacan los modelos de Chambers (1984), Jamieson (1988), Vroeijenstijn (1995).

Este mismo autor señala que la autoevaluación debe plantearse con tres objetivos básicos:

1. La estimulación del control de la calidad interna, a través del análisis de las propias debilidades y fortalezas.
2. La preparación interna para la revisión interna.
3. la provisión de información básica para el análisis externo.

Los beneficios de la evaluación interna son resaltados por varios autores, entre ellos Bauer (1988), Trithschler (1981), en Escudero (2002); todos coinciden en señalar entre sus principales ventajas:

- Facilitan el seguimiento continuo de los problemas y de sus posibles soluciones.
- Desactivan las resistencias a la evaluación externa.
- Conducen a la pluralidad de valores y jerarquías, dificultando las acciones de abuso de poder dentro de la institución.
- Estimula a los miembros de la institución hacia el conocimiento de sus problemas y de sus potenciales soluciones.
- Facilitan las iniciativas desde distintos niveles de la institución y no solamente desde sus máximos responsables.

- Mayor aceptación por los evaluados que otros procedimientos de evaluación.

Un aporte importante en cuanto los procedimientos de autoevaluación ha tenido lugar en los planes de Evaluación de la Calidad de las Universidades Españolas, promovidos y coordinados desde el Consejo de Universidades y en los que participan la mayor parte de las universidades españolas.

#### **1.4.- El aseguramiento de la calidad (plan de mejora)**

Toranzos (2000) se refiere a un sistema de aseguramiento de la calidad como una serie de procesos de tipo preventivo, basados en estándares que promueven una buena gestión administrativa y posibilitan que las cosas se hagan de la mejor manera posible, desde la primera oportunidad, para lograr la satisfacción de clientes internos (profesores, estudiantes) y externos (padres de familia, empresas, entidades gubernamentales, sociedad en general).

Por su parte Cantón (2001) señala que el aseguramiento de la calidad consiste en tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implantadas dentro del sistema de calidad de la organización. Dicha autora sostiene que las acciones deben ser demostrables, para proporcionar la confianza adecuada todos los miembros involucrados de que se cumplen con los requisitos del sistema de calidad.

De esta manera se logra garantizar el correcto funcionamiento del sistema y el logro de los objetivos propuestos; establecer, documentar, implementar y mantener un sistema de gestión de la calidad y mejorar continuamente su eficacia. Para ellos las instituciones deben:

- Identificar los procesos necesarios para el sistema de gestión de la calidad y su aplicación a lo largo de la organización,
- Determinar la secuencia e interacción de estos procesos,
- Determinar los criterios y métodos requeridos para asegurar que el funcionamiento y el control de los procesos son efectivos

- Asegurar la disponibilidad de recursos e información necesarios para apoyar el funcionamiento y el seguimiento de los procesos.
- Medir, realizar el seguimiento y analizar estos procesos, e implementar las acciones necesarias para alcanzar los resultados previstos y la mejora continua de estos procesos.

## **CAPITULO II**

### **LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

- 2.1.- Una visión general sobre la Educación Superior
  - 2.1.1.- Reseña histórica
  - 2.1.2.- Misión de la universidad: un tema controvertido
  - 2.1.3.- Algunos modelos de universidad
  - 2.1.4.- Beneficios de la Educación Superior
  - 2.1.5.- Funciones de la Universidad
- 2.2.- La Educación Superior en América Latina
- 2.3.- La Educación Superior en Venezuela
  - 2.3.1.- Marco legal
  - 2.3.2.- La autonomía de la Universidad
  - 2.3.3.-Estructura organizativa

En el presente capítulo pretendemos esbozar en forma somera aspectos fundamentales de la educación superior, consideramos que el conocimiento de estos aspectos nos permite apreciar de manera más segura la situación actual y abordar la investigación con mayor propiedad. En primer lugar abordaremos aspectos generales de la educación superior en el mundo, luego haremos un breve comentario sobre este sector educativo en Latinoamérica para, finalmente, señalar las características fundamentales de las universidades en Venezuela.

## **2.1.- Una visión general sobre la educación superior**

### **2.1.1.- Reseña Histórica**

Los comienzos de las universidades tienen sus precedentes en los Estudios Generales y en las *Scholas* de arte de los siglos XII y XIII. Tales escuelas eran agrupaciones que reunían en su seno a quienes se organizaban en fraternidades o gremios. De allí que Mayz (1991) señale que el nombre de *universitas* no se aplicaba a una específica modalidad del saber, sino a la totalidad de los miembros de un gremio que se reunía con la finalidad de aprender y/o enseñar el saber.

Es en esa época cuando se fundan las primeras universidades de Bolonia (Italia) y de París (Francia). Esta primera universidad tenía como función la de unificar las escuelas privadas de leyes por el interés del emperador en la elaboración y aplicación de la ley romana como medio para legitimar sus pretensiones imperiales.

Refiriéndose a estas universidades Mayz (1991) comenta que éstas se desarrollan como un instrumento destinado a propiciar la formación a quienes, interesados en aprender el saber de su tiempo, pudieran coadyuvar mediante su preparación a la defensa de los intereses espirituales y temporales de las instituciones de la época.

Las características comunes de las primeras ciudades en las que se fundaba una universidad eran, su importancia económica, un florecimiento cultural (florecentes escuelas de medicina y derecho), así como su posición política como feudo y avanzada del papa que garantizaba sus estatutos por medio de un cardenal legado. En aquellos lugares en

donde algunos de estos factores no aparecían las universidades tardaron mucho más en fundarse.

Es importante resaltar que desde sus comienzos, las instituciones de educación venían implicadas con unas determinadas funciones o misiones que variaban según los intereses particulares de las personas e instituciones desde las que la promovían. En tal sentido Marín y González (2000) señala que lo normal en aquella época era que las universidades estuviesen promovidas por los reyes o por la Iglesia, y raras veces por particulares que quisieran crear una universidad por el mero interés humanístico y científico de conocer y aprender.

Refiriéndose a las funciones o misiones que ejercían las universidades en la edad media Marín y González (2000) destacar las siguientes:

- Sedes de enseñanza, estudio y conocimiento de diversas materias como leyes, medicina, teología.
- Servir de intereses eclesiásticos y políticos.
- Fortalecer los poderes centrales del papado contra las exigencias y aspiraciones de los poderes terrenales y de los intereses feudales.
- Servir como centros de reclutamiento de personas que pudieran servir de personal al servicio de la Iglesia.
- Defender los intereses colectivos de los estudiosos y maestros contra las autoridades municipales y los ciudadanos mediante privilegios.
- Proporcionar juristas que pudieran resolver problemas legales desconocidos para la ley común.
- Preparar empleados civiles que pudieran competir con las autoridades principescas.

A finales de la Edad Media la educación académica, gracias a las universidades, se convirtió en un sello de distinción social. El doctorado se emparejaba con el título de nobleza en cuanto a la deferencia que exigía, incluso, señalan Marín y González (2000) que fuera de la universidad los grados académicos no daban derecho a la práctica de

ninguna profesión en particular. Igualmente señala que en el siglo XV, el grado académico era reconocido como evidencia de la cualificación siendo importante a la hora de competir para conseguir los puestos eclesiásticos y seculares.

La creación de las universidades provocó un cambio en la realidad social de la época, entrando a formar parte la escuela de un nuevo estrato social que modificó la estructura de la sociedad desarrollándola y haciéndola más compleja. Marín y González (2000) resumiendo las particularidades de las universidades medievales señala que estas poseían tres características constitutivas: el universalismo, la autonomía, y la búsqueda espontánea del saber y de la verdad.

Comenzando el siglo XIX se materializa el desarrollo y progreso tecnológico en las universidades y se obtienen los primeros frutos de la incorporación de la investigación como actividad fundamental, iniciada en el siglo pasado.

### **2.1.2.- Misión de la Universidad: un tema controvertido**

Al analizar los fines de la educación superior nos encontramos con diferentes puntos de vistas, que varían según circunstancias y contextos. Sobre este aspecto, De Juan (1996) comenta dos posiciones: por una parte aquellos que defienden la posición de que la universidad no debe sólo formar especialistas o profesionales, sino también y sobre todo hombres cultos. Entre ellos destaca las opiniones de Ortega y Gasset quienes respaldaban una clara división entre la docencia y la investigación, debido a que ésta estaba reservada a una minoría selecta de estudiantes y a que, en muchas ocasiones, la capacidad docente e investigadora no marchaban a la par.

Esta posición sostiene que la enseñanza universitaria debería ser económica, en el sentido de enseñar justamente lo necesario, dada la limitada capacidad del individuo para aprender y la escasa participación del estudiante en las tareas de dirección universitaria.

Por otra parte De Juan (1996) señala la posición de otros pensadores que sustentan que la misión fundamental de las universidades debería ser la creación de ciencia e

investigaciones puras. Entre ellos destaca las opiniones de La Torre y Jaspers; estos consideran que la universidad sólo puede dar una formación científica, quedando todo lo demás fuera de su ámbito.

Unido a estas dos vertientes de opiniones se encontraban aquellos que consideraban que la misión de la universidad no es ni cultural ni científica, sino social, su finalidad es educar y formar buenos ciudadanos para la sociedad. Entre ellos el autor destaca la posición del cardenal Newman.

De las opiniones mencionadas, De Juan (1996) extrae cuatro grandes misiones atribuibles a las universidades: docente, cultural, investigadora y social; sostiene que las universidades deberían asumir todas esas misiones sin menospreciar ninguna de ellas, tomando conciencia que no es más que un reflejo de la sociedad en la que se asienta.

Junto al término misión, particularmente cuando éste es referido a las organizaciones, entre ellas las universitarias; se vincula el término visión. La misión se refiere a la definición explícita de lo que hay que hacer para alcanzar la visión, y ésta es la definición de lo que se aspira cumplir como función en el seno de la sociedad con el conjunto de actividades y recursos puestos en operación de manera que la organización subsista. En palabras de Dávila (2001), la visión es la definición de un futuro realista, creíble y atractivo para las organizaciones.

En este sentido cabe mencionar los planteamientos de Marín y González (2000) relacionados con la misión de la universidad, el cual la vincula con una nueva visión. Sobre la misión considera que la universidad se concibe como una entidad colectiva al servicio de la sociedad que debe educar, formar e investigar con autonomía, ética y responsabilidad; ha de ser un instrumento crítico que ayude a la sociedad a delinear y prever su futuro para el desarrollo social, productivo y económico, además, debe constituirse en una red en expansión con una organización flexible, dinámica y versátil.

En cuanto a la visión, Marín y González (2000) considera que las universidades deben definir una nueva visión que contemple las siguientes finalidades: permitir la igualdad en el acceso, mejorar la participación, avanzar en el conocimiento, tener orientaciones a largo plazo basadas en su pertinencia, reforzar la cooperación con el mundo laboral y el análisis y previsión de las necesidades sociales, diversificar para mejorar la igualdad de oportunidades, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, y hacer del personal y de los estudiantes los protagonistas principales de su acción.

Por otra parte, la UNESCO (1998) abordando los principales aspectos de la educación superior ha reafirmado la necesidad de perseverar, reforzar y fomentar su misión y valores fundamentales, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad; en tal sentido señala las universidades deben orientar su misión a:

- Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales e internacionales.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad.
- Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Igualmente la UNESCO (1998) se ha referido a los retos que deben enfrentar las universidades ante los nuevos tiempos, ante la interrogante ¿Cuál es, la Universidad que necesitamos y, por extensión la educación superior que requerimos de cara al siglo XXI? Señala Lo que necesitamos, es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas.

El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación sino también conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio "Los conocimientos han sido, son y serán, fruto de la búsqueda libre de la prospección sin límites, de la imaginación sin fronteras"... "La Universidad debe bajar a la arena de este mundo sobrecogido y turbado y decir que todavía estamos a tiempo de mudar la tribulación actual en esperanza".

Por las anteriores razones y frente a los cambios que están ocurriendo, la UNESCO resume así el desafío de la Universidad de cara al siglo XXI:

- Su modernización, tanto estructural como curricular.
- La adaptación de la enseñanza a las exigencias de las sociedades latinoamericanas, asumiendo nuevas concepciones del aprendizaje y la necesidad de estrategias prioritarias para los estratos de población más carente.
- El apoyo al desarrollo de un sistema que ofrezca educación a lo largo de toda la vida, teniendo un rol más protagónico y activo en la retroalimentación y la transformación del conjunto del sistema educativo para mejorar su actual calidad y equidad.

Partiendo del principio del compromiso de la Universidad con la educación permanente, la Universidad que visualizamos tendría las características siguientes:

- Sería una Universidad que mantenga estrechas relaciones de coordinación con el Estado, la sociedad civil organizada y el sector productivo; que forme parte un Proyecto Nacional de Desarrollo Humano y Sostenible y que contribuya, mediante su vocación prospectiva, a configurar los proyectos de sociedad futura, en el ámbito nacional y regional.
- Una Universidad que haga realidad la definición de ser el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época, organizándose, como una auténtica comunidad crítica de estudiantes y profesores.
- Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores. y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones.
- Un centro donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, fortaleciendo así la cultura e identidad nacionales, y se promuevan la "cultura de la paz" y la "cultura ecológica".
- Una Universidad donde docencia, investigación y extensión se integren en un solo gran quehacer universitario, enriqueciéndose mutuamente, y se apliquen, a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad y la nación.
- Una Universidad consciente de la globalización del conocimiento y por lo mismo integrada a las grandes redes telemáticas académicas y científicas, y que participe activamente en el mundo universitario internacional y regional. Una Universidad que acepte la evaluación por sus pares y que practique la autoevaluación sistemática de todas sus actividades. Además, que consciente de su responsabilidad social, sin menoscabo de su autonomía, reconozca que está sujeta a la evaluación por la sociedad de la eficiencia y eficacia de su desempeño.

- Una Universidad que sepa emplear todos los recursos de la moderna tecnología educativa, sin permitir que la máquina reemplace al profesor, salvo aquel que merezca ser reemplazado por ella.
- Una Universidad, que diversifique su población estudiantil y su oferta de carreras, incorporando también carreras de nivel superior prestigiadas por su identidad académica y por su posibilidad de permitir el paso a las carreras de larga duración; que introduzca institucionalmente la educación a distancia. Una Universidad inserta en la totalidad del sistema educativo, del cual debe ser "cabeza" y no simple "corona" preocupada por los niveles que le preceden, a los cuales debe aportar propuestas para su mejoramiento cualitativo y planeamiento.
- Una Universidad incorporada plenamente en el subsistema de educación postsecundaria, que debería comprender las universidades y todas las demás instituciones de rango superior o no universitario, articuladas entre sí, de suerte que se ofrezca a los jóvenes y adultos una rica y variada gama de oportunidades educativas, todas las cuales deberían permitir la incorporación temprana al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica.
- Una Universidad edificada sobre la base de estructuras académicas y administrativas flexibles, que propicie la reintegración del conocimiento y el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

Luego de examinar los planteamientos anteriores y a modo de conclusión podemos señalar que las misiones esenciales de la educación superior, y en particular de las universidades son: enseñar, investigar y servir a la sociedad mediante la búsqueda y transmisión de conocimientos.

### **2.1.3.- Algunos Modelos de Universidad:**

Basándonos en Corredor (1999) se pueden establecer varios modelos de universidad, según la corriente filosófica que la sustente. El autor considera que las universidades se han orientado en general hacia dos corrientes: una sustentada en el idealismo y otra en el pragmatismo. Sin embargo, la selección de estas dos corrientes no

indica la limitada influencia de otras en la educación, sino que el autor las considera como determinantes e integradoras en el proceso.

El idealismo es una posición filosófica cuyo argumento se basa en que el ser verdadero no es lo que conocemos por los sentidos, sino lo que intuimos por la razón contemplativa. Corredor (1999) señala que el propósito educativo de esta corriente se ubica más en los valores de la humanidad y menos en la experiencia y en los hechos.

Este enfoque concibe a la universidad como un medio para producir ideas y promover el progreso a través de la formación y la investigación. En este sentido De Juan (1996) presenta las principales concepciones de quienes comulgan con este enfoque:

- El cardenal Newman, considera que la finalidad de la universidad es la de responder a la aspiración que tienen los individuos al saber, su objetivo es intelectual, difusión y extensión del conocimiento en un ambiente de libertad.
- Karl Jaspers participa de la idea de autonomía que permite garantizar la verdad mediante la relación de investigadores y estudiantes; las funciones principales de la universidad son investigación, enseñanza y formación.
- Ortega y Gasset conciben a la universidad como centro de trasmisión y creación de cultura y de ciencia, como un todo integral; su enseñanza esta integrada por tres funciones: la trasmisión de cultura, la enseñanza de las profesiones e investigación científica y formación de nuevos hombres de ciencias.

Estas concepciones, en su conjunto, presentan coincidencias con las metas o fines de la universidad.

Por su parte el pragmatismo es un pensamiento crítico que hace énfasis en el empirismo y en el cambio. Los postulados de este enfoque se centran en la eficiencia de la universidad y la adaptación de sus fines y estructura a los requerimientos de la sociedad y el Estado. Corredor (1999) señala que las principales concepciones adheridas a este enfoque son:

- La concepción napoleónica, que concibe la educación como fuente de poder y a la universidad como un servicio público del Estado.
- La concepción marxista – leninista, aplicada en la desaparecida Unión Soviética, que concibe la universidad como un factor de producción.
- La concepción empresarial que asimila la universidad a una organización social productiva. Desde este punto de vista se aplican los procesos correspondientes a la administración de organizaciones.
- La concepción utilitarista, que concibe a la universidad como un sistema social abierto, se orienta a estimular el funcionamiento de la institución bajo las mismas consideraciones del sistema.

En resumen, las metas implícitas en estos enfoques son: servicio público del Estado, factor de producción, agente de cambio político, eficiencia administrativa y formación profesional.

#### **2.1.4.- Beneficios de la Educación Superior:**

Para abordar los beneficios que proporciona la educación superior seguiremos los aporte de Mora (1999) el cual los agrupa en dos categorías básicas. Los benéficos que proporciona de carácter individual y los de carácter social.

Mora (1999) se refiere a los benéficos de carácter individual como aquellos que más directamente afectan a las personas que adquieren educación superior, pero que evidentemente tienen un efecto social ya que, de algún modo, se transmiten al resto de la sociedad. Clasifica estos benéficos en tres categorías:

- Beneficios educativos: los cambios beneficiosos que se generan en las capacidades, conocimientos, valores, actitudes, intereses, hábitos, etc. De los estudiantes como consecuencia de su paso por las universidades.
- Beneficios marginales: los adquiridos por los estudiantes por el hecho de recibir unas credenciales que les otorgan ventajas sociales y económicas que, en principio, no tienen que ver con su formación específica.

- Beneficios existenciales: los que produce la existencia universitaria sobre los que la viven, con independencia de los cambios en las capacidades intelectuales o en las ventajas sociales.

Al referirse a los beneficios de carácter social el autor los clasifica en tres clases:

- Contribución al progreso social: se refiere a las aportaciones producidas por la igualdad social en el acceso, la educación para adultos, impacto de la investigación, entre otras.
- Contribución al crecimiento económico: se refiere a los efectos producidos por el impacto de las universidades sobre el entorno local y regional, el efecto de la explotación de la investigación científica y tecnológica, la contribución a la formación de mano de obra calificada.
- Contribución al desarrollo cultural: se refiere a todos los aspectos del pensamiento humano, de la actividad política, de la trasmisión de ideas e incluso de las manifestaciones artísticas.

#### **2.1.5.- Funciones de la universidad:**

Existe una serie de funciones que le son propias a las instituciones de educación superior. Estas funciones aparecen reflejadas en la Ley de Universidades. En su artículo 3º expresa que las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplirla, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

Por otra parte, Marín y González (2000) señalan que las funciones de la están íntimamente relacionadas con las diferentes concepciones de la misión que se le atribuye, sin embargo, resume una serie de funciones que considera deben cumplir todas las universidades:

- Preparar y formar profesionales cualificados e investigadores atendiendo a las necesidades de la sociedad.
- Transmisión de la cultura universitaria, entendida ésta como la transmisión de un conjunto de valores democráticos y universales que permitan a la persona actuar de una forma crítica ante los hechos que ocurren en la sociedad.
- Desarrollo y transformación de la sociedad.
- Creación, desarrollo e innovación de la ciencia.

## **2.2.- La Educación Superior en América Latina:**

Consideramos importante realizar una somera revisión de la educación superior en América Latina por tratarse del contexto al cual pertenece Venezuela, objeto final donde esta enmarcado el caso de estudio.

Al referirse a la educación superior en América Latina, Corredor (1999) sostiene que las universidades nacen como escuelas profesionales en los siglos XVI, XVII y XVIII, orientadas principalmente a los estudios de derecho y medicina. La primera de ellas fue la Universidad de Santo Domingo, creada en 1538. Señala el autor que los modelos que inspiraron la creación de las primeras universidades fueron las de Salamanca y Alcalá de Henares, las más importantes de España para la época.

Por su parte, García (1998), coincide al señalar que América Latina fue la región del mundo donde primero se transplantaron las universidades Europeas en el siglo XVI, pero considera que, de los modelos de universidades predominantes fue la francesa la que tuvo una gran influencia en América Latina.

Desde entonces las universidades han tenido un papel preponderante, ya que las reformas más importantes en América han sido lideradas por estudiantes. García (1998) hace referencia a la reforma de Córdoba en 1918, la cual tuvo un gran impacto en la vida universitaria cuyo protagonismo fue recogido por el activismo estudiantil de la década del

sesenta, se exigían fundamentalmente cambios en los planes de estudios, una valorización de la calidad, una mayor apertura social y mayor representatividad y participación de los estudiantes en los organismos de dirección universitaria.

Es necesario destacar el papel rector de la educación en la producción y socialización de conocimiento y que las universidades latinoamericanas han guiado este proceso.

En este orden de ideas, Nijad (1997), luego de analizar datos generales y estadísticas educativas fundamentales, señala que América Latina se presenta como una de las regiones donde se manifestó un acelerado crecimiento de la demanda de la educación superior y que las demandas impusieron serias obligaciones a la universidad. En lo político implicaba una transición de enseñanza de élite a las masas; en lo tecnológico, la transformación de instituciones meramente académicas a institutos de ciencia pura y aplicada; y en lo económico, las instituciones educativas adaptarse para ponerse al servicio de la comunidad.

En todos los países existen organismos nacionales de coordinación de la enseñanza superior, ellos representan instancias de coordinación del gobierno o consejos nacionales de los representantes de las propias instituciones. Estos se crearon inicialmente en México en la década del 50 y a partir de los 70 en otros países de América Latina.

Por otra parte en todos los países existen organismos que coordinan la información estadística, aún con dificultades para responder a las demandas de la velocidad requerida para la recogida de la información. Esto representa un obstáculo para cualquier política innovadora que deseen emprender, ya en algunos países se trabaja y han logrado definir los vacíos de la información.

Debemos apuntar que es necesario que la universidad promueva una integración regional, consciente de la globalización del conocimiento, que se integre a las grandes redes

telemáticas académicas y científicas, con plena participación en el mundo universitario regional e internacional.

### **2.3.- La Educación Superior en Venezuela**

La educación superior denota un periodo de estudios avanzados que sigue a la educación secundaria. También indica el sistema de instituciones que proporciona estos estudios. Las universidades son una de estas instituciones. Son el escenario principal en el cual se desenvuelve la educación superior.

En Venezuela la educación superior comprende un conjunto de instituciones universitarias identificadas como: universidades, institutos universitarios, colegios universitarios. Sin embargo, el escenario principal en el que se desenvuelve es la universidad, la cual es definida por la Ley de Universidades en su artículo N° 1 como *“una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”*.

La diferencia fundamental entre las universidades y los institutos y colegios universitarios estriba en la extensión de los estudios de pregrado (cinco años mínimo en las universidades y tres años mínimos en los institutos y colegios universitarios) y el nivel del título otorgado (licenciatura o equivalente en las universidades y técnico superior en los institutos y colegios universitarios). Además las universidades desarrollan el nivel de postgrado, que el caso de los institutos y colegios universitarios es una actividad incipiente y sin mucho marco legal.

#### **2.3.1.- Marco legal de la Educación Superior en Venezuela**

El marco legal que rige para la educación superior en Venezuela esta determinado por las disposiciones legales que a este respecto emanan de la Constitución Nacional y por un cuerpo de leyes, donde se destacan la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Educación Superior, la Ley de Universidades y sus reglamentos.

La Constitución de la República (1999) contempla en su artículo 102 que la educación es un derecho humano y que ésta debe ser democrática, gratuita y obligatoria. Señala que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación u aspiraciones.

La referida Constitución considera la educación como un servicio público, por tanto el Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.

En cuanto a la educación superior, el artículo 103 expresa que la educación será gratuita hasta el pregrado universitario y señala que el Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo.

Por su parte la Ley de Educación Superior (1980), enmarcada dentro del régimen jurídico de la educación venezolana en su Título II establece los principios y la estructura del sistema educativo. Esta estructura está concebida como un conjunto de niveles y modalidades.

En cuanto a los niveles educativos plantea que ellos constituyen un encadenamiento de operaciones sucesivas, destinadas al logro de un producto final, que es el hombre venezolano con un perfil definido. Reconoce la existencia de cuatro niveles: Pre-escolar, básica, media diversificada y profesional, y la educación superior.

El tratamiento del nivel de educación superior está contenido en el Capítulo V, Título II, de la Ley Orgánica de Educación, el cual comprende desde el artículo 25 hasta el 31 y aborda como marco normativo esencial los siguientes aspectos:

- Soporte teórico (Artículo 25)
- Lineamientos normativos para la ley especial (Artículo 26)

- Objetivos de este nivel educativo (Artículo 27)
- Modalidades de institutos de educación superior (Artículo 28)
- Régimen de ingreso a la docencia (Artículo 29)
- Reconocimiento de la autonomía (Artículo 30)
- Servicio social obligatorio para los egresados

Es importante señalar que el ordenamiento jurídico sobre la educación superior se encuentra ante la inminente posibilidad de cambios actuales, debido a la discusión de nuevos documentos que regularán este nivel educativo en los próximos tiempos, ellos son:

El Proyecto de Ley de educación Superior aprobado en primera discusión en 1.998 por la Cámara de diputados del Congreso Nacional, la Reforma universitaria: Estrategia de Cambio para la Educación Venezolana presentada por la Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU), y el Decreto Presidencial N° 2.400, que crea la comisión nacional para el desarrollo de la Educación Superior.

Sin desatender las implicaciones de estos documentos en el rumbo de las instituciones de educación superior, y en atención a que el régimen jurídico aún no se ha puesto al día en este aspecto, debe señalarse que sigue vigente la Ley de Universidades promulgada en 1970.

### **2.3.2.- La autonomía de la universidad**

Con respecto a las universidades el Estado reconoce la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a la comunidad académica dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación para beneficio de la sociedad. En este sentido, la Ley de Universidades contempla, en el artículo 9°, que las Universidades son autónomas y que ello implica disponer de:

1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas.

2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines;
3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo;
4. Autonomía económica y financiera, para organizar y administrar su patrimonio.

### **2.3.3.- Estructura Organizativa de la Educación Superior**

Según lo establece la Ley de Universidades, las Universidades pueden ser Nacionales (públicas) o Privadas. Las Universidades Nacionales adquirirán personalidad jurídica con la publicación en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela del Decreto del Ejecutivo Nacional por el cual se crean. Las Universidades Privadas requieren para su funcionamiento la autorización del Estado.

Conforme a lo dispuesto en la Ley de Educación, el Ejecutivo Nacional, oída la opinión del Consejo Nacional de Universidades, podrá crear Universidades Nacionales Experimentales con el fin de ensayar nuevas orientaciones y estructuras en Educación Superior. Igualmente podrá también crear o autorizar el funcionamiento de Institutos o colegios universitarios. (ver figura N° 6)

El marco legal establece como organismo rector de este sector educativo el Consejo Nacional de Universidades, el cual estará integrado por el Ministro de Educación quien lo presidirá los Rectores de las Universidades Nacionales y Privadas; tres representantes de los profesores escogidos en la siguiente forma: uno por los profesores de las Universidades Nacionales no experimentales, uno por los profesores de las Universidades Nacionales Experimentales, y uno por los profesores Universidades Privadas; tres representantes de los estudiantes, escogidos igualmente a razón de uno por cada grupo de Universidades; dos profesores universitarios de alto rango académico, elegidos de fuera de su seno, por el Congreso de la República o por la Comisión Delegada; y un representante del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y tecnológicas.

También formarán parte del Consejo, con derecho a voz, el Secretario del Consejo, el Director de la Oficina de Planificación del Sector Universitario, un representante del Ministerio de Hacienda y un Decano por cada Universidad Nacional o Privada.

Son atribuciones del Consejo Nacional de Universidades:

1. Definir la orientación y las líneas de desarrollo del sistema universitario de acuerdo con las necesidades del país, con el progreso de la educación y con el avance de los conocimientos;
2. Estudiar modelos básicos de organización universitaria en cuanto a ciclos, estructuras y calendarios académicos, y recomendar la adopción progresiva de los más adecuados a las condiciones del país y a la realidad universitaria nacional;
3. Coordinar las labores universitarias en el país y armonizar las diferencias individuales y regionales de cada Institución con los objetivos comunes del sistema;
4. Fijar los requisitos generales indispensables para la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de Facultades, Escuelas, Institutos y demás divisiones equivalentes en las Universidades, y resolver, en cada caso, las solicitudes concretas que en ese sentido, previo el cumplimiento de los requisitos establecidos, sean sometidas a su consideración;
5. Proponer al Ejecutivo Nacional los Reglamentos concernientes a los exámenes de reválida de títulos y equivalencia de estudios;
6. Determinar periódicamente las metas a alcanzar en la formación de recursos humanos de nivel superior y, en función de este objetivo y de los medios disponibles, aprobar los planes de diversificación y cuantificación de los cursos profesionales propuestos por los respectivos Consejos Universitarios, y recomendar los correspondientes procedimientos de selección de aspirantes;
7. Proponer al Ejecutivo Nacional el monto del aporte anual para las Universidades que deba ser sometido a la consideración del Congreso Nacional en el Proyecto de Ley de Presupuesto y, promulgada ésta, efectuar su distribución entre las Universidades Nacionales;
8. Exigir de cada Universidad Nacional la presentación de un presupuesto - programa sujeto al límite de los ingresos globales estimados, el cual será preparado conforme

- a los formularios e instructivos que el Consejo suministre a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario;
9. Velar por la correcta ejecución de los presupuestos de las Universidades Nacionales y, a tal efecto, designar contralores internos en cada una de ellas. Estos funcionarios tendrán la obligación de presentar periódicamente los respectivos informes ante el Consejo, con vista de los cuales y de los suministrados por la Contraloría General de la República, adoptará las medidas pertinentes dentro de las previsiones de la presente Ley y de sus Reglamentos;
  10. Velar por el cumplimiento, en cada una de las Universidades, de las disposiciones de la presente Ley y de las normas y resoluciones que, en ejercicio de sus atribuciones legales, le corresponda dictar. A los fines indicados podrá solicitar de las respectivas autoridades universitarias las informaciones que considere necesarias o, en su caso, designar comisionados adhoc ante ellas. Las Universidades están obligadas a suministrar al Consejo con toda preferencia las facilidades necesarias para el cumplimiento de esta misión;
  11. Conocer y decidir en única instancia administrativa, de las infracciones de la presente Ley de sus Reglamentos en que pudiere haber incurrido un Consejo Universitario, o el Rector, los Vicerrectores, o el Secretario de una Universidad Nacional; y conocer y decidir en última instancia administrativa de las causas a que se refieren los ordinales 10, 11 del artículo 26 de la presente Ley;
  12. Previa audiencia del afectado, suspender del ejercicio de sus funciones al Rector, a los Vicerrectores, o al Secretario de las Universidades Nacionales cuando hubieren incurrido en grave incumplimiento de los deberes que les impone esta Ley. Acordada la suspensión, el funcionario o los funcionarios afectados por la medida podrán, dentro de los treinta días siguientes a la última notificación, presentar los alegatos que constituyan su defensa y promover y evacuar ante el Secretario Permanente del Consejo las pruebas pertinentes. Vencido dicho lapso el Consejo decidirá, con vista de los elementos que consten en el expediente, sobre la restitución o remoción del funcionario o de los funcionarios suspendidos;

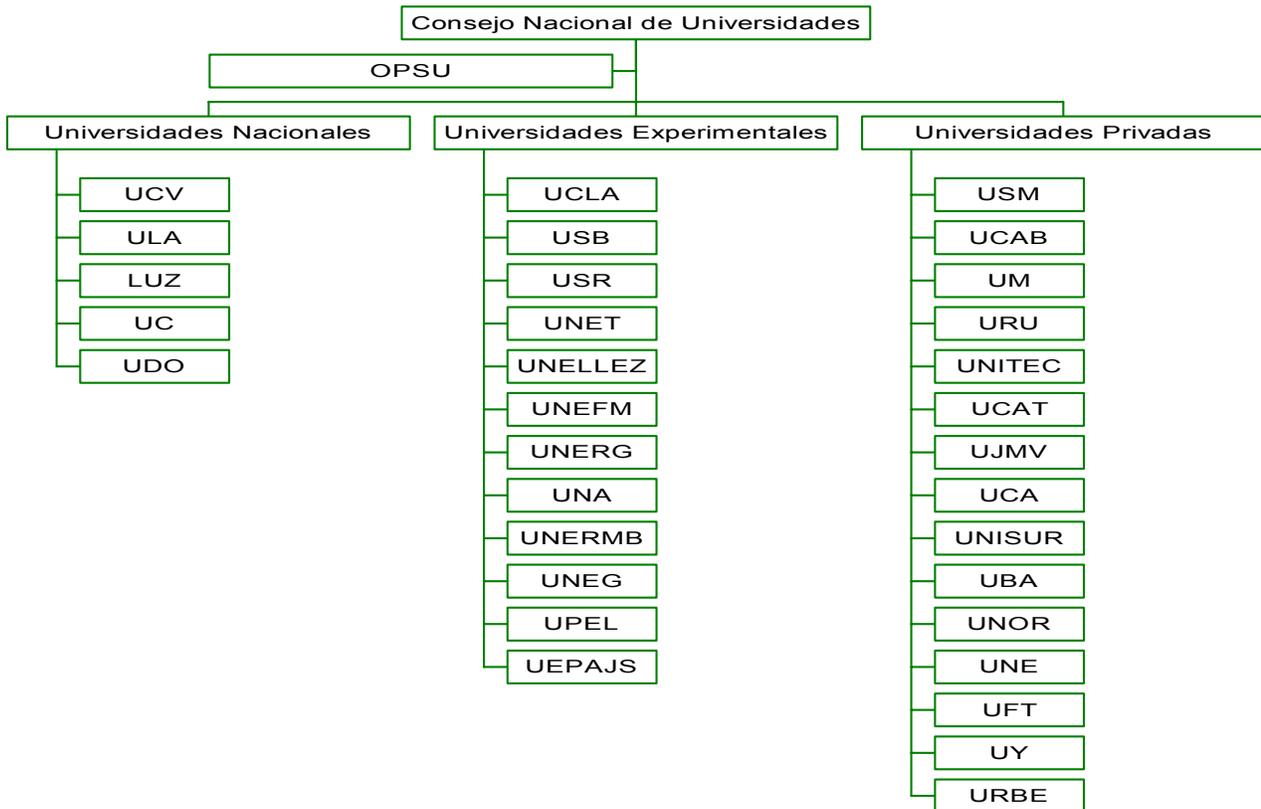
13. Conocer de los procedimientos que pudieren acarrear remoción de alguno o algunos de los miembros de los Consejos Universitarios y decidir dichas causas con arreglo al procedimiento establecido en el numeral anterior:
14. Declarar, en el caso previsto en los numerales 12 y 13 de este artículo, a la Universidad afectada en proceso de reorganización cuando la medida de remoción hubiese sido impuesta conjuntamente al Rector, a los Vicerrectores y al Secretario, o a dos de dichas autoridades o a la mayoría de los miembros de un Consejo Universitario; designar en cualquiera de estos casos, a las autoridades interinas que hayan de asumirla dirección de las Universidades les Nacionales mientras se realizará la respectiva elección por la comunidad universitaria; y procederá a la convocatoria de las correspondientes elecciones, con arreglo a las disposiciones de esta Ley, dentro de los seis meses siguientes a la decisión por la cual se acordó la remoción;
15. Designar a las autoridades interinas que hayan de asumir la dirección de las Universidades Nacionales no experimentales, en los casos de falta absoluta del Rector y los Vicerrectores o de más de la mitad de los miembros del Consejo Universitario; y proceder a la convocatoria de las correspondientes elecciones, con arreglo a las disposiciones de esta Ley, dentro de los seis meses siguientes a la designación de las autoridades interinas;
16. Convocar a elecciones en los casos en que el Consejo Universitario o la Comisión Electoral no lo hubieren hecho en la oportunidad legal correspondiente. A este efecto dictará cuantas medidas fueren necesarias para que se realicen los comicios respectivos, y cuidará en todo momento de que el proceso electoral se desarrolle normalmente.
17. Designar a los miembros del Consejo de Apelaciones conforme al procedimiento previsto en el Artículo 44 de la presente Ley.
18. Elaborar, en lapsos no menores de diez años, un informe de evaluación del sistema universitario vigente que, con base en las experiencias recogidas, deberá contener proposiciones y recomendaciones concretas sobre las reformas legales, administrativas y académicas que el Consejo considere necesarias para la continua renovación de los sistemas universitarios;

19. Dictar su Reglamento Interno;
20. Las demás que le señalen las leyes y los Reglamentos.

La Oficina de Planificación del sector Universitario estará bajo la dirección de un funcionario, designado por el Ejecutivo Nacional, quien deberá ser profesional universitario especializado, con amplia experiencia en planeamiento educativo, en administración universitaria o en otras áreas sociales estrechamente vinculadas al desarrollo de la educación. Esta Oficina tendrá su sede en Caracas y las siguientes atribuciones:

1. Servir de oficina técnica del Consejo Nacional de Universidades;
2. Hacer el cálculo de las necesidades profesionales del país a corto, mediano y largo plazo;
3. Proponer alternativas acerca de la magnitud y especialización de las universidades y de los modelos de organización de las mismas;
4. Asesorar a las Universidades Nacionales en la elaboración y ejecución de sus presupuestos programa, a cuyo efecto, mantendrá con tacto permanente con las oficinas universitarias de presupuesto, y preparará los instructivos y formularios que les sirvan de guía;
5. Las demás que le señalen las leyes y los reglamentos.

**Figura N° 8:**  
**Estructura del sector universitario**



Fuente: OPSU (1998) p. 21

# **CAPITULO III**

## **DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y GESTIÓN**

### **PILARES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **3.1.- La Docencia Universitaria**

- 3.1.1.- Desarrollo de la docencia
- 3.1.2.- Plan de estudio
- 3.1.3.- Las interacciones didácticas
- 3.1.4.- Panificación de la docencia
- 3.1.5.- La formación del profesor universitario

#### **3.2.- La Investigación Universitaria**

- 3.2.1.- El conocimiento científico en la educación universitaria
  - 3.2.1.1.- Marco legal de la investigación universitaria
  - 3.2.1.2.- Modalidades de investigación universitaria
- 3.2.2.- Vinculación Docencia - Investigación
- 3.2.3.- La investigación universitaria como estrategia de mejora

#### **3.3.- La Extensión Universitaria**

- 3.3.1.- Concepción general
- 3.3.2.- La extensión y la educación
- 3.3.3.- La extensión en el contexto universitario
  - 3.3.3.1.- Fundamentación Legal de la Extensión Universitaria
  - 3.3.3.2.- Objetivos de la Extensión Universitaria
  - 3.3.3.3.- Modalidades de la Extensión Universitaria
- 3.3.4.- Vinculación de la Extensión con la Docencia y la Investigación

#### **3.4.- La Gestión en la Educación Superior**

- 3.4.1.- Gestión del Personal
- 3.4.2.- Gestión de los procesos
- 3.4.3.- Gestión de la mejora de la calidad

### **3.1.- La Docencia Universitaria**

#### **3.1.1.- Desarrollo de la Docencia**

Al referirse a la enseñanza universitaria, De Juan (1996) la considera como el conjunto de enseñanza que se da en el más alto nivel. Señala que la enseñanza en este nivel posee unas características que la definen como un proceso de ayuda para la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, así como un proceso intelectual que critica estos conocimientos. Agrupa las siguientes características:

- La educación superior presupone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidas críticamente. Por ello considera que ésta debe ir dirigida a que los alumnos adquieran autonomía en su formación, desarrollen capacidades de reflexión, aprendan el manejo del lenguaje y de la documentación necesaria y se desenvuelvan en el ámbito científico y profesional de su especialidad.
- La integración coherente del proceso enseñanza – aprendizaje con la investigación, de allí la necesidad de sustituir una enseñanza que se limita a transmitir certezas, por una enseñanza en la que hagan su aparición los procesos de investigación que resulten enriquecedores para la enseñanza – aprendizaje. Ciertamente que esto exige el conocimiento de teorías y estrategias pedagógicas que permitan desarrollar este tipo particular de enseñanza.
- Se debe tener en cuenta que los alumnos poseen sus propios presupuestos sobre el saber, la enseñanza y las disciplinas que estudian y que junto con los profesores son los protagonistas del proceso, por tanto, la elaboración del conocimiento debe asumirse como un proceso compartido entre los protagonistas.

Abordar la actividad docente es una tarea un tanto difícil, ya que su definición obedece a múltiples determinantes: ideas, valores, parámetros institucionales, de organización, tradiciones metodológicas, contextos, recursos e incluso implicaciones de tipo personal y ética.

Intentar entenderla nos lleva a ubicarnos en un modelo de docencia que pueda estar expresado en forma explícita o implícita.

### **Las Estrategias Didácticas**

La enseñanza universitaria se concreta en las actividades que realiza el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes. Luego de establecer los objetivos se requiere de una serie de actividades que acerquen al estudiante a los contenidos, es decir, que logren el aprendizaje. Una de las decisiones en este momento es definir las estrategias metodológicas o didácticas.

Las estrategias metodológicas se refieren al conjunto de actividades que permitirán al estudiante encontrarse con los contenidos, a partir de unos objetivos y contando con una serie de medios o recursos. De Juan (1996), a modo de resumen, identifica la estrategia con la forma cómo se enseña o el modo cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje.

Desde la perspectiva tradicional (enseñanza centrada en el profesor) la estrategia metodológica básica que utiliza el profesor es la instrucción directa. Doménech (1999) señala que bajo esta estrategia el profesor explica o “da la clase” de forma expositiva mientras el estudiante actúa de receptor pasivo, tomando apuntes de forma mecánica, sin participar en el proceso instruccional.

Es evidente, que la enseñanza centrada en el profesor gira en torno a lo que el profesor enseña. En esta estrategia metodológica se propicia la adquisición del conocimiento (memorización) y la comprensión.

Desde la perspectiva moderna (enseñanza centrada en el estudiante) se procura evitar la clase expositiva tradicional utilizando una metodología que contribuya a la interacción entre profesor – estudiantes entre estudiante – estudiante, asignándole a éste un protagonismo activo y al profesor un papel de mediador entre unos objetivos y contenidos y los estudiantes.

En este caso los intereses, motivaciones, conocimientos previos y demás características personales de los estudiantes constituyen el punto de partida para las decisiones que debe tomar el profesor.

Bajo esta concepción, las estrategias metodológicas normalmente utilizadas por el profesor se caracterizan por presentar una variedad de técnicas y recursos didácticos de modo de facilitarle a los estudiantes una variedad de actividades donde la participación del profesor sea mínima. Se trata de incidir en los niveles de aplicación y solución de problemas / pensamiento crítico.

Sevillano (1995) sostiene que es muy importante que en el momento de planificar y decidir las estrategias se deben considerar las siguientes variables:

- Para qué (contenidos)
- Quienes la van a poner en práctica (características de estudiantes)
- Dónde se implementarán
- Con qué medios se cuenta
- Pertinencia, es decir, la relación entre las acciones y las finalidades
- La rentabilidad, lo que significa, medios, fines, costos y resultados.
- La adecuación de los discentes.

### **Tipos de Estrategias**

Inspirado en varios autores, De Juan (1996) señala algunas de las estrategias utilizadas en la enseñanza universitaria:

*Enseñanza Teórica:* aquellos modos de enseñanza aprendizaje en los que el encuentro del alumno con los contenidos se caracteriza por:

- Estar dirigido a lograr objetivos del dominio cognoscitivos
- Utilización de medios fundamentalmente verbales.
- Realizarse en un recinto sin grandes complicaciones técnicas (aula).

- Existencia generalmente, aunque no exclusivamente, de un buen número de alumnos (grupos medianos y grandes).

*La clase magistral* es una estrategia fundamentalmente informativa en la cual el profesor se dirige a un grupo (mediano o grande) de alumnos para la presentación de una unidad temática (contenido). La comunicación es unidireccional de docente a alumno, ausencia de interacción, por tanto la retroalimentación es escasa o nula, el control de objetivos, contenidos y medios lo ejerce el profesor.

Las ventajas que, según este autor, se presentan en esta estrategia son:

- Su economía, ya que es una estrategia económica y rápida para proporcionar información a grupos numerosos de estudiantes; consume menor tiempo por sesión y por estudiante que cualquier otra estrategia.
- Permite la transmisión de información tanto fundamental como suplementaria en poco tiempo. Así como también la diversidad de fuentes principales y suplementarias.
- Permite aclarar al alumno conceptos difíciles. Para ello se debe proporcionar al alumno la oportunidad de hacer preguntas sobre el tema.
- Proporciona seguridad al alumno; ya que acepta como conocimiento válido y fundado lo que le transmite el profesor. Además este tipo de información es la que se le solicita en los exámenes.

Entre las desventajas de dicha estrategia el autor señala las siguientes:

- Mantiene al alumno en situación de pasividad, actuando como receptores de los contenidos emitidos por el profesor, lo que va en perjuicio del aprendizaje.
- Las faltas a clases son superadas, con frecuencia, por apuntes de compañeros, sin que muchas veces se observe una reducción en su aprendizaje, lo que cuestiona la utilidad de tales clases.
- Es difícil mantener despierta la atención del alumno, debido a la unidireccionalidad de la información y su falta de actividad por parte de los alumnos.

- Van dirigidas exclusivamente a los objetivos del campo cognoscitivo, pues cumplen un fin informativo. Incluso dentro de este nivel de dominio (cognoscitivo) no facilita el aprendizaje de objetivos de tercer nivel, es decir, la resolución de problemas.
- Proporciona escasa retroalimentación, la relación profesor - alumno es limitada y la información camina en una sola dirección.
- Su eficacia depende, en gran medida, de las cualidades del profesor.

*Resolución de resolución de problemas:* La estrategia de resolución de problemas es una de las estrategias más eficaces para el desarrollo de la creatividad, en la actualidad se está incorporando con muy buenos resultados a la práctica educativa, particularmente en el nivel de educación superior; parte del planteamiento de un problema que el estudiante o grupo de estudiantes debe resolver.

En la vida las personas, están continuamente expuesta al hecho de resolver problemas en todos los ámbitos. Una de las acepciones del término problema es aquella que lo define como una situación en la cual se requiere conseguir algo pero no se sabe cómo hacerlo, porque se desconoce parte de la información.

El objetivo de esta estrategia es estimular el pensamiento creativo y facilitar el aprendizaje teniendo en cuenta la relación alumno profesor. La incorporación de esta estrategia a la enseñanza universitaria permite desarrollar capacidades de orden superior en los estudiantes. . Es importante tener en cuenta que los problemas planteado deben ser resolubles y pueden tener más de una solución.

Doménech (1999) distingue en todo problema tres componentes: los objetivos, la situación y el método de solución; y considera que mientras más precisos estén definidos estos tres componentes más claramente estructurado estará el problema.

Al referirse a esta estrategia Tejada (1997) señala que se deben tener en cuenta las siguientes fases:

- Definir el problema.

- Descubrir resultados deseados.
- Proponer alternativas.
- Analizar alternativas.
- Seleccionar alternativas.
- Establecer pasos para la acción.
- Ejecución
- Evaluación

*Trabajos en grupo:* El empleo del trabajo en grupo se a incrementado considerablemente en la educación. Es una estrategia muy bien acogida por los estudiantes y favorece, por una parte, a la realización de las tutorías, y por otra al contacto de los profesores con los estudiantes, sobre todo en los casos en que el volumen de estudiantes por curso es muy alto.

Esta estrategia promueve el pensamiento crítico y lógico en los estudiantes, ya que éstos deben desarrollar las facultades intelectuales por medio de la discusión de ensayos, diseños, hallazgos experimentales, etc.

Esto funciona mejor si se complementa con exposiciones o discusiones en las cuales los estudiantes deben exhibir el trabajo realizado. La dinámica de grupo puede emplearse tanto en el conocimiento teórico ( análisis y clases de grupo, interacciones, etc.) como en aplicaciones prácticas.

Doménech (1999) considera que las técnicas de grupo no son ni buenas ni malas en sí mismas, depende de la utilidad que se les dé. Señala que no son un fin en sí mismas sino un medio para conseguir un objeto de aprendizaje.

Por su parte Tejada (1997) considera que existen varias razones para considerar esta estrategia como una importante herramienta en la práctica educativa, entre las ventajas más importante señala:

- Favorecen el acercamiento y la cooperación entre los estudiantes.

- Propician sentimientos positivos en los al sentirse miembros de un grupo y aumentan su seguridad personal.
- Estimulan los diversos aprendizajes y contribuyen al logro de objetivos.
- Facilitan el desarrollo intelectual y afectivo de los alumnos.
- Mejoran el clima o atmósfera de la clase, ya que disminuye las tensiones y propician un ambiente agradable para alumnos y profesores.
- Generan seguridad y relajamiento al profesor al incrementar la responsabilidad de los estudiantes.

Sevillano (1995) al referirse a esta estrategia considera que fueron Ausubel, Novak y Hanesin quienes dieron el impulso más importante para su utilización, basada en estos autores sintetiza las siguientes ideas básicas como su principal fundamento:

- Todo conocimiento real es descubierto por uno mismo.
- El significado es un producto exclusivo del descubrimiento creativo, no verbal.
- El conocimiento es la clave de la transferencia.
- El método del descubrimiento constituye el principal método para la transmisión de contenido de las materias de estudio.
- La capacidad de resolver problemas constituye la meta primaria de la educación.
- El adiestramiento de la “heurística del descubrimiento” es más importante que el entrenamiento en la materia de estudio.
- Todo niño debe ser un pensador creativo y crítico.
- La enseñanza basada en exposiciones es “autoritaria”.
- El descubrimiento organiza el aprendizaje de modo efectivo para su uso ulterior.
- El descubrimiento es un generador singular de motivación y confianza en sí mismo.
- El descubrimiento constituye una fuente primaria de motivación intrínseca.

Las estrategias no bastan por sí solas para obtener el éxito deseado y repercutir en la mejora de la calidad de la enseñanza. Su valor depende de la utilización y adecuación a las necesidades, objetivos, metas, etc.

La cuestión de las estrategias no es un tema menor. Si un profesor domina los contenidos pero desconoce la forma pertinente para transmitirlo puede tener limitaciones para lograr su objetivo.

El profesor debe conocer la implementación de diversas estrategias ya que los alumnos y los contenidos son diversos, en tal sentido es conveniente situar la estrategia en su lugar, de modo que proporcione los mejores resultados.

### **Evaluación del aprendizaje**

De Juan (1996, p.101) define la evaluación como:

*“un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educacionales”*

Creemos importante comentar la confusión que en algunos casos se presenta entre la evaluación y la mediación. Medir es la acción de recoger información y ordenarla, teniendo en cuenta un aspecto cualitativo mientras que la evaluación sobrepasa, va más allá al introducir juicios de valor sobre la información obtenida.

#### *Tipos de evaluación:*

Debido a que son muchos los tipos de evaluación utilizados en educación, hacemos la acotación que en este momento centraremos nuestra atención a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Desde esta perspectiva plantearemos la clasificación propuesta por De Juan (1996) el cual señala dos criterios: el momento en que se realiza y la interpretación de los resultados.

### **Cuadro N° 3: Tipos de Evaluación.**

- |  |
|--|
| <p>Atendiendo al Objeto Evaluado:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Evaluación de sistema educativo (global)</li><li>▪ Evaluación de la administración</li><li>▪ Evaluación de los profesores</li><li>▪ Evaluación de los alumnos</li><li>▪ Evaluación de los procedimientos</li><li>▪ Evaluación de las instalaciones</li></ul> |
|--|

Atendiendo a la Interpretación de los resultados:

- Evaluación Normativa
- Evaluación por Criterios

Atendiendo a las Características funcionales:

- Evaluación Diagnóstica
- Evaluación Formativa
- Evaluación Sumativa

Fuente: De Juan (1996, 102)

### **3.1.2.- Plan de estudio**

El análisis del plan de estudio es un aspecto que requiere la atención del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje universitario, puesto que tiene una importante repercusión en la mejora de la calidad. Como consecuencia del acelerado crecimiento de la producción y ante la limitación de solo poder dar a los estudiantes una parte del total de conocimiento; la selección de las asignaturas y de los contenidos que conforman el plan de estudio debe realizarse con mucho cuidado.

Los planes de estudio requieren su constante revisión y actualización, no es conveniente mantener programas elaborados desde hace diez años o más. En este sentido las conferencias mundiales de educación superior se han pronunciado por que se realicen planes anuales e incluso semestrales.

#### **Los contenidos programáticos en los planes de estudio**

De Juan (1996) siguiendo a Peterssen (1996) define los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje, como aquellos con los que se enfrenta el alumno al aprender y que se da lugar a la modificación de su conducta.

En cuanto a la pertinencia, De Juan (1996) señala como factores determinantes los siguientes ámbitos:

- Contenidos dirigidos a la formación político social de los alumnos: de modo que permitan su inserción dentro de estos problemas desde la perspectiva de su carrera.
- Contenidos dirigidos a la formación general: aquellos que procuran proveer una visión que va más allá del ámbito de la carrera y trasciende la propia disciplina.
- Contenidos dirigidos a la formación básica de los alumnos: están orientados a procurar la preparación básica que define el conocimiento y el quehacer necesarios para el ejercicio de su carrera.
- Contenidos dirigidos a la formación metodológica e instrumental: preparan a los alumnos para el manejo de y recursos que son necesarios para explorar el campo que define una carrera.
- Contenidos dirigidos a la formación específica: dirigida a profundizar algunas líneas de trabajo, seleccionada por su especial importancia en el campo profesional.

En cuanto a los criterios básicos que deben tomarse en cuenta para establecer la pertinencia de los contenidos nos guiaremos por las recomendaciones y opiniones dadas por De Juan (1996) el cual señala que todo profesor, a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje, debería tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- La importancia que el contenido pueda tener según lo representativo que sea y su capacidad de servir como paradigma.
- La actualidad del contenido, modo que pueda serle útil en ese momento, para su aplicación o como prerrequisito para otras materias.
- La importancia futura del contenido, ya que es inútil someter a un alumno al aprendizaje de contenidos que luego no utilizará en su práctica profesional.
- Las características propias de los contenidos tales como: objetividad, vigencia, estructura, y significatividad.
- La posibilidad de adaptación al nivel de necesidad y comprensión del estudiante.

Doménech (1999) considera que el principio más importante de la psicología cognitiva es que los aprendices construyen el conocimiento y que para ayudarlos se debe tener claro los tipos de conocimientos que existen, ya que cada tipo de conocimiento se enseña y se aprende de manera diferente.

Señala la clasificación realizada por M. D. Merriel en la cual establece una distribución en tres grandes bloques: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos actitudinales.

Esta clasificación es de gran importancia pedagógica ya que permite hacer una clara distinción de los contenidos según el uso que de ellos debe hacerse. Así existirán contenidos que habrá que “saber” (conceptuales), otros que habrá que “saber hacer” (procedimentales) y otros que implican “ser” (actitudinales).

### **3.1.3.- La Interacción Didáctica**

Sevillano (1995, p. 144) presenta la interacción didáctica como *“el conjunto de relaciones y procesos comunicativos que se constituyen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí al realizarse los procesos formativos en situaciones educativas formales y no formales”*.

Cuanto participan en el proceso vinculados con la práctica educativa establecen relaciones como consecuencia de sus actuaciones, esta relación que se genera es lo que se denomina interacción didáctica, la cual surge en los procesos instructivos entre quienes participan en la práctica educativa. Fruto de esta interacción es el clima social resultante y cuya finalidad debe estar dirigida a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La interacción didáctica pone de manifiesto el estilo de relaciones que caracterizan cada aula y cada centro, cuyos participantes han de aprender a valorar los procesos y resultados que definen la vida formativa de las aulas y en el centro.

La importancia de la interacción didáctica abarca no sólo la relación unidireccional profesor - estudiante, sino que incluye todas las posibles relaciones que se establecen dentro y fuera del aula y en el centro educativo en su totalidad, en este sentido la interacción didáctica puede abarcar:

- La relación profesor – estudiante

- La relación profesor – profesor
- La relación estudiante – estudiante
- La relación profesor – autoridad
- La relación estudiante – autoridad

Sevillano (1995) resalta la importancia de estas interacciones didácticas pues señala que éstas pone de manifiesto:

- La calidad relacional de los miembros de la clase y del centro.
- El conjunto de actuaciones y formas de trabajo de aquellas.
- El discurso que construyen los participantes en el aula.
- Las claves que caracterizan la relación entre los miembros.
- El clima social resultante de la interacción.
- El conjunto de decisiones asumidas en el aula y en centro.
- La explicación de la teoría de enseñanza del docente.
- El conjunto de estilos relacionales del profesores y del estudiantes.
- Las posibilidades reales de intercambio entre estudiantes y de estos con el profesor.

Estas consecuencias de la actuación interactiva en el aula plantean grandes interrogantes al docente, que desea afianzar su estilo metodológico y conocer la interacción que se configura en la clase.

Sin embargo, para que la interacción propicie en los docentes una base importante para su desarrollo profesional es necesario que estas interacciones sean analizadas, para comprenderse y explicarse como la realidad relacional que se da en el aula.

La institución educativa tiende a socializar y capacitar a los alumnos para que mejoren su pensamiento y acción formativa, que les permita participar en forma activa y crítica en la sociedad. De modo que esta participación sea interactiva.

Para Sevillano (1995, p. 144) *“la actividad docente se apoya en el estilo interactivo de cada profesor y en su proyección en el aula. Valorar la interacción es afianzar esta*

*relación entre la teoría y la enseñanza práctica educativa en el aula en cuanto contribuye al desarrollo profesional del docente”.*

Desde una teoría global de la interacción es el docente el que ha de crear el conjunto de relaciones más pertinentes con el método que desea aplicar, aunque globalmente ha de cuestionar las claves de la relación y la síntesis diferencial que en cada situación de enseñanza desea construir.

En este sentido Villa ((2000, p. 968) basado en Eckert (1973) hace referencia a la importancia que tiene y papel que debe desempeñar el profesor universitario

*“los profesores deben tener una mayor sensibilidad hacia las motivaciones de sus alumnos, mayor confianza en sus relaciones con la gente, grandes expectativas de que sucedan en sus aulas aprendizajes auténticos y profundos, y una gran dedicación a promocionar valores humanos a través de la enseñanza”*

En la interacción entre los profesores y los estudiantes es imprescindible la presentación motivadora de contenidos por parte del profesor que involucre a los estudiantes en su estructuración y justificación de modo que los invite a indagar las razones de lo que aprenden.

El trabajo personal de cada alumno requiere de una actitud de confianza y apoyo del profesor, que le motive a ampliar la calidad y frecuencia de las decisiones a incrementar el margen de trabajos y actividades personales.

Otro aspecto importante que debe tomarse en cuenta en la interacción entre los profesores y estudiantes es la colaboración y empatía que debe existir entre ellos. La apertura y confianza mutua son esenciales para que en conjunto avancen y desarrollen procesos innovadores.

La interacción didáctica en algunos casos va acompañada del conflicto, pues no siempre esta se da en su sentido ideal, sino que se presenta con características conflictivas. En tal sentido, Sevillano (1995) siguiendo los aportes de Fullat considera que en este caso esta interacción se define como una tensión en permanente aumento, motivada por el deber ser y la acción necesaria del profesor y el hacer y ser natural de cada alumno, distante en su proceso personal de tal deber ser.

Esta tensión puede considerarse, hasta cierto punto, natural, ya que la acción educativa es posibilidad de mejora continua, supone una lucha necesaria entre las opciones del profesor y las del estudiante.

Sin embargo, esta tensión debe ser entendida en sus posibilidades de desarrollo y en la necesaria participación entre los protagonistas. Para el profesor debe servir para dirigir sus esfuerzos en comprenderla, valorarla con sus estudiantes y colegas, y proceder de tal modo que se logren las máximas garantías de trabajo fecundo con sus estudiantes.

El conflicto en las relaciones puede ser útil cuando se asume como un espacio de reflexión abierto, de transformación y de mejora de la práctica educativa, ya que la acción comunicativa es esencial en todo proceso de mejora del ser humano.

La actitud de las autoridades y de los profesores debe ser coherente con el modelo y estilo de interacción que fomenta con sus alumnos y colegas. La acción socio – comunicativa articula y da sentido al conjunto de decisiones y confluencias de los miembros del centro y del aula.

En tal sentido el modelo de relaciones y comunicaciones que debe adoptar el profesor debe estar en estrecha relación con la construcción del sistema metodológico innovador que esté dispuesto a aplicar.

#### **3.1.4.- Planificación de la Docencia**

El proceso de planificación implica la construcción “a priori” de las actividades que tienen lugar durante el periodo de enseñanza aprendizaje. De Juan (1996) señala que la planificación es uno de los aspectos claves que contribuyen a producir una enseñanza de calidad.

Éste proceso se inicia con los objetivos e incluye todos los elementos vinculados con la actividad docente. La planificación tiene su fundamento en la toma de decisiones, por tanto, éstas deben estar bien definidas para que se puedan obtener resultados eficaces.

De Juan (1996), basándose en Peterssen, sugiere que una buena planificación debe tomar en cuenta los siguientes principios:

- Principio de Continuidad: una vez que se adopta una decisión, debe mantenerse. La actividad docente debe ser consecuente y no arbitraria.
- Principio de Reverencia: las decisiones pueden ser revisadas y en determinadas circunstancias cambiadas por otras o incluso anuladas.
- Principio de Precisión: que reflejen claramente medidas intencionadas en relación con la actividad docente.
- Principio de Ausencia de contradicción: todas las decisiones didácticas han de tomarse en forma que sean concordantes.
- Principio de Adecuación: las decisiones didácticas deben tomarse teniendo en cuenta puntos de vistas racionales y deben adecuarse a las exigencias reales de la docencia.

### **Los Objetivos de aprendizaje:**

A la hora planificar en el proceso educativo lo primero que debemos tener en cuenta es el establecimiento de las metas u objetivos. En tal sentido, Mager (1974) citado por De Juan (1996) resalta la importancia de los objetivos en el proceso enseñanza – aprendizaje señalando que cuando falta una descripción clara de las metas a alcanzar, es imposible evaluar eficazmente un curso y falta una base sólida para seleccionar el material y los medios de enseñanza adecuados.

Por su parte Doménech (1999) considera que es en la formulación de objetivos donde se pueden explicar las intenciones y manifestar lo que se quiere y por qué. Sostiene que las intenciones u objetivos guían la actividad docente.

Al referirnos a los objetivos de aprendizaje es necesario distinguir la concepción que de ellos se tiene. Tradicionalmente, la perspectiva conductista ha utilizado el término “objetivos operativos” (performance objective) para describir un cambio mensurable, observable y anticipado de la conducta del estudiante como resultado del proceso educativo. Así, los objetivos del aprendizaje, como “la descripción de la conducta final al alumno esperada o imaginada “a priori” por el profesor, conducta que se supone deberá ser capaz de ejecutar al final del proceso de aprendizaje” Peterson (1976) citado por De Juan (1996:32).

Expresado de esta manera los objetivos reflejaran los resultados finales en términos de transformación de la conducta del alumnos (cambio = conducta final – conducta inicial).

En la actualidad la orientación de los objetivos esta dirigida al “cambio de estado”, en tal sentido Doménech (1999) considera que de esta manera se pueden abarcar los cambios afectivos – emocionales no contemplados desde los objetivos operativos a los cuales considera como “restrictivos”.

De este modo, los objetivos de aprendizaje expresan el estado final y en el proceso de enseñanza – aprendizaje se producirá el incremento o ganancia experimentada por el estudiante. Sin embargo, el autor deja claramente expresado que para llegar a ese estado final hay que tomar en cuenta que el incremento variará de estudiante a estudiante dado que los alumnos poseen características personales diferentes.

Lo expresado hasta ahora evidencia la importancia que, para la actividad docente, tiene el planteamiento adecuado de objetivos de aprendizaje, de allí que consideremos conveniente abordar las cualidades básicas que estos deben reunir para que representen un

aporte positivo, ya que su adecuado establecimiento condiciona decisiones importantes del proceso de enseñanza como la selección de contenidos, estrategias, medios, evaluación, etc.

Sobre este aspecto y basado en los planteamientos de Miller, De Juan (1996) propone las siguientes cualidades que deben reunir los objetivos de aprendizaje:

- Ser reales y comprensible, es decir, que la institución actúe basándose en ellos.
- Fundamentarse en las necesidades educativas de los estudiantes.
- Ser auténticamente factibles, en el sentido que puedan llevarse a cabo.
- Ser mensurable, pues de otro modo no será posible su evaluación.

Por otra parte el mismo autor expone la posición que al respecto tiene Guibert (1994) el cual sostiene que los objetivos deben ser pertinentes, precisos, lógicos, realizables, observables y medibles. Como puede observarse, las dos caracterizaciones no representan en ningún caso diversidad de criterios, al contrario, se pueden considerar complementarios al momento de intentar elaborar objetivos bien planteados.

#### *Clasificación de los objetivos de aprendizaje:*

Los objetivos de aprendizaje pueden ser clasificados de varias maneras, no es nuestra intención profundizar en la taxonomía de estos; sin embargo, consideramos importante señalar algunos aspectos importantes.

La mayoría de los autores antes mencionados coinciden en señalar que, atendiendo a la naturaleza de lo que se pretende, existen tres categorías o niveles de objetivos de aprendizaje que pueden servir de referencia para el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje, ellos son: el dominio cognitivo o intelectual, el dominio efectivo o socio-afectivo, y el dominio psicomotor o físico. Aunque los autores, por razones didácticas, los tratan separadamente, están íntimamente relacionados.

Al referirse a estos dominios De Juan (1996) considera que el dominio cognitivo se trata de objetivos que implican directamente capacidades intelectuales del estudiante, como

el conocimiento o memorización, la comprensión, el análisis, la capacidad de aplicación, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

En cuanto al dominio afectivo o socio afectivo indica que estos objetivos están relacionados con el desarrollo personal y social del estudiante, por tanto considera que en las universidades no solo se debe formar técnicamente al estudiante, sino desarrollar su capacidad para el trabajo en equipo, la responsabilidad, valentía ante las dificultades y/o los fracasos, que sean constructivos, buenos comunicadores, etc.

En el dominio psicomotor se trata de objetivos que implican el desarrollo y coordinación de habilidades relacionadas con actividades sensoriales y motoras para la manipulación de objetos.

Otro aspecto importante sobre los objetivos de aprendizaje que se debe tomar en cuenta es su grado de concreción, ya que en el proceso enseñanza – aprendizaje se pueden establecer objetivos de distintos niveles de concreción (generalidad – especificidad).

En este sentido, Doménech (1999) presenta los objetivos, de los más generales a los más específicos, de la siguiente manera:

- Metas, fines o finalidades institucionales: aquellos que responden a la concepción ideológica que haya asumido la universidad, titulación, o facultad. Deben adecuarse a las necesidades sociales y a la realidad del espacio – tiempo, que suele ser dinámica y cambiante.
- Objetivos Generales de asignaturas: se deben proponer de forma coherente con las metas institucionales, ya que están relacionados con el tipo de conocimiento que se espera consigan los alumnos.
- Objetivos de aprendizaje de temas o unidades: guían el proceso de una temática concreta y surgen de la división de un objetivo general.

**Cuadro N° 4:  
Grado de concreción de los objetivos.**

General	Fines y metas	Institución/Titulación 1 nivel
	Objetivos generales	Asignatura 2 nivel

Fuente: Doménech (1999: 47)

### **3.1.5.- La formación del profesorado universitario**

En la educación superior la formación del profesorado está directamente relacionada con la calidad en la docencia, por tanto, contribuye con la mejora institucional. Schulmeister (1993) considera que en la docencia, al igual que en otras profesiones, se requiere que las personas que la ejercen tengan un dominio adecuado de la ciencia, técnica y arte de la misma, es decir, posean competencias profesionales.

Al referirse al tipo de formación que debería poseer el profesorado, Ferreres (1997) coincide con otros autores al señalar que es necesario un *conocimiento polivalente* que comprenda distintos ámbitos: todo lo referente al sistema educativo, los problemas que origina la construcción del conocimiento, el pedagógico general, el metodológico – curricular, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza.

García (1998) presenta la formación del profesorado diferenciada en etapas o niveles claramente definidos; estas son:

- Fase pre-entrenamiento
- Fase de formación inicial
- Fase de iniciación
- Fase de formación permanente

En la fase pre-entrenamiento el autor incluye las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesores han vivido. En cuanto a la formación inicial señala que es la etapa de preparación formal en una institución específica; mientras que las etapas de

iniciación y formación permanente se refieren al ejercicio profesional en los primeros años y en su desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza respectivamente.

### **Desarrollo Profesional**

Una de las características más relevantes en la consideración de la enseñanza como una profesión y del docente como profesional es la conceptualización de la necesidad que el profesor tiene de perfeccionarse continuamente, reflexionar sobre su actuación para conocer y penetrar en las características de su condición de profesional, así como también buscar soluciones a las dificultades encontradas en el ejercicio de su profesión.

En este sentido, el desarrollo profesional está orientado hacia las acciones sistemáticas para mejorar la práctica, creencias y conocimientos con el propósito de aumentar la calidad docente.

Rumbos (1998), siguiendo la línea de Villar (1993), presenta cuatro modalidades de desarrollo profesional:

- Modelo de proceso de perfeccionamiento individual: su objetivo es identificar y resolver las necesidades individuales del profesor producidas por las posibles contradicciones existentes entre la estructura organizativa de la universidad, sus objetivos y el propio profesor. Centra su atención en atender las necesidades de la enseñanza, investigación y de servicios del profesor universitario.
- Modelo de evaluación para la mejora de la enseñanza: su objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza a partir de la evaluación. Centra su atención en establecer criterios o indicadores de calidad o de los que significa ser un buen profesor universitario.
- Modelo de indagación: su objetivo es alumbrar las teorías implícitas que poseen los profesores y que determinan su acción. Se centra en la autoreflexión como principio de desarrollo profesional. Parte del principio de que el profesor es un individuo que investiga y que reflexiona sobre su propia práctica.
- Modelo organizativa: su objetivo es investigar sobre las normas implicadas que gobiernan la enseñanza universitaria a través de cuestionarios, climagramas, etc.

Centra su atención en el contexto, cultura o clima organizativo, determinado por un departamento y la influencia de que esta cultura ejerce en la conducta y las relaciones entre sus miembros.

### **3.2.- La Investigación Universitaria**

#### **3.2.1.- El conocimiento científico en la educación universitaria**

La importancia de las teorías para el desarrollo de las ciencias es fundamental. Las ciencias avanzan en función de una progresiva estructuración de sus conocimientos, toda ciencia necesita estructurar sus conocimientos, relacionarlos y configurar una estructura o sistema que se denomina teoría.

##### **3.2.1.1.- Marco legal de la investigación universitaria**

Las instituciones de educación superior están orientadas a promover, coordinar, evaluar y difundir la investigación en los campos científico, humanístico, social y tecnológico a través de diversos programas mediante los cuales apoya al investigador, fomenta la investigación y la vincula con la docencia, creando de esta manera una pertinencia social de la investigación, de acuerdo con las necesidades del país.

La fundamentación legal de la investigación universitaria está enmarcada en la Ley de Universidades, la cual señala en su Artículo 3:

*“Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.”*

Se evidencia entonces que la universidad es un servicio público que, dotado de unos medios materiales y humanos en un marco jurídico e institucional, tiene como misión crear, transmitir, asumir y administrar conocimientos.

Exceptuando la palabra creación, esta posible definición global de universidad puede aplicarse a cualquier nivel de enseñanza del sistema educativo. Así, lo que especialmente y por imperativo legal singulariza a la universidad, es que en su seno la investigación es de obligatorio cumplimiento.

Esta singularidad que es la actividad investigadora en la universidad respecto a otros centros de enseñanza, también debería dar un carácter excepcional a la docencia que en ella se imparte.

### **3.2.1.2.- Modalidades de investigación universitaria**

*La Investigación en la práctica docente:*

El profesor se convierte en un investigador por medio de la reflexión de su propia práctica, buscando explicaciones sobre el qué, por qué, para qué y el cómo para, posteriormente, tomar decisiones y producir así los cambios necesarios con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Rumbos (1998) señala algunas ocasiones en las cuales se pueden llevar a cabo:

- Cómo estructuran y organizan los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos.
- Cuáles son los componentes del proceso enseñanza – aprendizaje en que se ven inmersos los alumnos.
- Cómo son las relaciones del profesor con otros colegas que imparten la docencia en un mismo curso, o en su misma área de conocimiento en cursos diferentes.
- Cómo se plantean las prácticas de evaluación: para diagnosticar, comprender o controlar el aprendizaje de los alumnos.

### **3.2.2.- Vinculación Docencia – Investigación**

Los análisis llevados a cabo sobre los vínculos entre la docencia y la investigación han sido muchos y muy variados. Sancho (2001) propone, entre otras, tres posibles perspectivas para esta conexión, basada en los aportes de Braxton (1996):

1. La nula, cuando no existe relación;

2. La de conflicto, cuando la relación es negativa;
3. La complementaria, cuando existe similitud entre la docencia y la investigación.

La autora señala algunos aspectos que están latentes en estas posibles conexiones, entre ellos menciona que realizar investigación requiere dedicar una importante porción de tiempo y en algunos casos la actividad docente suele tener lugar con grupos numerosos que ocupa mucho tiempo del profesor.

Otros dos aspectos que señala la mencionada autora y que considera se deben tener en cuenta son la estructura del personal académico, que en muchos casos está diseñado para responder a las necesidades de la actividad docente y los logros en investigación que son valorados más que los resultados pedagógicos.

Sancho (2001) señala que presenta los resultados de un estudio realizado por Vidal y Quintanilla (1999) sobre la investigación en las universidades españolas y entre sus principales señalamientos están algunos factores que favorecen las relaciones positivas entre la docencia y la investigación:

1. Las actividades de investigación contribuyen a poner al día los planes de estudio, afectando positivamente el contenido de los programas.
2. A través de proyectos de investigación se pueden obtener recursos que pueden ser utilizados en la actividad docente.
3. La investigación es esencial para la formación del profesorado. Buenos grupos de investigación pueden proporcionar nuevas tecnologías y el conocimiento para la formación.
4. Finalmente el estudio permitió señalar que la actividad investigadora lleva a la mejora de la calidad de la enseñanza (aunque no viceversa).

**Cuadro N° 5:  
Similitudes y diferencias entre los trabajos de docencia e investigación.**

Similitudes	Diferencias	
Docente-Investigador	Docente	Investigador
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estar al día de los avances de su campo de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La mayor parte de su actuación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Su actuación tiene carácter público. Ha</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar los temas y problemas más relevantes para el presente y el futuro.</li> <li>▪ Reconocer las creencias y visiones del mundo que subyacen a las diferentes aportaciones de individuos y grupos.</li> <li>▪ Analizar el rigor metodológico de los diferentes estudios.</li> <li>▪ Señalar los elementos de su área de estudio que favorecen apropiarse del conocimiento para guiar la acción.</li> <li>▪ Estudiar las habilidades y destrezas necesarias para profundizar en el área de estudio.</li> <li>▪ Planificar la acción (docente o investigador)</li> <li>▪ Ponerla en práctica.</li> <li>▪ Evaluar la acción.</li> <li>▪ Comunicar el proceso y resultados.</li> </ul>	<p>tiene un carácter privado: entre él o ella y el alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sus planes se aceptan sin más.</li> <li>▪ Sus proyectos se renuevan anualmente sin solución de continuidad.</li> </ul>	<p>de dar cuenta de su trabajo a otros expertos y a sus pares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sus planes son evaluados y ha de competir por los recursos.</li> <li>▪ Cada proyecto implica un proceso de competición.</li> <li>▪ Cuanto más potente es el equipo y mayor la responsabilidad en él, mayor es la carga de burocracia y gestión.</li> </ul>
--	--	--

Fuente: Sancho (2001:49)

Del cuadro anterior se puede señalar que el profesor universitario puede conectar la investigación con la docencia de modo que la productividad científica favorezca la enseñanza y viceversa.

Precisamente, la autora sostiene que, si la investigación permite elaborar conocimiento sobre un tema o problema, el docente-investigador es capaz de pensar que el conocimiento que se transmite a los estudiantes no es diferente al que se desarrolla en la investigación, y estará en mejor situación para develar al estudiante la complejidad del conocimiento, su provisionalidad, su potencial para explicar el mundo e intervenir en él.

La adecuada vinculación de la docencia y la investigación requiere que el profesor universitario reflexione sobre forma del aprendizaje del estudiante, esta reflexión le dará la clave para entender hasta qué punto su investigación puede realimentar su docencia.

En este sentido, Sancho (2001) considera que los profesores deben tener cierto dominio sobre cómo aprenden los estudiantes y sobre los métodos de enseñanza y apunta que de trabajos anteriores ha podido concluir que los individuos aprenden más cuando:

- Se implican en temas, problemas, actividades o tareas que tienen relación con sus propios intereses y preocupaciones.
- Trabajan en contextos de colaboración.
- Se involucran en procesos de investigación.
- Reflexionan y evalúan su propio proceso de aprendizaje.
- Se enfrentan a situaciones de aprendizaje problemático.
- Relacionan lo que aprenden con las experiencias de la vida cotidiana
- Exploran temas y áreas desconocidas.
- Encuentran relación entre temas, disciplinas y áreas de interés personal y social.
- Descubren que pueden entender y comunicar tanto cosas, acontecimientos y fenómenos como aspectos de ellos de forma mejor y más compleja posible.

Estos hallazgos le permiten reforzar la importancia de tener en cuenta las investigaciones sobre el aprendizaje y sus implicaciones para diseñar y poner en práctica mejores entornos universitarios de enseñanza y aprendizaje.

### **3.2.3.- La investigación universitaria como estrategia de mejora**

La investigación se considera como un elemento esencial que favorece la calidad y la mejora de la enseñanza. El docente universitario debe ser un práctico que explora e indaga sobre el significado de su actividad, de modo que esa indagación le facilite la comprensión de la realidad y le permita generar la mejora de la enseñanza.

En este sentido, Santos (1993) propone una clara relación entre las vertientes investigación, docencia y mejora. La investigación que el profesor o grupos de profesores realiza debe estar centrada sobre la práctica en la que está inmerso, lo cual permitirá que el perfeccionamiento de la docencia surja casi de modo inevitable, porque es una investigación que facilita la adquisición de ideas y que genera un compromiso para la acción.

La mejora de la calidad enseñanza se derivará de esa investigación, ya que el profesor no investiga fundamentalmente para producir una acumulación de conocimientos

sino para transformar la realidad; el discurso pedagógico del profesor, sus actitudes hacia los alumnos y la actividad, sus mismas formas de actuación se modificarán a la luz de lo que haya descubierto en la indagación.

Aunque no todos los profesores universitarios son creadores de conocimiento, en principio, todos deben poseer la inquietud de la búsqueda del saber y el aprecio a la excelencia. En opinión de Grandal (2002) es imposible ser buen profesor universitario sin investigación.

Grandal (2002) considera que en una universidad que no tiene investigación; el estudiante no tendrá amor a la búsqueda del conocimiento, a mantenerse al día y a querer llevar su profesión al más alto estándar. No es lo que el profesor produzca como investigación; tal vez su labor no alcance repercusión mundial o nacional, pero transmite el esfuerzo de hacer las cosas bien y con calidad.

El divorcio entre docencia e investigación afecta la práctica pedagógica, ya que al no haber investigación sobre ella, se convierte en un despliegue irreflexivo y rutinarios de medios y técnicas, asunto más grave aún el profesorado universitario no posee conocimientos pedagógicos, lo cual conduce a otro punto de reflexión: para enseñar una asignatura no basta dominar la disciplina.

### **3.3.- La Extensión Universitaria**

#### **3.3.1.- Extensión: Concepción General**

El concepto de extensión es muy amplio y su significado depende del sentido que se le dé. Es así, el diccionario la describe como la acción y efecto de extender o extenderse. Al someterse la palabra a un análisis más profundos, desde el punto de vista semántico, podemos decir que la extensión tiene un sentido contextual; quien le da sentido específico es el medio, ya que éste determina el significado y su naturaleza.

En este trabajo nos referiremos al término en el sentido de extender algo o hacia alguien; en este sentido asociativo, el término extensión está relacionado con transmisión, entrega, donación, mesianismo, invasión cultural.

### **3.3.2.- La extensión y la educación**

Es evidente que el término extensión varía de acuerdo al significado que se le quiera dar a la misma, a su naturaleza y al contexto a la cual está referida. Por tanto la expresión “extensión educativa” puede representar una contradicción tomando en cuenta sus términos educar y educarse, ya que en este caso, no es extender algo desde la sede del saber hacia la sede de la ignorancia, para salvar con éste; al contrario “educar” y “educarse” es tarea de quienes saben qué poco saben.

La base fundamental de la extensión educativa es el dialogo, la comunicación, por medio de la cual se puede educar y educarse, siendo un proceso recíproco, que toma en cuenta intereses y necesidades, tanto individuales como grupales, sin desvirtuar la concepción personal existente, y llevar al a práctica todo aquello que de acuerdo a su criterio de aceptación, criticidad y convicción crea conveniente y necesario.

Históricamente la extensión educativa a jugado un papel muy importante en la modernización de las distintas actividades de la sociedad. El proceso educacional de extensión en sectores como la industria, la agricultura, el urbanismo, etc. Ha sido un elemento necesario en los procesos de modernización.

En principio, la extensión fue concebida como la transmisión de nuevas prácticas, mediante la incorporación de tecnologías altamente sofisticadas; sin embargo, esta vieja concepción ha evolucionado a fin de lograr la adaptación contemporánea acorde con las realidades existentes.

### **3.3.3.- La extensión en el contexto universitario**

En el contexto universitario la extensión ha representado la forma de llevar la universidad al campo y viceversa. Después de la Revolución Industrial, tanto las universidades europeas como las norteamericanas, tuvieron que realizar cambios estructurales para dar cabida a las innovaciones del momento; se especializaban en investigaciones científicas de alto nivel y en la creatividad humanística cultural.

Es así como se inicia el ciclo de investigación – docencia – extensión en las universidades. En este sentido es importante resaltar que en 1980 se crea la Sociedad Americana para la Extensión de la Docencia Universitaria.

El contexto de la extensión en las universidades ha ido cambiando considerablemente. Paredes (1993) resume las concepciones más significativas que han intervenido en esta evolución:

En la I Conferencia de Extensión Universitaria y Difusión Cultural realizada en Santiago de Chile (1957, p. 23.) se adoptó el siguiente concepto:

*“Por su naturaleza la extensión universitaria es función y misión orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su contenido y procedimiento, la extensión universitaria, se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus finalidades la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y orientar a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, extensión universitaria, debe procurar, estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la nación, proponiendo imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general”.*

Paredes (1993) considera que ante esta acepción de la extensión universitaria se le limita a la simple difusión y proyección a la comunidad, de sus conocimientos y cultura, a

través de actos científicos y culturales, sin relacionar ésta con las actividades de docencia e investigación.

Basada en las conclusiones de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural realizada en México, Paredes (1993, P. 24) presenta un concepto de extensión universitaria como misión social:

*“ .. es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional”*

Adicional a esta concepción social de la extensión la autora (p. 26) presenta una visión más amplia, basada en las proposiciones de Elberg, el cual la define como:

*“un proceso de difusión cultural, artística, científica, técnica y acción social, por la cual la universidad entrega a la comunidad parte de su riqueza humanística y científica y recibe mediante el contacto permanente con la realidad económica y social, toda una gama de estímulos para orientar sus programas de investigación y docencia”*

La preocupación por encontrar la concepción más apropiada sobre la extensión continua en el ánimo de diferentes investigadores, es así como Basanta (2001) considera urgente la necesidad de vincular la educación con la sociedad, si se pretende un desarrollo armónico de ambas. De igual manera manifiesta que la educación en estrecha vinculación con la sociedad, ha de formar recursos humanos en función de las prioridades nacionales o regionales y de la auténtica vocación de sus aspirantes.

La reflexión planteada nos permite concluir que la acción universitaria en el área de extensión debe estar dirigida a producir cambios en la estructura económica, social y cultural de la región, y no a de asumir un papel contemplativo, de solo espectador ante los problemas que afectan al hombre. Por tanto asumimos la concepción de Paredes (1993) la

cual sitúa a la extensión en el terreno de lo concreto, sensibilizando a la gente, creando conciencia, colaborando en la organización de grupos en la comunidad entrenando a los dirigentes, motivando a la gente a participar y organizando programas que tengan su vinculación con la docencia y la investigación.

### **3.3.3.1.- Fundamentación Legal de la Extensión Universitaria**

La fundamentación legal de la extensión universitaria esta enmarcada en las disposiciones legales y reglamentarias que le fijan su ubicación, régimen y relaciones. Éstas le confieren a las actividades de extensión igual prioridad que a la docencia e investigación, y le asignan una importante responsabilidad y a tributos dentro de las instituciones de educación superior.

Estos basamentos legales constituyen el marco de referencia y compromiso de las universidades consigo misma y con la comunidad a la cual alberga y encuentra su contexto propiamente dicho.

Es así como la Constitución de la República Bolivariana de la República de Venezuela establece en su artículo 102 relacionado con los derechos vinculados a la educación que

*“La educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal.”*

La Ley Orgánica de Educación, en su artículo 17 destaca entre los fines de la educación superior el proceso de formación integral del hombre, la preocupación de su actuación, el mejoramiento acorde con las necesidades de desarrollo nacional y la difusión

de los conocimientos para elevar el nivel cultural de la sociedad. Las actividades de extensión constituyen un medio para el logro de los fines señalados.

Por su parte, la Ley de Universidades contempla en su artículo 2:

*“Las Universidades son Instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.”*

Y en el artículo 3 resalta la importancia de las actividades que cumplen estas instituciones:

*“ Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.”*

La misma Ley, en su artículo 9, establece:

*“Las Universidades son autónomas. Dentro de las previsiones de la presente Ley y de su Reglamento, disponen de (...) autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines”*

Esta disposición asigna a la extensión universitaria, igual categoría que a la investigación y a la docencia, lo cual indica la necesidad de su articulación programática para que las instituciones alcancen plenamente sus fines.

### **3.3.3.2.- Objetivos de la Extensión Universitaria**

Tomando en cuenta las aportaciones de Paredes (1993) sobre la extensión universitaria podemos resumir que estas actividades tendrán como objetivos fundamentales:

1. Promover el desarrollo integral del área geográfica de influencia de la universidad, en especial del sector agrícola y pecuario.
2. Brindar asesoría a los organismos públicos y privados.
3. Colaborar con los organismos públicos y privados en el diseño y desarrollo de planes, programas y proyectos para el desarrollo regional.
4. Promover el estímulo y la consolidación del talento, la capacidad creativa y razonadora de la población, a fin de garantizar su participación activa en el proceso de desarrollo regional.
5. Difundir y promover en la comunidad los resultados de las tecnologías obtenidas durante la investigación.
6. Estimular el aprovechamiento racional y productivo de los recursos humanos y materiales de la región.
7. Promover la revalorización del lugar donde esté ubicada, con miras a rescatar y crear la confianza, la motivación y el compromiso de trabajar por su desarrollo integrado, a fin de romper la dependencia y elevar el prestigio y el nivel de vida.
8. Colaborar con la preservación y el enriquecimiento del patrimonio cultural del país y especialmente de la región, con miras a consolidar los valores fundamentales y la capacidad creativa y razonadora del hombre.

### **3.3.3.3.- Modalidades de la Extensión Universitaria**

Para señalar las modalidades que pueden asumir las actividades de extensión universitaria se tomará en cuenta lo relacionado su vinculación interna y externa, siguiendo los aportes de Basanta (2001) y Paredes (1993), ambas autoras presentan el trabajo extensionista en dos sentidos: en lo interno o intramuros y en lo externo o extramuros.

Las actividades de extensión en el sentido interno vienen a ser aquellas que se llevan a cabo dentro de la universidad, con la finalidad de integrar los recursos que

permitan la participación global de la universidad en los proyectos de cooperación. Con estas actividades se persiguen los siguientes objetivos:

- Contribuir a la formación del futuro profesional, capacitándolo para visualizar la cultura integralmente.
- Contribuir a obtener cambios de actitudes de los estudiantes frente a su realidad, motivándolos en función de los intereses de las grandes mayorías.
- Permitir y estimular el uso racional de la infraestructura, evitando duplicidad de tareas y dispersión de esfuerzo.
- Estimular la participación de la comunidad.
- Estar integrada con la planificación global de la institución.
- Propiciar actividades para el mejoramiento, actualización y perfeccionamiento que propicie la superación profesional del personal que labora en la institución.
- Planificar y administrar un conjunto de asignaturas colectivas, tendientes a suministrar al estudiante una formación complementaria.

Las actividades de extensión externas son aquellas diseñadas para estimular el desarrollo pleno de las capacidades educativas. Actúan en dos niveles: el nacional y el internacional. El nivel nacional permite la vinculación de la universidad con instituciones públicas y privadas, con el fin de convertir su participación en un aporte definido e integral de trabajo, ofrece recursos de servicio científico, humanístico y técnico.

El nivel internacional permite la vinculación con otros países, relacionándose de esta manera con los progresos técnicos, científicos, educacionales y culturales que otras naciones han logrado y difundir en ese ámbito los producidos en la institución.

Con ellas se pretende lograr:

- Abrir canales de comunicación permanente con la realidad y proyectar sobre ellas su aporte científico y tecnológico, su pensamiento y creaciones, buscando un dialogo con el pueblo y sus organizaciones.
- Contribuir a la toma de decisiones de amplios sectores ciudadanos.

- Contribuir con su aporte académico al progreso de cambio social y económico de la sociedad.
- Impulsar criterios de coordinación interinstitucional como medio para el mejor empleo de los recursos.
- Promover y mantener cooperación con instituciones públicas y privadas compenetradas con el desarrollo nacional.
- Desarrollar actividades de extensión, con énfasis especial en las zonas marginales
- Fomentar el deporte, defensa, divulgación y actualización de los valores nacionales.
- Elevar el nivel de vida de las familias.
- Ayudar a ordenar la información científica y técnica regional y/o divulgar la información en los ámbitos extrauniversitarios .
- Promover acciones que permitan obtener recursos propios adicionales para robustecer y ampliar otras actividades universitarias.

Las modalidades de extensión universitaria se rigen por cuatro criterios preestablecidos de modo que permitan su desarrollo coherente con la realidad institucional y de la sociedad. Estos criterios son planteados por Paredes (1993) como: naturaleza de la extensión, destinatario, modalidad y finalidad económica.

La autora sostiene que las actividades de extensión universitaria deben reflejar la interacción y correlación entre estos criterios de modo que estas sean factibles y se desarrollen en el sentido más positivo para la institución.

#### **3.3.4.- Vinculación de la Extensión con la Docencia y la Investigación**

La extensión universitaria tiene entre sus objetivos la proyección de la universidad en el medio, lo que permite la interacción universidad – comunidad, conformando un proceso educativo que vincula la docencia y la investigación al conocimiento de las necesidades sociales, económicas, técnicas y culturales.

No cabe duda que la universidad debe atender las aspiraciones de la sociedad a la que se debe y que, por ser la institución de máximo nivel educativo, le cabe la máxima responsabilidad en el discernimiento del conocimiento. Por tanto, la extensión debe promover, a la vez, la solución de los problemas de la comunidad en el área de influencia de la universidad y al mismo tiempo debe brindar asesoramiento técnico, estimular y consolidar el talento y la capacidad creadora y razonadora de la población, a fin de garantizar su participación activa en el proceso de desarrollo de la sociedad.

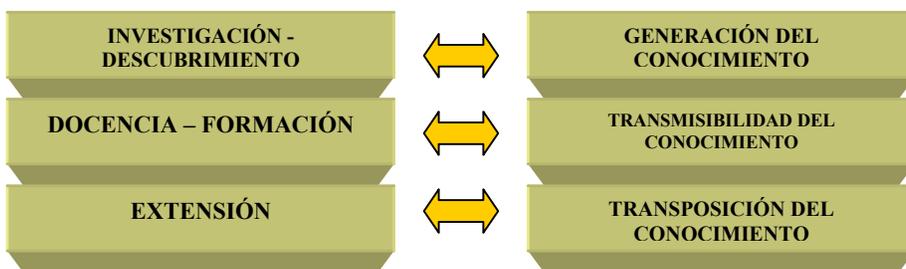
Es así como Basanta (2001) considera que las actividades de docencia, investigación y extensión, sintetizan el común denominador del conjunto de acciones que caracterizan al sistema universitario. Esta trilogía es ejercida por las universidades desde distintas perspectivas, pero en todo caso siempre tomando en cuenta su interrelación.

Las actividades de docencia deben atender a la formación, las de investigación al descubrimiento y las de extensión deben generar el vínculo entre la universidad y la comunidad, de modo que fusionen la esencia de la generación del conocimiento.

Si en la docencia, los planes de estudio no se enriquecen con los aportes del campo de investigación y la extensión, la actividad educativa se transformaría en respuestas repetidas y carentes de actualidad. En ese caso la universidad sería la responsable de anular la progresión en los conocimientos que por su naturaleza deben generarse en su seno.

Por su parte, si no se forma a los universitarios en el campo de la investigación, nulas serían las respuestas creativas que la sociedad exige a la universidad. Por tanto las actividades de docencia, investigación y extensión deben complementarse para cumplir adecuadamente su misión.

### Vinculación de la Extensión con la Docencia y la Investigación



### 3.4.- La Gestión en la Educación Superior

Las funciones de docencia, investigación y extensión son propias a la labor del profesor universitario y todos están llamados a realizarlas en mayor o menor medida, peso y calidad, pues son constitutivas de su desempeño profesional. Unida a estas funciones se encuentra la gestión, la cual es indispensable para el buen funcionamiento de la universidad y el cumplimiento de su responsabilidad profesional.

En el ámbito empresarial Certo (1997, p. 24). entiende la gestión como *“el proceso de conducir a la organización al logro eficaz y oportuno de sus objetivos y de su misión”* En la teoría clásica administrativa comprende las fases de planeación, organización, dirección, relaciones y control de la vida de una institución.

En el caso de la enseñanza universitaria la gestión representa el trabajo administrativo que tiene su vinculación con la docencia, investigación y extensión. Se trata del aparato burocrático de la enseñanza.

Rumbos (1998) considera que el trabajar en una institución universitaria, exige al profesor, participar en el buen funcionamiento de la misma y de las exigencias que la propia institución les impone, las cuales pueden estar referidas a:

- Gestión y administración en la elaboración de planes de estudio, horarios, asuntos económicos, etc.

- Relaciones interdepartamentales e interuniversitarias (intercambio de profesores, proyectos, etc.)
- Cooperación con la administración.

Por su parte, Álvarez y Lázaro (2002) sostienen que, desde la función de gestión, el profesor universitario debe enfrentarse a tareas tales como la búsqueda de financiamiento para desarrollar proyectos de investigación, asistencia a reuniones, organización de jornadas y congresos, participación en comisiones de selección, gestión de unidades docentes y administrativas, relaciones con el mundo empresarial, etc.

La necesidad de dirección de una unidad académica conlleva a la atribución de funciones directivas.

### **3.4.1.- Gestión del Personal**

En lo que se refiere a la gestión de personal los departamentos tienen grandes limitaciones, ya que estos dependen administrativamente de unidades centrales que condicionan el tratamiento de este recurso. De hecho, el ingreso de personal debe realizarse según la reglamentación respectiva.

### **Gestión del Profesorado**

La educación superior es un servicio público que se encomienda a la universidad. Los destinatarios de ese servicio público son los alumnos y la corresponsabilidad de su prestación es asumida por el profesorado. El profesor es así el elemento básico sobre el cual se apoya la educación superior.

En lo que respecta al profesorado la gestión tiene una triple vertiente:

1. La gestión académica, la cual versa sobre los aspectos docentes e investigadores más directamente inherente al profesorado.
2. La gestión económica, centrada en la tramitación de recursos, suministro de fondos y medios que sirvan de aporte al desarrollo de las actividades.

3. la gestión administrativa, consistente en el seguimiento de las incidencias de los procesos y el funcionamiento del departamento.

#### **3.4.2.- Gestión de los procesos**

El jefe de departamento es el responsable de la gestión en el departamento, convergen en él como cabeza visible y en el consejo de dicha unidad, la mayor autoridad para hacer cumplir las actividades asignadas. Sin embargo, todo profesor, como miembro de la unidad académica, tiene parte importante en la gestión y es responsable de todos.

En cuanto a la gestión de los recursos financieros las limitaciones presupuestarias son barreras que las unidades académicas deben soportar que está vinculada a múltiples factores los cuales son difíciles de abordar en su totalidad.

#### **3.4.3.- Gestión de la mejora de la calidad**

La gestión de la calidad en la educación superior promueve cambios positivos al interior de la universidad, Cantón (2001) señala cuatro componentes básicos: dirección y liderazgo, desarrollo de procesos académicos, desempeño de los equipos de trabajo y comportamiento de los actores individuales.

En cuanto al primer componente, planear para la calidad implica actividades de dirección, corresponsabilidad, participación y liderazgo que intentan clarificar, reafirmar y comunicar la misión de la universidad; así como desarrollar estrategias y políticas para lograr el mejoramiento de la calidad de los equipos de trabajo y de los procesos educativos.

En cuanto al segundo, el desarrollo de procesos académicos de calidad presupone un ambiente en el que coexistan la pluralidad y la libertad académicas, así como el estímulo a la innovación y a la creatividad.

En relación con el tercero, el desempeño de los grupos de calidad supone la reciprocidad en la obtención de los beneficios, lo que implica la colaboración consciente y voluntaria para el logro de la misión.

En cuanto al cuarto aspecto, la promoción de la calidad en los individuos es para potenciar a los actores individuales para comprometerlos con la misión institucional, proporcionándoles información apropiada para cambiar y mejorar la forma en que ellos desempeñan su trabajo.

Una condición previa para la implementación de la calidad de la educación superior es la de su evaluación, que por lo general se entiende como un análisis sistemático y de valoración de por lo menos cuatro elementos: el estado o situación de los programas, departamentos, unidades, las instituciones mismas, así como el cumplimiento de sus funciones básicas; sus relaciones internas y externas; los procesos dentro de las unidades, es decir el comportamiento de los actores al interior; y los resultados que logran sus programas o productos.

## **SEGUNDA PARTE: MARCO APLICADO**

Capítulo IV: Metodología de la Investigación

Capítulo V: Análisis de los Datos

Capítulo VI: Resultados de la Investigación

# **CAPITULO IV**

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1.- Paradigmas de investigación

4.2.- Enfoque asumido en el proceso de investigación

4.3.- Fases de la investigación

4.3.1.- Primera Fase: Exploración y Consenso

4.3.1.1.- Descripción de la fase

4.3.1.2.- Estrategias Metodológicas

a. Población y muestra (Sujetos participantes)

b. Instrumentos de recogida de datos

c. Procesamiento y análisis de los datos

4.3.2.- Segunda Fase: Proceso de Autoevaluación

4.3.2.1.- Descripción de la fase

4.3.2.2.- Estrategias Metodológicas

a. Población y muestra (Sujetos participantes)

b. Instrumentos de recogida de datos

c. Procesamiento y análisis de los datos

4.3.3.- Tercera Fase: Diseño del Plan de mejora

4.3.3.1.- Descripción de la fase

4.3.3.2.- Estrategias Metodológicas

En este capítulo abordaremos la descripción del proceso metodológico seguido en la investigación, la cual pretende, como ya hemos indicado, generar un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo, mediante un proceso participativo y reflexivo de todos sus miembros.

El objetivo que perseguimos en el presente capítulo es describir y analizar el camino seguido en la investigación para llevar cabo el propósito establecido. Comenzaremos presentando una descripción de los diferentes enfoques o perspectivas posibles para abordar un trabajo de investigación, haciendo especial referencia a la dicotomía entre el enfoque cualitativo y cuantitativo, para luego, de forma justificada, señalar el enfoque asumido en la presente investigación.

Partiendo del enfoque seleccionado presentaremos de forma más especificada el diseño de la investigación señalado, de forma general, en el apartado correspondiente al “Planteamiento del Problema”. Trataremos de abordar la estrategia metodológica y las principales decisiones que seguimos en la investigación, señalando las razones que nos motivaron a ello y las consecuencias de su adopción.

Describiremos las características fundamentales de cada una de las fases de la investigación, señalando los sujetos que intervienen, si se trata de población o muestra. Seguidamente profundizaremos en el proceso de recogida de datos, describiendo los diferentes instrumentos utilizados y vinculados con cada uno de los objetivos y los sujetos participantes.

Finalmente, sobre el análisis de los datos, se presenta tanto la modalidad de análisis asumida como la debida justificación.

#### 4.1.- Paradigmas de investigación

La intención de incluir este punto en el presente apartado es ubicar las principales tendencias que han regido en el plano de la investigación, ya que el tema de los paradigmas de investigación ha ocupado un considerable número de publicaciones desde hace varios años (Khun, 1980; Ibáñez, 1992; Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992).

Según Khun (1980), los paradigmas son realidades científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. El autor considera que el paradigma puede referirse a un esquema teórico o a una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado.

Cada comunidad científica participa del mismo paradigma, constituyendo así una comunidad intelectual cuyos miembros tienen en común un lenguaje, unos valores, unas normas y unas metas. Al respecto, Pérez Serrano (1994: 17) enfatiza:

*“Según el concepto de paradigma que tenga una determinada comunidad científica, la investigación que se realice tendrá características peculiares”*

El concepto de paradigma supone un modo de analizar las diferentes concepciones, costumbres y tradiciones. Esto nos permite considerar que existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías.

Hay coincidencia entre algunos autores en señalar tres paradigmas fundamentales en investigación: el paradigma positivista, el interpretativo y el crítico. Estos varían en cuanto a finalidad de la investigación, perspectiva desde la que se considera la realidad investigada, relación entre sujeto – objeto, naturaleza o tipo de conocimiento que aporta.

Sin embargo, otros como Taylor y Bogdan (1992), Bruyn (1972), Duverger (1974) consideran que, en las ciencias sociales, han prevalecido dos perspectivas teóricas Principales: el positivismo y el fenomenológico.

#### **4.1.1.- El paradigma Positivista:**

Es denominado también paradigma cuantitativo, empírico – analítico, racionalista; y está fundamentado en el positivismo. Ha sido una corriente intelectual de gran importancia en el pensamiento occidental desde la segunda mitad del siglo XIX. Su origen se reconoce en el campo de las ciencias sociales. Buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

Su principal exponente fue Augusto Conte (1798 – 1857). Desde ésta perspectiva Biddle y Anderson (1986), Pérez Gómez (1989) y Pérez Ferra (1996) mencionan que los principales supuestos que la definen son:

- El mundo tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia.
- Está gobernado por leyes que permiten predecir y controlar los fenómenos del mundo natural, estas leyes pueden ser descubiertas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores.
- En la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social, propone una suerte de inmovilismo social, de orden social descartando la problematización.
- El conocimiento que se obtiene se considera libre y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotética – deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
- Defiende cierto grado de orden y uniformidad en la naturaleza.

#### **4.1.2.- El paradigma Interpretativo:**

Se consideran como sus iniciadores a los teólogos protestantes del siglo XVII quienes acuñaron el término hermenéutica, no obstante, es un período más reciente cuando empieza a implementarse como modelo de investigación.

Dentro de este enfoque hay una variedad de fuentes y posiciones: la fenomenología, el historicismo, el interaccionismo simbólico. Los postulados más significativos de este enfoque son presentados por Hamilton en Medina (1993), Pérez Gómez (1989) y Pérez Ferra (1996) en los siguientes términos:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual resulta difícil comprender la conducta humana. Las reglas y el orden social, junto a la historia pasada de los individuos constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos. Desde la perspectiva fenomenológica la captación de las relaciones internas y profundas de las acciones son la base de cualquier intento de explicación. El interés por la intencionalidad de las actuaciones es en síntesis la nota más peculiar de este paradigma.
- Las teorías son relativas, en función de que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo. Desde este relativismo se cuestiona la validez universal, la objetividad y la científicidad.

#### **4.1.3.- El paradigma Crítico:**

Sus raíces se encuentran en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt. Se plantea como una alternativa a los modelos teóricos dominantes. Este paradigma, como señala Carr y Kemmis (1988), intenta que el enfoque interpretativo vaya más allá de su tradicional afán de producir descripciones acríticas de los autoentendimientos individuales, de manera que sea posible exponer, explicar, y eliminar las causas de los autoentendimientos distorsionados

Carr y Kemmis (1988), Pérez Gómez (1989) y Pérez Ferra (1996) destacan como principales características de este planteamiento, los siguientes:

- Ni la ciencia, ni los procedimientos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento se constituye siempre por intereses que parten de necesidades naturales de la especie humana, configurándose con las condiciones históricas y sociales.
- El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es ni objetivo, ni neutral, responde a un determinado interés humano al que sirve.
- La crítica ideológica se ofrece como propuesta metodológica, a través de ella el hombre se puede librar de los dictados y limitaciones de la vida social establecida.

Desde este enfoque la realidad es dinámica y evolutiva, la finalidad de la ciencia, no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad social, sino contribuir al cambio de la misma. La investigación será el medio que permita a los individuos analizar la realidad, por ello ciencia e investigación no son privilegios de una clase social, sino medio legítimo de aprender en cualquier clase social.

La relación teórica – práctica se interpreta desde una posición dialéctica. La acción es la base teórica, ésta a su vez, no se abstrae de la realidad sino que constituye parte de la acción, por ello se presentan como indisociables.

Puesto que cada paradigma aborda de forma diferente los tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintos métodos para afrontarlas

Método significa, de acuerdo a su etimología camino que se recorre para llegar a un fin. Los métodos de investigación son un procedimiento o conjunto de procedimientos, es decir, conjunto de pasos sucesivos que sirven para alcanzar los fines de la investigación.

El estudio analítico y crítico de los métodos de investigación es denominado metodología. Por tanto la metodología es la teoría del método. Los métodos requiere de técnicas, las cuales representan medios auxiliares que concurren a una misma finalidad.

Siguiendo las concepciones planteada por Taylor y Bogdan (1992), las dos concepciones básicas de la realidad se basan en el subjetivismo o en el objetivismo. En la concepción cuantitativa el objetivo de la investigación se centra en establecer relaciones causales que suponen una explicación del fenómeno, mientras que en la concepción cualitativa lo que interesa es la interpretación.

Las dos concepciones conducen a metodologías distintas. Sin embargo, la dicotomía planteada entre ambos enfoques presenta intentos superadores por parte de diferentes autores, entre ellos Taylor y Bogdan (1992).

Los autores no niegan la posibilidad que los positivistas puedan emplear métodos cualitativos para abordar sus investigaciones o que los fenomenológicos no empleen algunos aspectos cuantitativos, sino que es la perspectiva que guía sus investigaciones.

#### **4.2.- Enfoque asumido en el proceso de investigación**

La metodología de estudio seleccionada es de tipo mixta en la cual se combinarán los métodos cualitativos y cuantitativos, sin embargo se hará mayor énfasis en los métodos cualitativos. En opinión de algunos autores, parece que es una salida adecuada en razón del objeto de estudio; entre ellos Martínez (1999: 173) el cual sostiene que en este tipo de investigación

*“se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”.*

En la actualidad es cada día mayor la tendencia de autores que defienden la combinación de metodologías, en tal sentido Molina (1993: 258) recoge algunas de estas tendencias y sus principales defensores:

*“(....) pluralidad metodológica” (Dendaluce, 1988; Santos, 1990), “red convergente de medidas” (Bakeman y Gottman, 1989), “base multimodal” (Goetz y Lecompte, 1988), “combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos” (Goetz y Lecompte, 1988), “triangulación” (Cohen y Manion, 1990; Guba, 1983; Walker, 1989; Cook y Reichardt, 1986, etc.), “multimétodos” (Cohen y Manion, 1990), “unidad de la investigación educativa” (Keeves 1987, citado por Husen, 1988), “modelos híbridos” (Shulman, 1989); “diseño expansivo de método mixto o triangulación” (Greene, Caracelli y Graham, 1989), triadas (Faulker, citado por Walker, 1989), etc.*

Molina (1993) concluye señalando que las razones por las cuales se defiende la combinación de paradigmas y metodologías van dirigidas a destacar que:

1. Muchos de los problemas en educación pueden ser “mejor investigados si se les examina desde diferentes enfoques.
2. Dotan de validez interna o “credibilidad. Lo que se conoce como triangulación: “recoger datos desde una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible”
3. Tomados en su conjunto los documentos personales dan mucho más, pues, cuando son numerosos y se ensamblan ofrecen imágenes “coherentes” .
4. Aunque parezca que algunas cuestiones o problemas exigen un modelo específico, la utilización de partes de otros modelos casi siempre proporciona una profundidad mayor a la investigación.

Dentro de esta combinación de métodos, en nuestra investigación optamos por utilizar el estudio de casos, por su riqueza como estrategia para profundizar en la comprensión de realidades dinámicas.

En el estudio de caso, estudiamos sólo un objeto o un caso. En consecuencia, los resultados que obtendremos permanecerán ciertos sólo en este caso singular. A pesar de esto, los estudios de caso se hacen en ocasiones y la razón típica para ello es que el objeto es tan complicado que el investigador debe centrar todas sus energías en el estudio del objeto singular para revelar sus múltiples atributos y relaciones complejas con el contexto.

#### **4.3.- Fases de la investigación**

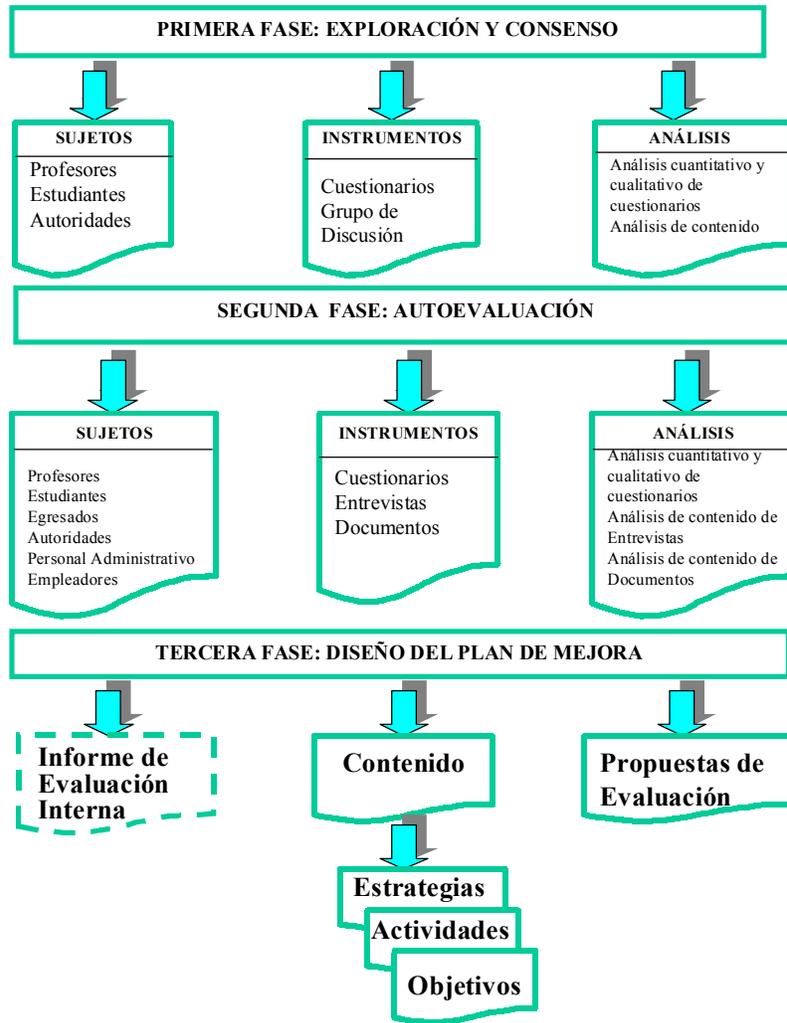
El camino recorrido en nuestra investigación tiene tres vertientes fundamentales: la negociación, la autoevaluación y el diseño del plan de mejora continua. Iniciamos el estudio con la revisión de la bibliografía sobre el tema, así como también la exploración de experiencias del tipo realizadas con éxito en otras universidades, para demarcar las grandes líneas teóricas que sustentan el trabajo realizado y tener las bases para llevar a cabo el proceso.

Posteriormente delimitamos las acciones relativas a cada una de las vertientes antes mencionadas, lo que nos condujo a separar la investigación en tres fases o etapas: la primera para consensuar con todos los miembros del departamento, las decisiones relacionadas con el proceso de evaluación de la calidad, de modo que actúen como los principales protagonistas del proceso; esta fase la denominamos “de exploración y consenso”.

Durante la segunda fase, denominada “de autoevaluación”, determinamos la situación actual del departamento según la valoración de sus miembros. Y finalmente la tercera etapa “de mejora de la calidad”, intentamos llegar a la elaboración de un plan de mejorad de la calidad, en función de los resultados obtenidos y la verificación con un grupo de informantes claves.

A continuación detallamos los principales aspectos metodológicos de cada una de las fases o etapas. El figura N° 9 muestra en forma sinóptica la forma en que hemos delimitado el estudio.

**Figura N° 9:  
Fases de la investigación**



### 4.3.1.- Primera Fase: Exploración y Consenso

#### 4.3.1.1.- Descripción de la fase

La primera fase o etapa de la investigación la denominamos de exploración, divulgación y consenso. Los objetivos que esperábamos en esta fase son:

- Crear un clima favorable hacia la mejora de la calidad de la enseñanza y particularmente hacia el proceso de evaluación interna, como mecanismo fundamental para dicha mejora.
- Sensibilizar a los miembros del departamento sobre su participación y protagonismo en el proceso de autoevaluación y el diseño de las propuestas de mejora.
- Consultar con los miembros del departamento y principales protagonistas del proceso educativo (profesores y estudiantes) aquellos criterios que, a su juicio, son los más importantes para realizar el proceso de evaluación y fundamentar el proceso de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

**Figura N° 10:**  
**Primera fase de la investigación**



El inicio de esta primera fase es difícil delimitarlo, puesto que en ella están incluidas desde las consultas iniciales (informales) para la selección del problema objeto de estudio hasta la aplicación de cada uno de los pasos que conforman la consulta para seleccionar los criterios a emplear.

El procedimiento que seguimos en esta primera fase ha sido distinto para los profesores y estudiantes, ya que a los profesores se consultó mediante un cuestionario,

mientras que a los estudiantes, además de la consulta con el cuestionario, se complementó con un grupo de discusión.

Inicialmente pretendimos aplicar en ambos grupos, profesores y estudiantes, los cuestionarios y grupos de discusión. Sin embargo, en el transcurso de la investigación nos vimos en la necesidad de prescindir del grupo de discusión con profesores.

Las razones que nos llevaron a esta decisión fue la dificultad de reunir a los profesores para un grupo discusión, por coincidir esta fase con el periodo de finalización de semestre y posterior receso docente.

Con los estudiantes, se nos presentó la oportunidad de realizar un grupo de trabajo en el marco de un proyecto de transformación y modernización que paralelamente se desarrollaba en la Universidad de los Andes y del cual formábamos parte.

#### **4.3.1.2.- Estrategias Metodológicas**

##### **a.- Población y muestra (Sujetos participantes)**

La determinación de los sujetos con quienes se va a llevar a cabo el estudio es una de las acciones imprescindible de todo investigador. Para ello se hizo necesario delimitar el ámbito de esta primera fase a partir de la definición de la población y de una muestra específica a ser estudiada.

La población objeto de estudio esta formada por los siguientes grupo de individuos:

- Total de alumnos de la carrera de Administración de Empresas semestres A-2001 (1.123)
- Total de alumnos de la carrera Contaduría Pública semestres A-2001 (1075)
- Total de profesores adscritos al departamento de Ciencias Económicas y Administrativas. (56)

A partir de esta población se seleccionó una muestra tomando en cuenta el criterio de mayor representativa, utilizando una metodología de forma intencional, aunque algunos autores proponen diferentes criterios para la selección de la muestra, optamos por esta modalidad dada la dificultad para contactar una buena parte de la población.

Consideramos adecuado seleccionar el muestreo intencional, ya que este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos.

La selección de los sujetos participantes quedó constituida de la siguiente manera: Para la aplicación de cuestionarios se seleccionaron 25 profesores, de los cuales respondieron 23; y 120 estudiantes, de los cuales respondieron 110. En el cuadro N° 6 se puede apreciar la constitución de la muestra para la aplicación del cuestionario.

El grupo de discusión, como indicamos anteriormente, esta constituido con la finalidad de reflexionar sobre un programa de transformación y modernización desarrollado por las autoridades universitarias. El grupo estaba compuesto por 10 estudiantes distribuidos entre los distintos semestres y entre las carreras de administración de empresas y contaduría pública.

**Cuadro 6:  
Sujetos de la investigación**

Sujetos	Población	Muestra	
		N°	%
Profesores	56	25	45 %
Estudiantes	2198	120	5,5 %
Total	2254	145	6,5 %

**b.- Instrumentos de recogida de datos**

En esta fase de exploración, divulgación y consenso, hemos utilizado como técnicas e instrumentos de recogida de información el cuestionario de valoración de criterios y el grupo de discusión. A continuación presentamos las características de cada una de ellas.

### **Cuestionarios:**

Se elaboraron con la finalidad de conocer las opiniones de los profesores y estudiantes sobre los criterios vinculados con la calidad de la enseñanza. Presentamos 54 items divididos en 4 unidades de análisis correspondientes a las funciones asignadas al departamento: docencia, investigación, extensión y gestión.

Los criterios para formar las categorías se elaboraron a partir del marco teórico, de las consultas de otras experiencias sobre la evaluación de la calidad y fundamentalmente de la reflexión compartida con los miembros del departamento.

En cada uno de los 54 items se pidió la valoración tanto a profesores como a estudiantes con relación a la importancia concedida para la evaluación de la enseñanza del departamento y la mejora de la calidad. Las opciones de respuesta representan un continuo de 1 a 5 de menor a mayor importancia concedida al criterio. (Ver anexo N° 1 formato impreso).

### **Grupo de Discusión:**

La idea inicial de emplear grupos de discusión para profundizar la valoración de la calidad de la enseñanza, estuvo dirigida a profesores y estudiante. Debido a la dificultad de reunir el grupo de profesores fue necesario realizar modificaciones y llevarlo a cabo sólo con estudiantes. Para superar este problema se intentó profundizar el discurso con los profesores en la entrevista.

Para la reflexión con los estudiantes se realizó un grupo de discusión, con el propósito de profundizar en la valoración de los criterios obtenida mediante el cuestionario relacionados con la calidad de la enseñanza.

El grupo estaba compuesto por 10 estudiantes, los cuales fueron seleccionados de forma intencional tratando de abarcar la mayor representación en cuanto a semestres. La reunión se realizó luego de haber sido presentado el cuestionario. Y el tema de discusión fue la valoración de las unidades de análisis y de los criterios presentados, así como los aportes adicionales que pudieran realizar al proceso de investigación.

En cuanto a la forma de contactar con los estudiantes, se realizó, en algunos casos personalmente y en otros a través de profesores que sirvieron de contactadores. Una vez acordado el día, la hora y el lugar se llevó a cabo la reunión con la presencia de 8 integrantes del grupo, los 2 restante se incorporaron posteriormente.

La discusión tuvo una duración de una hora y media. Se inició con las debidas presentaciones tanto de los participantes como de los motivos y justificación de la reunión y del tiempo que se esperaba durara el debate.

El registro del discurso producido lo realizamos a través de un equipo de audio el cual posteriormente fue transcrito integralmente (anexo N° 1 formato CD-ROOM). Consideramos importante resaltar que luego de dicha transcripción, el texto fue presentado a 4 de los integrantes del grupo a fin de solicitarles la correspondiente validación del discurso producido.

### **c.- Procesamiento y análisis de los datos**

El procesamiento y análisis de los datos del cuestionario lo realizamos en un ordenador personal mediante el programa de análisis estadístico SPSS. Realizamos análisis descriptivos de las opiniones, diferencias en las medias, medianas, máximos y mínimos; y cruces de variables mediante tablas de contingencias. (ver anexo N° 3 en formato CD-ROOM)

Este análisis se realizó en forma complementaria con el análisis cualitativo tanto del contenido del cuestionario como del grupo de discusión.

Para el análisis cualitativo utilizamos el procedimiento de categorización y codificación propuesto por Rodríguez (1999) el cual consiste en examinar los datos para identificar determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlos en una u otra categoría de contenido.

#### **4.3.2.- Segunda Fase: Proceso de Autoevaluación**

##### **4.3.2.1.- Descripción de la fase**

Como señalamos anteriormente, la segunda fase corresponde al proceso de autoevaluación propiamente dicho. Consideramos que esta fase representa un aspecto fundamental de la investigación puesto que, justamente en este proceso, se basa el diseño de la propuesta de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

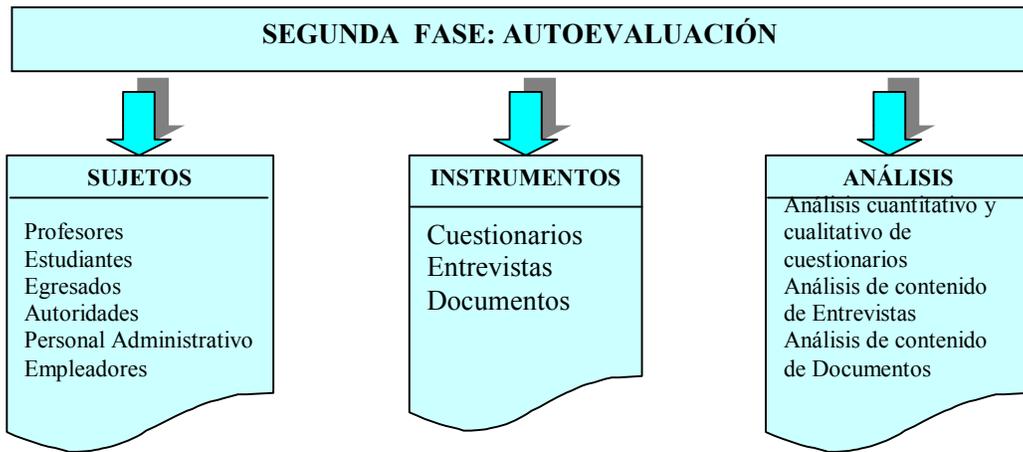
El propósito que seguimos en esta fase es obtener un diagnóstico de la realidad de la enseñanza impartida en el departamento en las carreras de administración de empresas y contaduría pública, con la participación de todos los implicados en ella.

Para lograr este propósito aspiramos cumplir los siguientes objetivos:

- Describir el contexto general del departamento.
- Elaborar los instrumentos necesarios para conocer la realidad de la enseñanza en el departamento.
- Conocer la autovaloración de profesores y estudiantes sobre la calidad de la enseñanza en el departamento.
- Analizar las desigualdades entre las valoraciones de profesores y estudiantes en las unidades de análisis.

**Figura N° 11:**

**Segunda Fase de la Investigación**



**4.3.2.2.- Estrategias Metodológicas**

**a.- Población y muestra (Sujetos participantes)**

Los segmentos profesionales que componen la colectividad estudiada en esta fase han sido considerados como “sujetos participantes”, son las personas que desde diferentes perspectivas están vinculadas con el departamento de ciencias económicas y administrativas, y tienen algún tipo de relación con la enseñanza de las carreras de administración de empresas y contaduría pública.

En cuanto a la selección de los sujetos lo ideal sería implicar a todos los involucrados con el departamento. Sin embargo, es este caso resulta difícil dado la diversidad de sujetos y la posible ubicación de éstos en el ámbito geográfico y temporal.

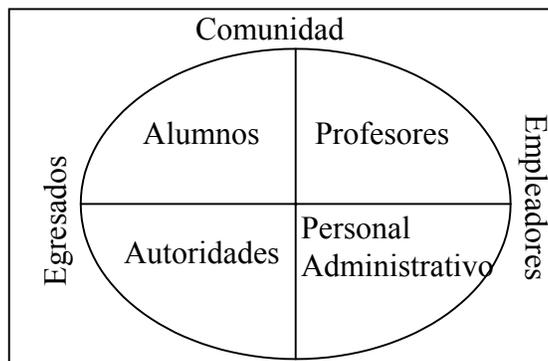
En este sentido se define como población objeto de estudio el siguiente grupo de individuos:

- Total de alumnos de la carrera de Administración de Empresas semestres A y B-2001 (1.123 y 1081 respectivamente)

- Total de alumnos de la carrera Contaduría Pública semestres A y B-2001 (1.075, 1152)
- Total de profesores adscritos al departamento de Ciencias Económicas y Administrativas (56)
- Autoridades del departamento de ciencias económicas y administrativas. (1 jefe)
- Total de egresados de la carrera Administración de empresas (125) y Contaduría Pública (25).
- Personal Administrativo adscritos al departamento de Ciencias Económicas y Administrativas (1)
- Empleadores (empresas que contratan egresado de las carreras de Administración de empresas y Contaduría Pública)
- La comunidad en la cual esta inmersa la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo y los protagonistas del proceso: profesores y estudiantes.

Tomando en cuenta la vinculación de nuestra población con el departamento, ésta se encuentra distribuida en dos segmentos: sujetos internos y sujetos externos. Se consideran sujetos participantes internos a los profesores, alumnos, autoridades y personal administrativo. Entre los sujetos participantes externos están los egresados de administración de empresas y contaduría pública, los empleadores y la comunidad en general. A continuación en el figura N° 12, se muestra gráficamente los sujetos participantes y su vinculación con el departamento.

**Figura N° 12:**  
**Sujetos Participantes en la Segunda fase de la Investigación**



Consideramos importante describir algunas particularidades de nuestros sujetos participantes:

**Alumnos:** en este grupo se incluyen todos los alumnos que se encuentran legalmente inscritos en las carreras de administración de empresas y contaduría pública durante el semestres A y B-2001

**Profesores:** el personal docente y de investigación adscrito al departamento de ciencias económicas y administrativas para el semestre A y B-2001

**Autoridades:** los encargados del regir los destinos de la Universidad de los Andes, en el Núcleo Trujillo, particularmente los del departamento de ciencias económicas y administrativas.

**Personal administrativo:** en este caso solo se incluye una secretaria, ya que el departamento no dispone de otro tipo de personal de esta naturaleza.

**Egresados:** los estudiantes que, habiendo cursados sus estudios en el departamento, han obtenido sus respectivos títulos que los acredita como licenciados en administración de empresas y contaduría pública.

**Empleadores:** los representantes de empresas que tienen, o han tenido, profesionales, egresados del departamento en administración de empresas y contaduría pública.

A partir de esta población se seleccionó una muestra tomando en cuenta el criterio de mayor representativa, y utilizando una metodología de forma intencional, dada la dificultad para contactar una buena parte de la población.

Consideramos adecuado seleccionar el muestreo intencional, ya que este tipo de muestreo según Goetz y Lecompte (1988) se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos.

La selección de la muestra de los sujetos participantes quedó constituida de la siguiente manera:

Para la aplicación de cuestionarios:

- Los profesores se seleccionaron todos los que están activos en el departamento (48).
- Estudiantes 770, distribuidos en las carreras administración de empresas y contaduría pública. Lo cual representa el 35 % del total de estudiantes que forman la población objeto de estudio.
- Egresados (56) distribuidos en las carreras administración de empresas y contaduría pública.

Para la aplicación de las entrevistas la muestra seleccionada fue la siguiente:

- 10 Profesores, lo cual representa el 18 % del total de profesores que forman la población objeto de estudio.
- 25 Estudiantes, lo cual representa el 1 % del total de estudiantes que forman la población objeto de estudio.
- Para la selección de los empleadores se recurrió al Colegio de Lic. en Administración y Lic. en Contaduría pública. En ambos casos señalaron que para ambas carreras los mayores empleadores están ubicados en el sector público y dentro del sector privado están: instituciones bancarias, y comerciales. Con este referente se seleccionaron en forma intencional cinco (5) empresas que tienen contratados egresados de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo, tres del sector público y dos del privado uno por cada tipo de institución antes mencionada.

### **b.- Instrumentos de recogida de datos**

Para llevar a cabo la recogida de los datos se combinaron los métodos cuantitativos y cualitativos, teniendo mayor énfasis en la utilización de métodos cualitativos. Para la selección de los instrumentos se combinaron los cuestionarios y las entrevistas para diferentes sujetos, y la revisión de documentos e informes representativos de la realidad.

Partiendo de lo antes expuesto, a continuación describiremos cada uno de los instrumentos elegidos y sus correspondientes estrategias de aplicación, considerándose las razones de su elección, los participantes directos y su proceso de elaboración, aplicación y tratamiento de la información producida.

#### **Cuestionarios:**

El cuestionario es uno de los instrumentos aplicados a este estudio, el cual es señalado por varios autores, entre ellos (Rodríguez, 1999; Sierra Bravo 1999; Santos Guerra, 1988) como una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos.

En nuestro caso consideramos importante su elección, ya que su aplicación nos puede ofrecer una visión panorámica del contexto que estudiamos y nos permitirá obtener la opinión de un gran número de informante. Sin embargo, aunque la elección de este instrumento tiene una serie de ventajas, también lleva consigo algunos inconvenientes. Algunas de sus principales ventajas son mencionadas por Rodríguez (1999), las cuales son:

- Al contrario de lo que sucede en la entrevista, el cuestionario puede abarcar mayor cantidad de individuos de una población.
- Por ser de carácter anónimo, las respuestas pueden ser desarrolladas con mayor libertad.

- Al no existir una relación directa encuestador encuestado existe menos riesgo de distorsión de las respuestas.

En cuanto a las desventajas el mismo autor comenta lo siguiente:

- Se corre el riesgo de que muchas de las preguntas del cuestionario no sean respondidas.
- La construcción de las preguntas puede incidir en la respuesta suministrada, ya que llevan consigo una serie de supuestos, creencias o modelos de partidas ya concebidas por el investigador.
- Al no existir una relación directa encuestador encuestado existe mayor riesgo porcentaje de cuestionarios no devueltos.

Partiendo de las ventajas antes mencionadas como incentivos para su aplicación, y considerando principalmente la perspectiva ampliada del objeto de estudio consideramos necesarios fundamentar la elaboración de los cuestionarios en las siguientes exigencias:

- Se utilizará como un instrumento más, no el único ni el fundamental, para la recogida de los datos.
- Para la construcción de las preguntas se tomara en cuenta la reflexión con los miembros del departamento, en todo de acuerdo con los esquemas teóricos de referencia.
- Su aplicación debe realizarse con el mayor acercamiento a los sujetos participantes.

Los cuestionarios fueron contruidos tomando en cuenta las características de los sujetos participantes, con el fin de detectar las opiniones de estos (profesores, estudiantes, egresado) sobre los principales aspectos relacionados con la enseñanza impartida en el departamento. (ver anexo N° 2 formato impreso)

En cada uno de los casos los cuestionarios diseñados tenían como objetivo fundamental determinar la visión de los sujetos sobre la calidad de la enseñanza impartida en las carreras de administración de empresas y contaduría pública.

### **Cuestionario Profesores**

En cuanto al cuestionario de los profesores las preguntas giran en torno a los siguientes aspectos:

Primera Parte: Registro de los datos de identificación de los sujetos, manteniendo su confidencialidad, pero acotando datos de interés para la investigación, en cuanto: edad, sexo, estado civil, antigüedad, condición, escalafón, etc.

Segunda Parte: Con la finalidad de conocer su opinión sobre aspectos concretos relacionados con la enseñanza impartida se plantearon 27 preguntas con opciones de respuestas semicerradas, cada una de ellas divididas en subapartados destinados a profundizar en el aspecto señalado en la pregunta.

### **Cuestionario Estudiantes**

En el caso de los cuestionarios a los estudiantes (ver anexo N° 2 formato impreso) las preguntas giran en torno a los siguientes aspectos:

Primera Parte: Registro de los datos de identificación de los sujetos, manteniendo su confidencialidad, pero acotando datos de interés para la investigación, en cuanto: edad, sexo, estado civil, carrera, semestre, título de bachiller, forma de ingreso.

Segunda Parte: Con la finalidad de conocer su opinión sobre aspectos concretos relacionados con la enseñanza impartida se plantearon 21 preguntas con opciones de respuestas semicerradas, cada una de ellas divididas en subapartados destinados a profundizar en el aspecto señalado en la pregunta.

Para la aplicación adoptamos la técnica de redacción colectiva, la cual supone que los sujetos participantes puedan ser reunidos en un mismo local, donde la distribución del

cuestionario pueda ser de inmediata contestación, así como su recogida. Duverger (1996) considera que en estos casos el inconveniente reside en el hecho de que su uso esta condicionado a la posibilidad de reunir el grupo de personas que deben ser investigadas.

En nuestro caso, esta limitación fue superada con la colaboración de los profesores, los cuales permitieron la aplicación de los cuestionarios en las aulas una vez finalizada la clase. Se realizó una selección intencional tratando de abarcar la totalidad de los semestres.

### **Cuestionario Egresados**

El cuestionario aplicado a los egresados (ver anexo N° 2 formato impreso) presenta las siguientes características:

Primera Parte: Registro de los datos de identificación de los sujetos, manteniendo su confidencialidad, pero acotando datos de interés para la investigación, en cuanto: edad, sexo, estado civil, título obtenido, tiempo de graduado, relación laboral, sector y tipo de empresa en la que se desempeña.

Segunda Parte: Con la finalidad de conocer su opinión sobre aspectos concretos relacionados con la enseñanza impartida se plantearon 23 preguntas con opciones de respuestas semicerradas, cada una de ellas divididas en subapartados destinados a profundizar en el aspecto señalado en la pregunta.

Para la aplicación realizamos un primer contacto personal con el objeto de informarle sobre la investigación y solicitar su colaboración, acordando la fecha para el próximo encuentro.

En el segundo contacto personal se realizó la aplicación del cuestionario; en la mayoría de los casos se realizó en forma dirigida, por parte de la investigadora. Sin

embargo, ante la solicitud de algunos sujetos, el cuestionarios fue entregado para ser devuelto en un tercer contacto.

### **Entrevistas:**

La entrevista es uno de los instrumentos de recogida de datos que nos permite obtener mayor profundidad de información de parte de los sujetos participantes. En nuestro caso seleccionamos un tipo de entrevista semi estructurada en la cual, con base en un temario intencionado y previamente indicado sobre los aspectos generales de docencia, investigación, extensión y gestión, se permitió al entrevistado emitir libremente su opinión.

Dentro del tipo de entrevistas semi estructurada, optamos por una modalidad de entrevista estandarizada o presencuada, la cual, según afirma Denzin (1978) citado por Goez y LeCompte (1988) permite realizar a todos los sujetos las mismas preguntas en el mismo orden, dejando una abierta que sugiere al entrevistado emitir opiniones sobre las cuestiones planteadas. Sin embargo, es importante señalar que, en algunos casos, debido a la dinámica del discurso de los entrevistados fue necesario modificar o alterar el guión establecido.

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora, contactando personalmente o por teléfono con cada sujeto, acordando la fecha y el lugar. Una vez reunidos en primer lugar se indicó la finalidad de la investigación y de la entrevista, las razones de la selección como sujeto y la naturaleza confidencial de la información.

El período durante el cual se realizaron las entrevistas fue el comprendido entre los meses de noviembre de 2001 y Enero de 2002. el registro de la producción del discurso oral se ha realizado a través de la grabación en cinta magnetofónica, con posterior transcripción integral. El tiempo empleado en cada una de las entrevistas varió más en

función de las disponibilidades e interés del entrevistado que del propio guión e intenciones de la investigadora.

Cabe destacar que hemos adoptado la estrategia de enviar el texto transcrito a los entrevistados, a fin de que pudiesen realizar la comprobación del material producido y proponer algún cambio, corrección o sugerencia. Todas las transcripciones fueron devueltas sin rectificaciones importantes, salvo la eliminación de algunos comentarios por la exposición espontánea de su pensamiento. El producto de la transcripción de estas entrevistas se encuentra en el anexo N° 2 formato CD – ROM.

### **Documentos**

El análisis de documentos constituyó otra de las fuentes de información y recogida de datos que nos permitieron ampliar el conocimiento de la realidad investigada. Tal como señala Taylor y Bogdan (1992:149)

*(...) para todos los fines prácticos hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se encuentran los documentos organizacionales, los artículos de periódico, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales.*

En nuestro caso los documentos vinculados con la enseñanza universitaria y que nos aproximaban al conocimiento del departamento fueron:

1. Documentos sobre la normativa que regula el Departamento
2. Documentos sobre el Plan de Estudio
3. Documentos sobre la Planificación Semestral
4. Informes de Profesores
5. Documentos Internos sobre las actividades del departamento
6. Documentos Externos vinculados con las carreras
7. Presupuesto Universitario
8. Informes de Registros Estudiantiles

El análisis de cada uno de ellos fue relevante para dar significado y/o ampliar el análisis de la realidad investigada y apoyar la triangulación.

A continuación presentaremos el cuadro N° 7 que trata de resumir los contenidos de los documentos donde se focalizó el análisis, con su correspondiente codificación. Y en el cuadro N° 8 presentamos un resumen de las técnicas utilizadas en el estudio relacionándolas con los sujetos participantes que suministran la información.

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información, vinculados con las unidades de análisis y los criterios que las definen, se muestran resumidos en el cuadro N° 9.

**Cuadro N° 7:  
Documentos de Análisis**

<b>CODIFICACIÓN DE DOCUMENTOS DE ANÁLISIS</b>		
<b>Código</b>	<b>Documento</b>	<b>Observaciones</b>
LES	Ley de Educación Superior	
LU	Ley de Universidades	En discusión
RID	Reglamento Interno del Departamento	
RIP	Reglamento Interno de Pasantías	
NEVA	Normas para la Evaluación del Aprendizaje	
PEDÍ	Estatuto del Personal Docente y de Investigación	
RPE	Reglamento sobre la Participación Estudiantil	
RAE	Reglamentos para la Admisión de Estudiantes	
RCDCHT	Reglamento del CDCHT	
	<b>Plan de Estudio</b>	
PEG	Plan de Estudio General	
PEF	Plan de Estudio Flujograma	
PEP	Plan de Estudio Programa de Asignaturas	
	<b>Planificación Semestral</b>	
PSC	Planificación Semestral de Clases	
PSE	Planificación Semestral de Exámenes	
PSA	Planificación Semestral de Distribución de Aulas	
	<b>Informes de Profesores</b>	

IPPA	Planificación de Asignaturas	
IPPE	Plan de Evaluación	
IPAC	Informe de Actividades Cumplidas	
PFP	Plan de Formación	
PRN	Planillas de Registros de Notas	
LAA	Lista de Alumnos en Asignaturas	
	<b>Documentos Internos</b>	
IAA	Informes de Auditoria Académica	Por Año
ACD	Actas de Consejo de Departamento	
EXP	Expediente de Profesores	
RCU	Resoluciones del Consejo Universitario	
	<b>Documentos Externos</b>	
ICP	Informes de Colegios Profesionales	Informales
ICIC	Informes de Cámaras de Industria y Comercio	
PU	Presupuesto Universitario	Parcial
PUA	Asignación Presupuestaria al Departamento	
	<b>Informes de Registros Estudiantiles</b>	
REA	Registros de Estudiantes Inscritos en Administración	
REC	Registros de Estudiantes Inscritos en Contaduría	
REE	Registros de Estudiantes Egresados	
IPINA	Informes sobre Resultados de PINA	

**Cuadro N° 8:**  
**Relación instrumentos de recogida de información con sujetos participantes**

	<b>ENTREVISTAS</b>	<b>CUESTIONARIOS</b>	<b>DOCUMENTOS</b>
	25 Alumnos	770 Alumnos	
	10 Profesores	46 Profesores	
	5 Empleadores	56 Egresados	

	<b>SUJETOS</b>			<b>ENTREVISTA</b>			<b>DOC.</b>
	1 Personal administrativa	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Emp.	
<b>DOCENCIA:</b>							
Desarrollo de la docencia	X	X	X	X	X	X	X
Plan de Estudio	X	X	X	X	X		X
Interacciones	X	X	X	X	X		X
Planificación de la docencia	X	X		X	X		X
Formación del profesorado	X	X		X	X		X
Instalaciones	X	X	X	X	X		
Relaciones Externas	X	X	X	X	X	X	
<b>INVESTIGACIÓN</b>							
Contexto y oportunidades	X			X			X
Desarrollo de la investigación	X	X		X	X		X
Impacto de la Investigación	X			X			X
<b>EXTENSIÓN:</b>							
Contexto y oportunidades	X	X	X	X	X	X	X
Desarrollo de la extensión	X	X		X	X		X
Impacto de la extensión	X	X		X	X		
<b>GESTIÓN:</b>							
Gestión del personal	X	X	X	X	X		X
Gestión de procesos	X	X		X	X		X
Gestión de calidad							X

**Cuadro N° 9:**  
**Relación de los instrumentos de recogida de información con las unidades de análisis**



## **Procesamiento y análisis de los datos**

El tratamiento de la información de la segunda etapa lo realizamos de diferente forma, según sea el tipo de información e instrumento utilizado para la recogida. En el caso de la información obtenida mediante cuestionarios empleamos un microprocesador y el software del paquete de programas estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Una vez cumplimentados los cuestionarios de profesores, estudiantes y egresados, se codificaron para después introducir los datos obtenidos en el ordenador, creando una base de datos del total de los sujetos. Luego realizamos el análisis descriptivo, en la mayoría de los casos utilizamos el cálculo de las frecuencias, los respectivos porcentajes por referencia al total de sujetos y tablas de contingencias. (ver anexo N° 4 en formato CD-ROOM)

Para la información obtenida mediante entrevistas precedimos mediante la categorización y codificación de los datos a fin de identificar los componentes de las unidades de análisis abordada por los informantes (ver anexo N° 3 en formato impreso)

Igualmente hemos realizado una revisión de documentos en aquellos casos que tienen un aporte valioso para complementar el estudio de cada una de las unidades de análisis. Los principales documentos analizados se señalan, en forma codificada, en el cuadro N° 7.

### **4.3.3.- Tercera Fase: Diseño del Plan de mejora**

#### **4.3.3.1.- Descripción de la fase**

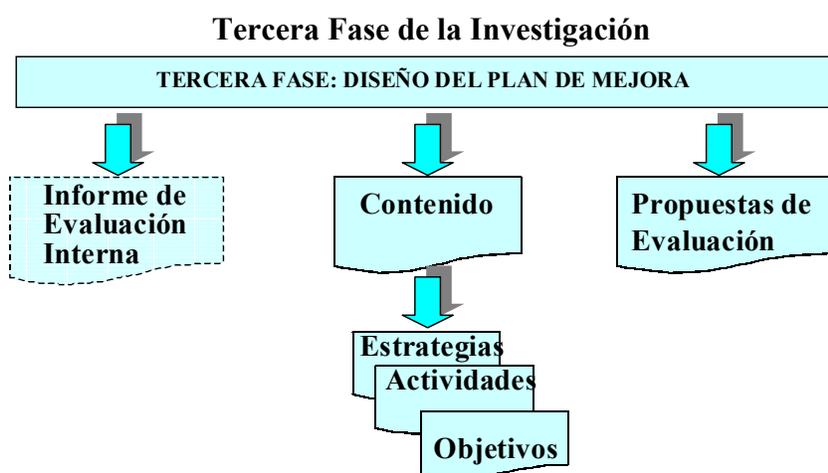
Para llevar a cabo la tercera etapa de investigación es necesario emplear los resultados obtenidos en las etapas precedentes. En esta fase deseamos realizar una

propuesta de mejora de modo que se lleven a cabo las actividades necesarias para producir una mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento objeto de estudio.

La finalidad que perseguimos en esta fase es diseñar un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza que responda a las propuestas de todos los miembros del departamento, de modo que se convierta en el inicio de una cultura de calidad e impulse la excelencia en todo los procesos.

Para lograr esta finalidad aspiramos cumplir los siguientes objetivos:

- Fundamentar el diseño del plan de mejora a partir del informe de evaluación interna obtenido a partir de la primera y la segunda etapa de investigación.
- Desarrollar el contenido del plan de mejora en cuanto a objetivos, actividades y estrategias de cada una de las unidades de análisis consideradas. Especificando en cada caso la asignación de responsabilidad y su temporalización.
- Contemplar las estrategias de evaluación del plan de mejora.
- Favorecer la participación de los miembros del departamento al establecer las propuestas de mejoras.



### **a.- Estrategias Metodológicas**

Al llegar a ésta etapa de la investigación, consideramos que estamos en disposición de presentar algunas propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento. Para llevarla a cabo hemos cuidado el cumplimiento de las etapas precedentes, puesto que éstas representan su base y fundamento.

Todas aquellas personas que participaron del proceso de consulta y evaluación tuvieron conocimiento de los criterios seleccionados y la oportunidad de revisar sus opiniones y emitir sus comentarios por escrito antes de una fecha determinada. Este paso no solo se realizó para cumplir el principio de efectuar el máximo de consultas, sino también para garantizar que no se han omitido consideraciones importantes de los miembros del departamento.

Una vez obtenido los resultados de la autoevaluación (segunda fase) seleccionamos una muestra de los sujetos informantes para llevar a cabo la constatación de dichos resultados. La muestra se obtuvo de forma intencional en atención a las posibilidades reales de ubicación. El grupo lo denominamos como “informantes claves” y estuvo formado por 17 personas distribuidos de la siguiente manera:

- cinco profesores (5)
- diez estudiantes (10)
- un autoridad (1)
- un personal administrativo (1)

El Plan de Mejora lo estructuramos en tres partes principales: en la primera definimos los propósitos, la justificación y los ejes principales que lo caracterizan. En la segunda parte definimos las actividades planificadas según se refieran a las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión. Finalmente presentamos, en la tercera parte, las propuestas de evaluación y seguimiento.

## **CAPITULO V:**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

5.0.- Descripción de la Unidad Académica

5.1.- Análisis e interpretación de la información obtenida en la Primera fase

5.1.1.- Valoración de la unidad de análisis: Docencia

5.1.2.- Valoración de la unidad de análisis: Investigación

5.1.3.- Valoración de la unidad de análisis: Extensión

5.1.4.- Valoración de la unidad de análisis: Gestión

5.1.5.- Conclusiones Preliminares de la primera fase

5.2.- Análisis e interpretación de la información obtenida en la Segunda fase

5.2.1.- Análisis sobre la Docencia

5.2.2.- Análisis sobre la Investigación

5.2.3.- Análisis sobre la Extensión

5.2.4.- Análisis sobre la Gestión

5.2.5.- Conclusiones Preliminares de la segunda fase

Como fruto del seguimiento del proceso de construcción del conocimiento desde la realidad de los hechos, el propósito de este capítulo es presentar el análisis de los datos recogidos en esta investigación a fin de desvelar los descubrimientos referentes a la calidad de la enseñanza impartida en el departamento de ciencias económicas y administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo.

En atención a la separación de las etapas antes mencionadas presentaremos el análisis en tres apartados, en el primero señalaremos una descripción general de unidad académica objeto de estudio, iniciaremos con una breve historia de la universidad y del departamento en particular, su estructura organizativa, y las principales características, tanto de las carreras estudiadas, como de los miembros adscritos.

El segundo apartado está destinado a presentar el análisis de la primera fase de la investigación, en la cual se intentaba hacer las primeras exploraciones y negociar las principales decisiones del proceso de evaluación interna que llevamos a cabo en la segunda fase.

El análisis de esta fase se presenta separado, según corresponda a las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, como unidades de análisis que se distinguen el presente estudio.

En el tercer apartado señalaremos los principales hallazgos del proceso de evaluación interna de los miembros del departamento. Igualmente lo hemos separado según corresponda a las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión.

En cada uno de los apartados presentamos una reflexión final que sintetiza los aspectos abordados en el análisis.

## **5.0.- Descripción de la Unidad Académica**

### **Reseña Histórica:**

La unidad académica objeto de estudio, denominada Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, forma parte de Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de los Andes, ubicado en el estado Trujillo.

La hoy denominada Universidad de Los Andes (ULA) tuvo sus orígenes en el año 1785, en fecha 29 de marzo, cuando el Obispo de Mérida, Fray Juan Ramos de Lora, fundó una Casa de Estudios que fue elevada a Seminario. Permaneció como instituto eclesiástico hasta 1832, luego fue secularizada por el gobierno nacional. El nombre que hoy lleva le fue dado en 1883 y lo conserva desde entonces.

Actualmente, la Universidad de Los Andes es una universidad nacional autónoma, financiada por el Estado en un 90%. Comprende un área de 360.719 mts<sup>2</sup> distribuidos a lo largo de tres Estados Andinos: Mérida, Táchira y Trujillo; además de las extensiones de la Facultad de Medicina en las ciudades de Guanare, Valle de La Pascua y Barinas. La instrucción es impartida en idioma español, con un régimen de estudio por semestre, en la mayoría de sus carreras.

La Estructura académica de la universidad está constituida por diez facultades y dos núcleos. Los núcleos se crean con el propósito de formar centros pilotos de carácter experimental para colaborar, mediante la formación profesional, la investigación y la extensión, con el proceso de regionalización institucional y así conformar el Sistema Regional Universitario de Los Andes, que finalmente contribuya a elevar los índices de desarrollo de su área de influencia.

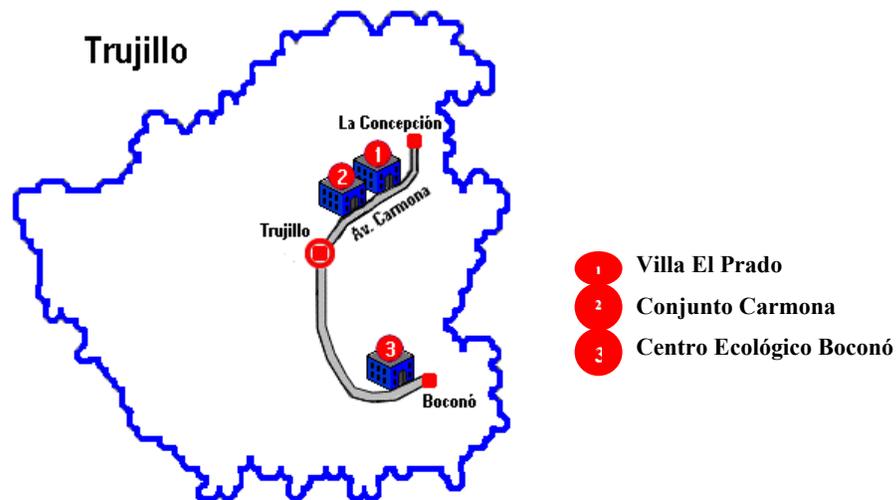
En 1972 el Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes suscribe el decreto que crea oficialmente el Núcleo Universitario para el Estado Trujillo. El Núcleo se inició con la designación de Núcleo Universitario del Estado Trujillo (NUT), pero a raíz del Centenario del Natalicio del Sabio Rafael Rangel celebrado el 25 de abril de 1977, el

Consejo Universitario emitió un decreto mediante el cual reconoce al científico trujillano y resuelve dar al NUT el nombre de Núcleo Universitario "Rafael Rangel" (NURR).

Actualmente el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" está ubicado en Trujillo (figura N° 13), su estructura académica está integrada fundamentalmente por departamentos, los cuales a su vez, se subdividen en áreas de conocimiento.

**Figura N° 13 :**

**Campus Núcleo Universitario "Rafael Rangel" - Trujillo**

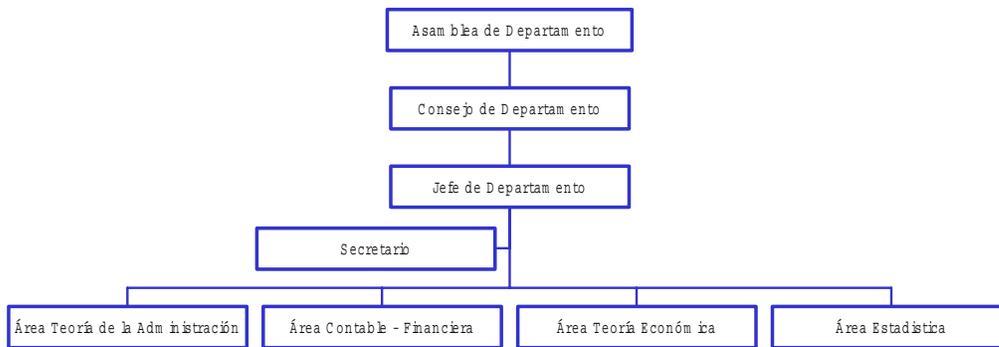


El Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, tuvo su origen con la creación del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" en 1972, es una de las ocho unidades académico - administrativa que conforman este núcleo. Está dirigido a la atención de las carreras: Administración de Empresas, Contaduría Pública (terminales), ciclo básico de economía y, en el área de estadística, las carreras de Educación, Tecnología Superior Agrícola y Pecuaria e Ingeniería.

**Estructura Organizativa:**

El Departamento está formado por: la asamblea de departamento, el consejo de departamento, cuatro áreas de conocimiento, la planta profesoral y el grupo de estudiantes inscritos en las carreras que están bajo su responsabilidad. Figura N° 14

**Figura N° 14:**  
**Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas**  
**Estructura Organizativa**



La Asamblea del Departamento la conforman todos los profesores adscritos y los representantes estudiantiles. Esta asamblea es la máxima autoridad del departamento, es el órgano decisorio de mayor importancia, discute y aprueba los planes del departamento.

En las áreas de conocimiento se reúnen asignaturas con cierto grado de afinidad, cada una con un coordinador. Las áreas son: Contable - Financieras, Teoría de la Administración, Teoría Económica y Estadística.

Las carreras terminales que administra el departamento y que serán nuestro objeto de estudio son la licenciatura en administración de empresas y la licenciatura en contaduría pública, el cuadro N° 10 resume las principales características de cada una de ellas.

**Cuadro N° 10:  
Características Académicas de las Carreras**

	<b>Administración de Empresas</b>	<b>Contaduría Pública</b>
<b>Título otorgado</b>	Licenciado Administración de Empresas	Licenciado Contaduría Pública
<b>Duración</b>	10 semestres	10 semestres
<b>Régimen lectivo</b>	Semestral	Semestral
<b>N° Créditos</b>	179	182
<b>N° de Materias</b>	45	51
<b>Densidad horaria</b>	17,9	18,2
<b>Prom. horas/semana</b>		23,10
<b>Requisitos de Egreso</b>	Haber cursado y aprobado todo el contenido del Pensum de estudio	Haber cursado y aprobado todo el contenido del Pensum de estudio

La carrera de Administración de Empresas pertenece al área de las Ciencias Sociales. La misma tiene como propósito la formación integral de un profesional con amplios conocimientos sobre las distintas técnicas, métodos y herramientas administrativas existentes, que posee la capacidad de aplicar las mismas a las situaciones reales que se puedan presentar a una organización, con el fin de obtener los resultados deseados.

La Licenciatura en Contaduría Pública es una carrera perteneciente al área de Ciencias Sociales que tiene como propósito fundamental formar a un profesional con amplia capacidad en el área de los negocios, encargado de dar fe pública de la situación económica y financiera de los entes del sector empresarial, con base en la documentación,

registro y presentación de los Estados Financieros, así como su respectivo análisis e interpretación.

### **Características deseables del Aspirante**

Todo estudiante que obtenga el título de bachiller en menciones como Ciencias, Humanidades o Mercantil pueden optar a ingresar para cursar estudios de las licenciaturas en Administración de Empresas o en Contaduría Pública. El campo ocupacional de estos profesionales es muy amplio, pues incluye el sector público y el privado y puede realizarse en forma dependiente e independiente y en cualquier tipo de empresa o sector económico.

### **Recursos Humanos:**

En cuanto a los profesores podemos apuntar algunos aspectos característicos:

La carrera docente actual gira en torno a una distinción fundamental entre el profesor ordinario y el contratado, el cual puede serlo en tiempo completo o convencional. La condición de profesor ordinario coloca al profesor en una situación “estatutaria”, es decir, deberá regirse por lo establecido en las normas legales y reglamentarias contenidas en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes (EPDI).

El profesor ordinario se estructura en cinco figuras o escalafones: instructor, asistente, agregado, asociado y titular. Como criterio de ordenación de las categorías docentes podemos señalar los siguientes aspectos:

- Los profesores titulares son la cúspide de la carrera docente, tanto por los beneficios y las preferencias en las funciones directivas, como por la rigurosidad en los requisitos y las pruebas de acceso.
- Los profesores contratados mantienen una relación profesional con la universidad instrumentada a través de un contrato administrativo, cuya principal característica es la duración temporal determinada.
- En cuanto al tiempo de dedicación del profesorado a las actividades correspondientes, el EPDI señala en su artículo 109 que ésta puede ser: a

dedicación exclusiva, a tiempo completo, a medio tiempo o a tiempo convencional.

- Para la clasificación de un profesor en cualquiera de estas categorías de dedicación se toma en cuenta su participación en las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión; y el cumplimiento satisfactorio de las actividades asignadas.

El departamento de Ciencias Económicas y Administrativas del Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, tiene actualmente un plantel docente y de investigación de cincuenta y seis (56) profesores, de los cuales cuarenta y ocho profesores (48) están activos y ocho (8) se encuentran ausentes disfrutando el beneficio de beca y año sabático. Para nuestro análisis hemos considerado el grupo de profesores consultados a través del cuestionario cuarenta y uno (41).

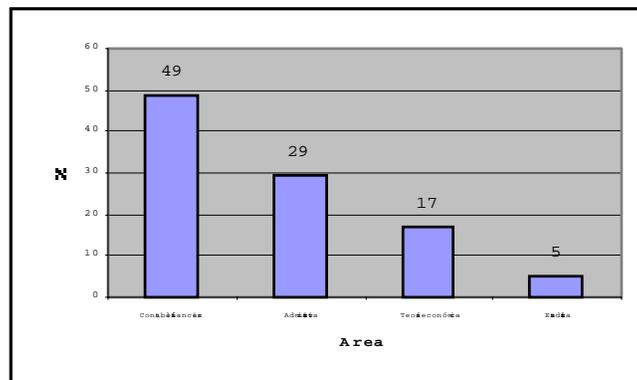
Los profesores se agrupan en las siguientes áreas de conocimiento: Área Contable Financiera, Área de Administración, Área de Teoría Económica y Área de Estadística. La tabla N° 1 muestra esta distribución, se puede apreciar que el área contable financiera agrupa la mayor parte de los profesores.

**Tabla N° 1:**  
**Distribución del personal Docente y de Investigación según Área de Conocimiento**

Área de conocimiento	TP	PA	PC	% PC
Contable-financiera	23	21	20	49
Teoría Administrativa	15	12	12	29
Teoría Económica	9	7	7	17
Estadística	9	8	2	5
Total	56	48	41	100

TP= Total Profesores PA= Profesores Activos PC= Profesores Consultados

**Gráfico N° 1:**  
**Personal docente según Área de Conocimiento**



Fuente: Datos tomados de tabla N° 1

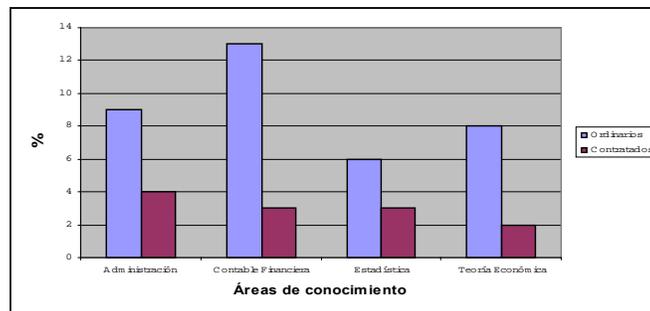
A continuación analizaremos las características más resaltante del personal docente y de investigación adscrito al departamento. El análisis se realizará en función de los 41 profesores consultados.

*Según la condición laboral:* Del total de cuarenta y uno (41) profesores, veinticinco (25) profesores son ordinarios, que representan el 61 % del total y dieciséis (16) profesores son contratados, que equivalen al 39 % del total, según se puede apreciar en la tabla N° 2 y gráfico N° 2 respectivamente:

**Tabla N° 2:**  
**Personal docente según condición laboral y Área de conocimiento**

Área	Ordinarios	Contratados	Total
Contable Financiera	12	8	
Administración	5	7	
Teoría Económica	7	0	
Estadística	1	1	
Total	25	16	

**Gráfico N° 2:**  
**Personal docente según condición laboral y Área de conocimiento**



*Según escalafón:* El departamento de Ciencias Económicas y Administrativas tiene su personal docente ubicado en el siguiente escalafón: 19 profesores que equivalen al 46 % en la categoría de instructor, 7 profesores que representan el 17 % en la categoría de asistente, 6 profesores que equivalen al 15 % en la categoría de agregado, 5 profesores que

equivalen a 12 % en la categoría de asociado y 4 profesores que representan el 10 % en la categoría de titular, como se puede apreciar en la tabla N° 3.

**Tabla 3:**  
**Personal docente según Escalafón y Área de conocimiento**

Área	Instructor	Asistente	Agregado	Asociado	Titular	TOTAL
Contable Financiera	10	3	3	2	2	20
Administración	8	1	2	1	0	12
Teoría Económica	0	2	1	2	2	7
Estadística	1	1	0	0	0	2
TOTAL	19	7	6	5	4	41
% DEL TOTAL	46 %	17 %	15 %	12 %	10 %	100 %

*Personal docente según educación inicial:* El personal docente del departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, posee los siguientes títulos de pregrado: diecinueve (19) Licenciados en Administración, siete (7) Licenciados en Contaduría Pública, nueve (9) Economistas, dos (2) Ingenieros, dos (2) Licenciados en Educación, y dos (2) profesores que poseen los títulos de Licenciado en administración y contaduría pública, los cuales se distribuyen en las siguientes áreas, de acuerdo a la tabla N° 4.

**Tabla 4:**  
**Personal docente según Formación Inicial**

Título de pregrado	Contable Financiera	Administración	Teoría Económica	Estadística	TOTAL
Lic. en Administración	8	11	0	0	19
Lic. en Contaduría Pública	7	0	0	0	7
Economista	1	0	7	1	9
Lic. en Educación	2	0	0	0	2
Ingeniero	1	0	0	1	2
Lic. Administ. y contaduria	1	1	0	0	2
Total	20	12	7	2	41

*Personal docente con estudios de cuarto nivel:* El personal docente del departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, cuenta con los siguientes estudios de cuarto nivel: cuatro (4) profesores con especialidad, que equivale al 10 % del total del personal docente consultado, dieciocho (18) profesores con Maestría, que representan el 44 % del total y dos (2) profesores con el Título de Doctor, que equivale al 5 % del total. Dentro del grupo de profesores consultados 17 profesores, que representan un 41 % del total, según puede apreciarse en la tabla N° 5.

**Tabla 5:**  
**Personal docente con estudios de cuarto nivel**

Área de conocimiento	Especialidad	Maestría	Doctorado	Sin post grado	Total
Contable - Financiera	1	6	0	13	20
Teoría Administrativa	2	8	1	1	12
Teoría Económica	1	3	1	2	7
Estadística	0	1	0	1	2
TOTAL	4	18	2	17	41

### Características sobre los estudiantes

En cuanto a la población estudiantil, en el departamento de ciencias económicas y administrativas podemos distinguir, aquellos estudiantes que pertenecen a las carreras terminales, administración de empresas y contaduría pública; y aquellos que pertenecen a carreras que no son totalmente administradas por el departamento.

La tabla N° 6 muestra la evolución de la matrícula estudiantil en las carreras objeto de estudio. El total de estudiantes en estas carreras asciende a 2.233 para el semestre B del año 2001. esta cifra representa el 45 % del total de estudiantes del núcleo Trujillo de la Universidad de los Andes.

**Tabla N° 6:**  
**Evolución de la matrícula estudiantil**

	Administración de Empresas	Contaduría Pública	Total
U - 97	1.440	310	1.750
A - 98	1.290	348	1.638
B - 98	1.221	438	1.659
A - 99	1.223	544	1.767
B - 99	1.199	735	1.934
A - 00	1.126	893	2.019
B - 00	1.140	922	2.062
A - 01	1.123	1.075	2.198
B - 01	1.081	1.152	2.233

Fuente: Oficina de Registros Estudiantiles

Podemos destacar el leve descenso de la matrícula estudiantil en la carrera administración y el crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil en la carrera Contaduría Pública, cuya primera promoción está planificada para finales del año 2001.

Las principales características de los estudiantes adscritos a las carreras de Administración y Contaduría Pública las obtuvimos a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra de 770, cuya información puede ubicarse en el anexo N° 3 en formato CD - ROOM.

El 54 % del grupo estudiantil consultado son jóvenes menores de 23 años. El 79 % de género femenino y el 21 % de género masculino. La mayoría de los estudiantes (80 %) se encuentran en estado civil “solteros”.

En cuanto a la procedencia, la mayoría provienen de las ciudades Trujillo y Valera, el 81 % obtuvieron sus estudios de bachillerato en liceos públicos, la mayoría de ellos (73 %) con títulos de “Bachilleres en Ciencias”.

La modalidad de ingreso a la universidad predominante es la “Prueba Interna de Admisión” (PINA). Podemos destacar que la forma de ingreso mediante asignación del Consejo Nacional de Universidades (CNU) es bajo (9 %), considerando que esta es la modalidad formalmente establecida para el acceso a la educación superior. Más adelante abordaremos más ampliamente esta caracterización

### **5.1.- Análisis e interpretación de la información obtenida en la Primera fase**

Como señalamos anteriormente, el objetivo de esta etapa es, por una parte, crear un clima favorable hacia la mejora de la calidad de la enseñanza y sensibilizar a los miembros del departamento sobre su participación y protagonismo en el proceso de autoevaluación y el diseño de las propuestas de mejora y, por otra parte, consultar con los miembros del departamento y principales protagonistas del proceso educativo (profesores y estudiantes) aquellos criterios que a su juicio son los más importantes para realizar el proceso de evaluación y fundamentar el proceso de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

En este apartado intentaremos explicar los aspectos que los miembros del departamento consideran necesarios incluir en el proceso de autoevaluación de la calidad de la enseñanza. Por tanto, los resultados que aquí pretendemos analizar son los referentes a las opiniones que, tanto los estudiantes como los profesores han hecho de las unidades de análisis y los criterios que se les han consultado mediante los cuestionarios y el grupo de discusión.

En primer lugar presentaremos un análisis descriptivo de los criterios que forman cada una de las unidades de análisis que incluye frecuencias y porcentajes aportados por profesores y estudiantes, constatando si existen diferencias entre las opiniones y presentando las medianas de ambos grupos. Luego se incluirá en cada unidad de análisis los aportes del grupo de discusión que estén vinculados con los criterios que la integran.

Antes de comenzar el análisis consideramos conveniente recordar la modalidad de la consulta que se realizó en el cuestionario a profesores y estudiantes (ver anexo N° 1 formato impreso), en la cual se pedía su valoración sobre cada criterio, indicando mediante una escala que va de 1 a 5; en donde el uno (1) es la mínima valoración y el cinco (5) la máxima valoración, según la importancia asignada para ser incluida en la evaluación. En cuanto al grupo de discusión se tomarán en cuenta aquellos señalamientos referidos a los

subcriterios valorados y que forman las unidades de análisis (ver anexo N° 1 en formato CD - ROOM).

La valoración que se considerará para incluir un determinado criterio en el proceso de autoevaluación será que al menos el 50 % del total de la muestra dé una opinión positiva, es decir, que considere a ese criterio como “muy importante”, “bastante importante” e “importante”. En su defecto, aquellos criterios que, al menos el 50 % del total de la muestra, los considere “poco importante” o “nada importante” serán excluidos del proceso de evaluación.

#### **5.1.1.- Valoración de la unidad de análisis: Docencia**

Bajo esta unidad de análisis incluimos los criterios que se refieren a las características de la actividad docente propiamente dicha, se distingue de la enseñanza porque ésta es una actividad más amplia que abarca la investigación, la extensión y la gestión. La docencia está más orientada a lo que sucede en el aula y en el proceso de poner en contacto a los estudiantes con los contenidos.

En esta unidad de análisis se encuentran ubicados los siguientes criterios: desarrollo de la enseñanza, planes de estudio, interrelaciones entre los protagonistas del proceso educativo, planificación de la enseñanza, formación del profesorado, instalaciones y relaciones externas. A continuación profundizaremos los comentarios de cada uno de ellos bajo la perspectiva de los profesores y la de los estudiantes.

#### **Desarrollo de la Docencia:**

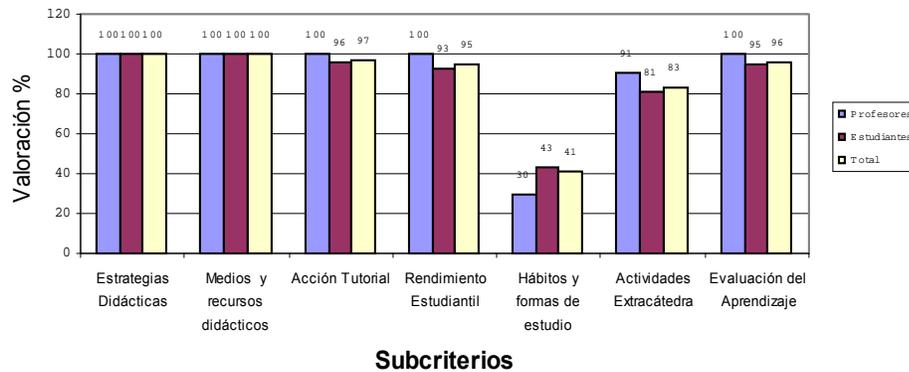
Para consultar este criterio se presentaron 6 subcriterios vinculados con este: estrategias didácticas, medios y recursos didácticos, la acción tutorial, las actividades realizadas fuera de clase y la evaluación del aprendizaje. La tabla N° 7 muestra la proporción de profesores y estudiantes que consideran “muy importante”, “bastante importante” e “importante” los subcriterios consultados.

**Tabla N° 7:**  
**Opinión sobre el desarrollo de la docencia**

	Profesores	Estudiantes	Total
Estrategias Didácticas	100 %	100 %	100 %
Medios y recursos didácticos	100 %	100 %	100 %
Acción Tutorial	100 %	96 %	97 %
Rendimiento Estudiantil	100 %	93 %	95 %
Hábitos y formas de estudio	30 %	43 %	41 %
Actividades Extracátedra	91 %	81 %	83 %
Evaluación del Aprendizaje	100 %	95 %	96 %

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico N° 3:**  
**Desarrollo de la Enseñanza**



Entre los aspectos relevantes de este criterio se pueden señalar que, salvo los hábitos y formas de estudio de los alumnos, todos los subcriterios fueron valorados positivamente por los profesores y los estudiantes. Es de resaltar la importancia concedida a las estrategias, medios y recursos didácticos, los cuales recibieron por ambos grupos consultados una total aceptación, esto indica que existe un común acuerdo de que estos elementos deben ser incluidos en la evaluación de la calidad.

Esta valoración positiva fue reforzada en el grupo de discusión en el cual fue muy notorio el acuerdo entre los estudiantes al referirse a estos aspectos como importantes para la mejora de la enseñanza:

*“yo creo que esto es muy importante, si realmente queremos tener mejor enseñanza, no es posible que aquí los profesores sigan dándonos las clases utilizando sólo el pizarrón” (E03)*

*“si hay que evaluar algo, deberían comenzar por los equipos que tiene el departamento, pues no se le puede pedir al profesor que utilice algo en las clases, que no esta disponible en el departamento” (E07)*

*“la verdad es que los profesores deben tratar de revisar la forma cómo dan las clases, y que las adapten a cada materia, porque aquí nos dan igual todas las materias y eso deben revisarlo y eso nunca se ha revisado” (E01)*

El valor de la mediana en ambos grupos (5) nos confirma la importancia de estos subcriterios, ya que este valor nos indica que la mitad de la muestra se encuentra en la opción “muy interesante”.

En cuanto al rendimiento estudiantil destaca la disminución en la apreciación por parte de los estudiantes, incluso el 6,36 % de este grupo lo valoró como “poco importante”. Analizando las relaciones de quienes aportaron esta valoración, con su ubicación por semestre; observamos que la mayoría de estos estudiantes (71 %) corresponden a los semestres primero al cuarto. Sin embargo, estos estudiantes representan sólo el 3,6 % del total de estudiantes consultados.

Dentro de los subcriterios presentados a consideración es marcada la valoración negativa a los hábitos y formas de estudio de los alumnos, siendo ésta valoración levemente mayor en el caso de los estudiantes. El 57 % de los estudiantes y el 70 % de los profesores señalan que es “poco importante” o “nada importante”.

Dentro del grupo de estudiantes que dio una valoración “poco importante” o “nada importante” se puede resaltar que estos están ubicados, en su mayoría (65 %) en los primeros semestre de la carrera.

Tomando en cuenta la ubicación por carrera, del total de estudiantes de contaduría pública consultados el 55 % estuvo de acuerdo con esta valoración negativa, mientras que de administración de empresas este grupo representó el 62 % de los consultados.

Por parte de los profesores no existe una marcada diferencia entre la valoración “poco importante” o “nada importante” y la condición laborar, puesto que tanto los ordinarios como los contratados coinciden en su mayoría en esta valoración. Sin embargo, esta igualdad de opiniones no se mantiene si tomamos en cuenta el escalafón del grupo de profesores consultados. En el caso de los profesores instructores y asistentes tienden a dar más importancia a este criterio, mientras que los profesores agregados y asociados en su mayoría (83 %) tienden a considerarlo “poco importante” o “nada importante”.

La evaluación de los aprendizajes ha recibido una valoración bastante alta por parte de los profesores, el 96 % de éstos considera que es “muy importante”. No sucede lo mismo con la valoración de los estudiante que, aunque sigue siendo positiva, es inferior a la valoración de los profesores, además 5 % de los estudiantes da una valoración “poco importante”.

El tema de los hábitos y formas de estudio fue abordado en el grupo de discusión presentándose cierta discrepancia entre la justificación que daban los estudiantes para su negativa valoración. Por una parte se presentaba como justificación la dificultad para obtener una apreciación real de este subcriterio, y por otra, se defendía que este aspecto tiene una dependencia con las estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje, como puede evidenciarse en el siguiente discurso:

*“- ese criterio no creo que se pueda determinar con facilidad, porque todos tenemos forma de estudiar muy variada, incluso yo cambio mi forma de estudiar entre una materia y otra... (silencio) ¿cómo van a evaluar mis hábitos? ¿para cada materia? Y ¿así lo van a hacer con todos los estudiantes?” (E03)*

*“(…) eso no tiene que ver XX, a nosotros lo que nos pregunta es, si es importante o no, ... y yo creo que no es importante porque muchas veces nosotros tenemos que cambiar nuestra forma de estudiar, porque el profesor lo que le gusta es un “caletre”, entonces eso no depende solo de lo que a uno de guste” (E04)*

*“ si... y también de cómo evalúa el profesor, a mí me han hecho estudiar más en algunas materias sólo porque el profesor de verdad hace la evaluación en forma continua” (E06)*

Aunque no existe acuerdo en las razones para valorar los hábitos y formas de estudios como “poco importante” o “nada importante”, es evidente que existe coincidencia entre profesores y estudiantes en cuanto a su valoración.

Otro aspecto indicativo de esta baja apreciación es el valor de mediana para ambos grupos (2) lo cual es un indicio de que la mitad de la muestra considera este subcriterio como “poco importante” o “nada importante”.

Como hemos indicado anteriormente aquellos subcriterios que no obtengan una valoración positiva por parte del total de los consultados, no serán incluidos por en la evaluación, por tanto los hábitos y formas de estudio serán excluidos como indicador o determinante de la calidad de la enseñanza, mientras que el resto de subcriterios son incluidos en su totalidad.

### **Planes de Estudio:**

En este grupo se incluyen aquellos aspectos más relacionados con las asignaturas y la composición de las carreras, se incluyen los siguientes subcriterios: la forma en que está estructurado el plan de estudio, los contenidos programáticos de las asignaturas, el proceso de pasantías y la incorporación de tecnologías de información y comunicación a los planes de estudio. La tabla N° 8 muestra el resumen de las opiniones de profesores y estudiantes que valoraron como “Muy importante” “Bastante importante” o “importante” cada unos de estos subcriterios.

### **Tabla N° 8:**

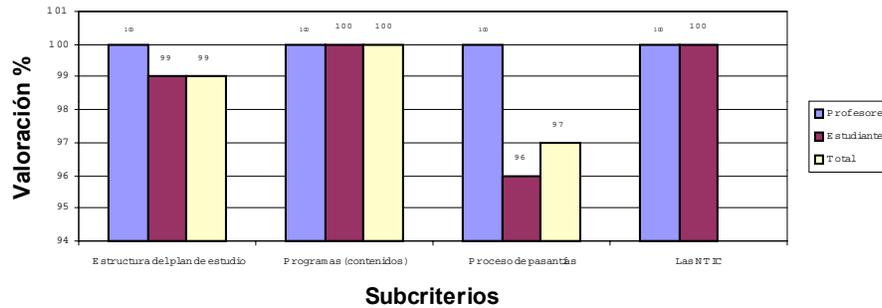
**Opinión sobre el Plan de Estudio**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Estructura del plan de estudio	100	99	99
Programas (contenidos)	100	100	100
Proceso de pasantías	100	96	97
Las NTIC	100	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico 4:**

**Plan de Estudios**



En conjunto, tanto los profesores como los estudiantes aportaron una valoración muy positiva en todos los subcriterios, es decir, consideran que todos estos subcriterios deben incluirse en la evaluación de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento.

En cuanto a la estructura del plan de estudio es de hacer notar que aunque el total del grupo de profesores dio una opinión positiva, el porcentaje que lo considera “Muy importante” y “Bastante importante” (82 %) fue inferior al grupo de estudiantes por quienes fue considerado como “Muy importante” y “Bastante importante” en un 91 %.

El grupo de estudiantes que dio una valoración “poco importante” o “nada importante” esta ubicado en los primeros semestres, situación que puede justificar dicha apreciación.

La importancia concedida a los contenidos de las materias que forman el plan de estudio, no solo se evidencia en las altas frecuencias de las opciones “Muy importante” y “Bastante importante”, sino también por la mediana de ambos grupos (5) la cual indica

que la mitad de profesores y estudiantes han dado una valoración “Muy importante”, y también por las veces que en el discurso del grupo de discusión fue comentado dicho subcriterio.

*“yo creo que todo lo demás se hace pequeño para la importancia que tienen los planes de estudio, esto en mi carrera (administración) no puede ser una opción, es una necesidad... (varios acompañan dicha afirmación), no es posibles que a nosotros nos estén dando clase con unos programas que ni siquiera en 10 o 15 años los han revisado, ¡son más viejos!” (E01)*

*“no.. no es que sean tan viejos, es que la administración es muy cambiante y siempre están surgiendo nuevas filosofías y estrategias que el gerente debe incorporar a su trabajo y nosotros aquí aun estamos con Taylor y Fayol.. no puede ser” (E08)*

*“hasta la gente de contaduría, que es una carrera nueva, esta pidiendo que ya revisen esos programas” (E03)*

El grupo de profesores considera que el proceso de pasantías es un factor importante para ser considerado en la evaluación, incluso 92 % los considera “Muy importante” y “Bastante importante”, esto los confirma la mediana que obtuvo un valor de 4.

En el caso de los estudiantes, aunque la valoración en general fue positiva, existe un grupo (3,64 %) que dio una valoración “poco importante” y “nada importante”, es de hacer notar que no existen marcadas distinciones en la ubicación de este grupo en cuanto a carrera y semestre cursados.

El porcentaje de estudiantes que emitió una valoración negativa sólo representa el 3 % del total de la muestra y no ha afectado el significativamente el valor de la mediana la cual, al igual que para los profesores es de 4, señal de que al menos la mitad de los consultados considera que este subcriterio es “Muy importante” y “Bastante importante” para la calidad de la enseñanza y que debe ser incluido en su evaluación.

Las tecnologías de información y comunicación no presentan diferencias considerables en relación con los subcriterios que han sido valorados positivamente por el total de la muestra. Es de resaltar que este es uno de los subcriterios donde más se aprecia la similitud de opiniones entre el grupo de profesores y estudiantes.

Otro aspecto que resalta en esta valoración es el elevado porcentaje que concede una valoración de “Muy importante”, hecho que es confirmado por una mediana de 5 en ambos grupos y una importante mención en el grupo de discusión.

*“lo primero que debemos evaluar con respecto al plan de estudio es la incorporación de la informática en otras universidades los alumnos tienen acceso a internet y muchas materias se dan con algún software relacionado y aquí estamos muy mal en eso” (E05)*

*“bueno yo creo que para nosotros no tanto (contaduría pública), porque si tenemos incorporada la informática en casi todos los semestres, pero la verdad es que administración si que es importante que se tome en cuenta” (E07)*

Es evidente que la valoración de los subcriterios que forman el plan de estudio nos permite concluir que serán incluidos en la evaluación ya que han recibido una valoración positiva en su totalidad.

### **Interacciones:**

La valoración de este grupo de subcriterios indica una marca apreciación positiva por parte de profesores y estudiantes en el caso de las relaciones que se establecen entre profesor – estudiante y entre estudiante – estudiante. En cada uno caso la totalidad de las opiniones han sido “Muy importante”, “Bastante importante” o “importante”.

En la valoración de las relaciones entre estudiante – estudiante, existe un marcado descenso por parte del grupo de profesores el cual dio una valoración de “Muy importante” y “Bastante importante” de 56 %, mientras que para el grupo de estudiante representa el 80 %.

Una situación similar se presenta en las relaciones entre profesor – profesor, la cual es valorada como “Muy importante” y “Bastante importante” por el 83 % de los profesores y por su parte los estudiantes que dan esta valoración representan el 66 %.

Dentro del grupo de profesores debemos resaltar que existe cierta tendencia a valorar como “Muy importante” y “Bastante importante” a los que se encuentran en los escalafones instructor y asistente, así como también la condición en la relación laborar, esta situación puede evidenciarse en el tratamiento estadístico que se presenta en el anexo N° 4 en formato CD - ROOM. El 9 % de los profesores ordinarios consultados dio una valoración a estas relaciones “poco importante”, mientras que la totalidad de los profesores contratados emitieron “Muy importante” y “Bastante importante”

La valoración de las relaciones de las autoridades tanto con los estudiantes como con los profesores recibieron una valoración positiva, pero por debajo de las relaciones anteriores. Sin embargo se ha obtenido en ambos casos una mediana de 4, lo cual indica que existe al menos una mitad que dio una valoración de “Muy importante” y “Bastante importante”.

En el grupo de discusión hubo algunos comentarios adversos a estas últimas relaciones.

*“Yo creo que eso de las autoridades no tiene tanta importancia porque realmente ellos nunca saben lo que realmente pasa en el departamento”.* (E02)

*“(…) no, claro que son importante, no tienen que ver y ¿quién es quien dirige todo sobre nuestras carreras? Yo creo que si es importante”* (E06)

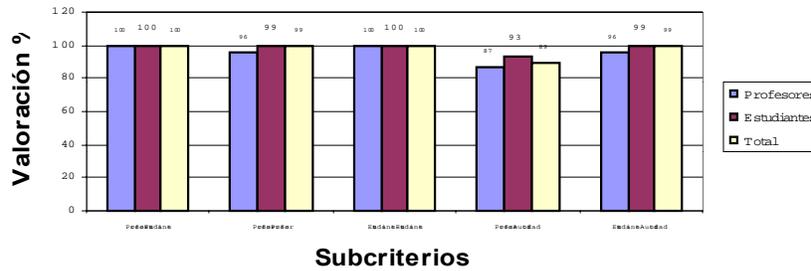
*“pues no es lo mismo, lo que ellos deben hacer y lo que realmente hacen”* (E08)

*“bueno, por eso se deben incluir, para ver como se están desarrollando esas relaciones y como se pueden mejorar”.* (E10)

**Tabla N° 9:  
Opinión sobre las Interacciones**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Relaciones Profesor – Estudiante	100	100	100
Relaciones Profesor – Profesor	96	99	99
Relaciones Estudiante - Estudiante	100	100	100
Relaciones Profesor - Autoridad	87	93	89
Relaciones Estudiante - Autoridad	96	99	99
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 5:  
Interacciones**



Luego de analizadas las opiniones de los profesores y estudiantes sobre los subcriterios vinculados a las interrelaciones entre los miembros del departamento podemos concluir que todos han sido valorados positivamente y que por lo tanto serán incluidos en el proceso de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza.

**Planificación de la Enseñanza:**

En este criterio hemos incluido todos los aspectos que están referidos a la programación de las actividades en el corto y en el largo plazo, abarcando desde la misión y objetivos de toda la unidad académica, hasta los aspectos concreto de su planificación semestral. En este criterio se incluyen los siguientes subcriterios: análisis de metas y

objetivos, oferta y demanda de las carreras, planificación académica y políticas de ingreso y egreso.

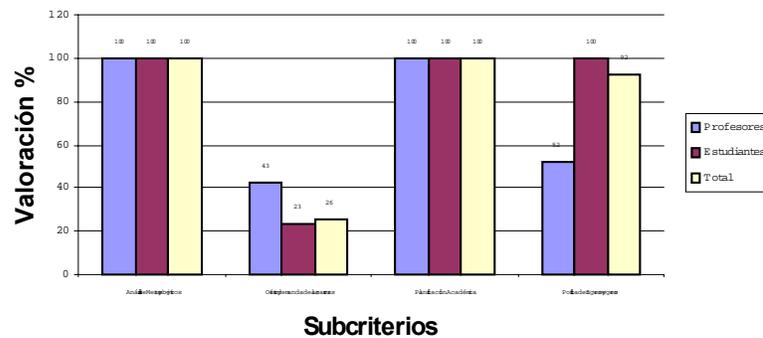
La tabla N° 10 muestra la relación porcentual de profesores y alumnos que consideran “Muy importante”, “Bastante importante” y “importante” la planificación de la enseñanza como para ser incluida en la evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza.

**Tabla N° 10:  
Opinión sobre la Planificación de la Educación**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Análisis de Metas y objetivos	100 %	100 %	100 %
Oferta y demanda de las carreras	43 %	23 %	26 %
Planificación Académica	100 %	100 %	100 %
Política de Ingreso y egreso	52 %	100 %	92 %
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 6:**

**Planificación de la Enseñanza**



La valoración en general ha sido alta, especialmente en los subcriterios relacionados con las metas y objetivos del departamento y la planificación académica, en la cual, los profesores y estudiantes asignan en su totalidad una valoración entre 3 y 5, es decir, la totalidad de la muestra considera que estos subcriterios son “Muy importante”, “Bastante importante” e “importante”.

Sin embargo, es de hacer notar que, la valoración como “Muy importante” fue considerablemente mayor en el grupo de profesores, esta situación se puede constatar con la comparación de las medianas, en el caso de los profesores es de 5 mientras que para los estudiantes es de 4, lo que indica que la mitad de los profesores se ubican en la valoración “Muy importante”.

La política de ingreso y egreso fue valorada en forma diferente por los profesores y los estudiantes, en el caso de los profesores esta valoración es más baja que en los estudiantes, encontrándose incluso un sector que da una valoración “nada importante” (26 %). Esta situación es ratificada por el valor de la mediana (3), lo cual implica, que la mitad de la muestra de profesores considera “poco importante” o “nada importante” el incluir las políticas de ingreso y egreso en la evaluación de la enseñanza impartida en el departamento.

Sin embargo este subcriterio es valorado positivamente por parte de los estudiantes, siendo el 100 % de ellos entre una opinión “Muy importante”, “Bastante importante” e “importante”. Igualmente ha sido defendida esta importancia en el grupo de discusión.

*“eso es importante, no sólo para que el departamento haga algo en cuanto a quienes deben o no deben ingresar, sino también, para que cuando uno llega sea mejor orientado y no tengamos que pasar por situaciones incómodas solo porque el departamento no ayuda a los de nuevo ingreso” (E07)*

*“yo creo que el departamento debe plantearse valerse de los egresados para mejorar muchas cosas de la enseñanza, por ejemplo, los planes de estudio, las pasantías, y todo eso.. creo que una vez que estamos trabajando, nosotros mismos podemos informar y ayudar a mejorar el departamento” (E01)*

En el subcriterio oferta y demanda de la carrera se observa que las valoraciones tanto de los profesores como de los estudiantes están ubicadas en su mayoría en los niveles más bajos de la escala, 1 y 2; lo cual representa una consideración “poco importante” o “nada importante”. Siendo más acentuada esta opinión en el grupo de estudiantes.

Dentro de los estudiantes que otorgaron una valoración negativa a este criterio existe mayor tendencia en los que cursan la carrera de contaduría pública, puesto que de los consultados de esta carrera el 80 % asume esta opinión, mientras que de los consultados en la carrera de administración este porcentaje desciende a 72 %. (ver anexo N° 4 formato CD - ROOM)

En cuanto a la distribución por semestres del grupo de estudiantes que aportaron la valoración “poco importante” o “nada importante” resalta su mayoritaria ubicación en los semestres intermedios, 5to y 6to (92 %), mientras que ha la opinión de los primeros y últimos semestres muestran cierta semejanza (77 % y 74 % respectivamente).

En el grupo de discusión este subcriterio no se abordó con profundidad, incluso algunos daban la impresión de no comprender el sentido del subcriterio; sin embargo se realizaron comentarios que indicaron la relativa importancia concedida:

*“(…) eso realmente es algo que el departamento no tiene mucho que decir, a mí me parece que ni se entera de lo que en el mercado laborar se necesita” (E10)*

*“lo que tiene ver con eso de la oferta y demanda de la carrera le compete más a otros niveles, por ejemplo, si se quisiera hacer alguna modificar al respecto, no sería en el departamento... creo yo” (E02)*

Es claro que, tanto mayoría de la muestra (74 %) como el discurso del grupo de estudiantes, revelan la baja importancia concedida a este subcriterio y justifican su eliminación como parte del proceso de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza; igualmente se justifica que el resto de los subcriterios sean incluidos.

### **Formación del Profesorado**

El sentido que hemos dado a este criterio comprende todas las actividades vinculadas con su formación, las que hacen referencia a su formación inicial, formación permanente y su desarrollo profesional.

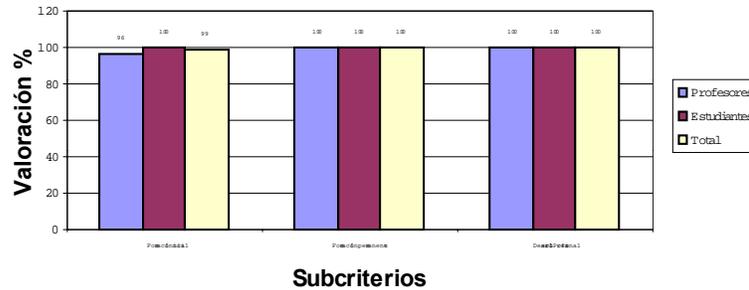
En conjunto la valoración que se muestra en la tabla N° 11 revela la importancia concedida por los profesores y estudiantes a todos los subcriterios que integran la formación del profesorado, dentro de la unidad de análisis docencia este criterio es uno de los mejor evaluados por ambos grupos.

**Tabla 11:  
Opinión sobre la Formación del Profesorado**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Formación inicial	96 %	100 %	99 %
Formación permanente	100 %	100 %	100 %
Desarrollo Profesional	100 %	100 %	100 %
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 7**

**Formación del Profesorado**



En el caso de la formación inicial hay una leve disminución en cuanto a la opinión por parte del grupo de profesores consultados, encontrándose que algunos de ellos (4,35 %) concede una valoración “poco importante”. El análisis interno muestra que este grupo se encuentra en el escalafón instructor, con menos de 5 años de antigüedad y la condición contratado; de estas características pudiéramos considerar que las condiciones laborales del grupo pudieran incidir en la baja valoración. Este grupo representa el 0,75 % del total de la muestra consultada.

En cuanto a la formación permanente y al desarrollo profesional de los profesores la valoración entre ambos grupos presenta una alta homogeneidad, agrupándose en torno a las opciones “Muy importante” y “Bastante importante”, situación corroborada por el valor de la mediana que en ambos grupo se ubica en 5, lo que indica que por lo menos el 50 % de la muestra ha seleccionado la opción “Muy importante”.

En el grupo de discusión este criterio fue el que ocupó la mayor parte del discurso, reflejando en el mayor de los casos la importancia que los estudiantes le conceden a la formación del profesorado, bajo la modalidad de formación permanente o desarrollo profesional.

*“la evaluación de los profesores debe comenzar por su formación, ya que aquí tenemos muchos profesores que no están a la altura de las materias que nos dan” (E09)*

*“a los profesores no les gusta que evalúen sus capacidades, pero la verdad es que muchos están fuera de lo que nosotros esperamos. Sobre todo que revisen lo que ellos saben de pedagogía, XXXX no tiene ni idea de cómo debe darse una clase” (E03)*

*“yo creo que mucho de lo que nosotros somos depende de nuestros profesores, si ellos están bien formados y tienen un interés por mantenerse al día en cuanto al conocimiento, eso nos lo transmiten y también nosotros intentaremos mantenernos siempre en constante formación” (E05)*

Las valoraciones emitidas en los cuestionarios y en el grupo de discusión revelan que todos los subcriterios que integran la formación del profesorado deben ser incluidos en la valoración y mejoramiento de la calidad de la enseñanza, puesto que el total de la muestra coincide en señalar su elevada importancia.

## Instalaciones

Dentro de este criterio incluimos lo relacionado con el espacio físico a disposición del departamento, en él se incluyen características de la infraestructura como, ubicación de edificios, capacidad, equipamiento y mantenimiento de las áreas asignadas al departamento.

En la tabla N° 12 mostramos la proporción de profesores y estudiantes que valoran positivamente los subcriterios referidos a las instalaciones.

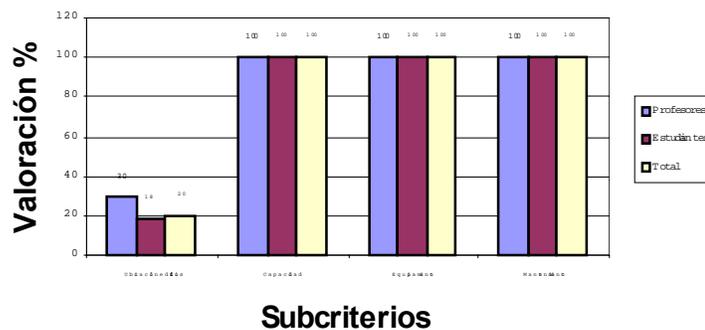
**Tabla N° 12:  
Opinión sobre las Instalaciones**

	Profesores	Estudiantes	Total
Ubicación y edificios	30 %	18 %	20 %
Capacidad	100 %	100 %	100 %
Equipamiento	100 %	100 %	100 %
Mantenimiento	100 %	100 %	100 %

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico N° 8:**

### Instalaciones



Como puede observarse en la valoración de este grupo de subcriterios existe una alta apreciación por parte de profesores y estudiantes, excepto en el correspondiente a la

ubicación de edificios. En general entre la mayoría de profesores y estudiantes dan una valoración “Muy importante”, “Bastante importante” e “importante”

En la valoración de la capacidad de las instalaciones el grupo de profesores fue más enfático en señalar su importancia, el 70 % de ellos dio una valoración “Muy importante”, mientras que ésta opción por parte de los estudiantes sólo fue de 37 %. Esto lo confirma la diferencia en el valor de la mediana, que refleja un valor de 5 para los profesores y 4 para los estudiantes.

Sobre la valoración del equipamiento de las instalaciones no hay diferencias importantes entre la opinión de profesores y estudiantes, siendo esta en ambos “Muy importante”, “Bastante importante” e “importante”; y en los dos grupos se obtuvo una mediana de 5, lo que indica que al menos la mitad de los profesores y de los estudiantes consideran que el equipamiento es “Muy importante” para la calidad de la enseñanza impartida.

El caso del mantenimiento de las instalaciones refleja resultados semejantes a los obtenidos en el subcriterio capacidad, en esta oportunidad los profesores valoraron en su mayoría (61 %) como “Muy importante”, valoración que descendió por parte de los estudiantes que le otorgaron a apreciación sólo el 37 %, igual evidencia se muestra en la diferencia de medianas de 5 y 4 respectivamente.

La importancia otorgada por los estudiantes a la capacidad, equipamiento y mantenimiento de las instalaciones ocupó una parte importante del discurso en el grupo de discusión.

*“sobre las instalaciones aquí hay que revisar todo, sobre todo el caso de las aulas y el cafetín (afirmación por parte del resto del grupo)” (E01)*

*“una universidad debe tener espacios para suficientes y adecuadas para que se desarrollen bien las clases, aquí estamos todos incómodos y en*

*algunos casos hay cosas que no podemos hacer por falta del espacio necesario” (E06)*

*“no y sobre todo que se evalúe el equipamiento, porque la verdad es que muchas aulas no tienen ni pupitres” (E10)*

El subcriterio ubicación y edificios fue valorada negativamente por parte de estudiantes y profesores, siendo mayor el grupo de estudiantes que opinó que la ubicación es un elemento “poco importante” o “nada importante” (82 %).

El análisis interno del grupo de estudiantes revela que esta valoración es mayor en los estudiantes que cursan la carrera contaduría pública, 87 % de los consultados indican que “poco importante” o “nada importante”. Igualmente se observa una mayoría de estos estudiantes en los primeros semestres de las carreras (84 %).

El grupo de profesores fue menos contundente en su negativa apreciación, llegando incluso un 4,35 % de ellos a dar una valoración “Muy importante”. Es importante señalar que del 70 % de profesores de consideran la ubicación y edificios “poco importante” o “nada importante” la mayoría forma parte del grupo de contratados y se encuentran en la categoría instructor.

En grupo de discusión reforzó tal valoración aunque no demostraron acuerdo entre las opiniones emitidas para justificarla.

*“(…) esta ubicación está justo en el centro de Trujillo y Valera, ¿para que se va a someter a evaluación?, su ubicación es perfecta” (E04)*

*“no creo que sea perfecta, además nosotros podemos pedir que nos den las instalaciones de Carmona, allá podemos estar mejores, pero claro... eso no creo que le competa solo al departamento” (E01)*

Una vez analizadas las valoraciones de este criterio por parte de profesores y estudiantes podemos concluir que el subcriterio ubicación de edificios será excluido de la evaluación, y los subcriterios capacidad, equipamiento y mantenimiento serán incluidos.

### Relaciones Externas

Dentro de este grupo se incluyen las relaciones que tiene el departamento con otras instituciones y con el entorno. Esta compuesto por dos subcriterios, el volumen y tipo de relaciones y la percepción que se tiene de él en el entorno.

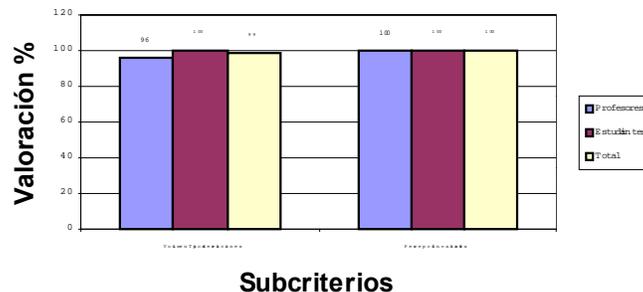
La valoración general que se puede observar en la tabla N° 13 es positiva para ambos criterios. Los profesores y estudiantes muestran mayor acuerdo en la valoración positiva de la percepción del departamento que a las relaciones con otras instituciones.

**Tabla N° 13:  
Opinión sobre las Relaciones Externas**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Volumen Tipos de relaciones	96	100	99
Percepción valorativa	100	100	100
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 9:**

### Relaciones Externas



El grupo de estudiantes tiene una mayor valoración positiva que el grupo de profesores, esta diferencia es más notoria en la opción “Muy importante”, los profesores

que tienen esta apreciación representan el 21 % del total consultado, mientras que los estudiantes representan el 42 % del grupo consultado.

Del grupo de profesores el 4,35 % reveló una valoración “poco importante”, sin embargo, representa solo el 0,75 % del total de la muestra.

La valoración del subcriterio volumen y tipo de relaciones es muy homogénea entre los grupos de profesores y estudiantes consultados, para ambos grupos es “Muy importante”, “Bastante importante”, e “importante”. Las diferencias internas entre los grupos no son significativas, separando a los profesores por condición, antigüedad y categoría y a los estudiantes por carreras y semestres, nos encontramos que no se destacan diferencias en su apreciación.

En el grupo de discusión el criterio en general no representó una parte importante del discurso, aunque si es evidente la importancia que se le concede.

*“claro que debe evaluarse porque hasta ahora el departamento esta como aislado, no tiene mayor penetración en la sociedad y no realiza intercambios con otras instituciones” (E06)*

*“de estos aspectos creo importante que al menos se revise el departamento sobre la manera como es visto por los demás, para que se puedan plantear posibles maneras de salir de los muros de la universidad” (E03)*

Como conclusión de este criterio podemos que un amplio sector del departamento considera que deben ser incluidos en la evaluación de la calidad de la enseñanza, por tanto los subcriterios volumen y tipo de relaciones y percepción valorativa, formarán parte del proceso de autoevaluación.

### **5.1.2.- Valoración de la unidad de análisis: Investigación**

En la unidad de análisis investigación se presenta una serie de criterios que permitirán diagnosticar la situación del departamento en cuanto a la producción científica.

La investigación representa una de las funciones encomendadas al departamento y por tanto es inherente al proceso de enseñanza.

Dentro de esta unidad de análisis se incluyen aquellos criterios que permitan realizar una evaluación de las actividades de investigación realizadas en el departamento y su vinculación con la actividad docente. Presentamos a consideración los criterios: contexto y oportunidades de investigación, desarrollo de la actividad investigativa en el departamento y el impacto que estas actividades están produciendo.

A continuación analizaremos cada uno de estos criterios siguiendo el procedimiento señalado con anterioridad.

### **Contexto y Oportunidades**

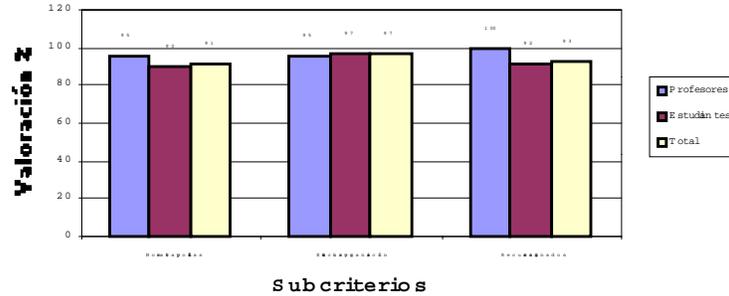
Los subcriterios que forman este apartado son aquellos que permiten caracterizar el contexto general de la investigación en el departamento y las oportunidades que los miembros del departamento tienen para desarrollarla; en este grupo se incluye, la normas y políticas que regulan la investigación, tanto en el departamento como en la universidad en general, la forma en que esta estructurada y organizada la actividad investigativa y los recursos asignados para la investigación en el departamento.

La tabla N° 14 muestra la proporción de profesores y estudiantes que consideran que estos subcriterios representan aspectos “Muy Importantes”, “Bastante Importantes” e “Importantes” y que por tanto deben ser incluidos en el proceso de evaluación de la calidad de la enseñanza.

**Tabla N° 14:  
Opinión sobre el Contexto y oportunidades**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Normativa y políticas	95	90	91
Estructura y organización	95	97	97
Recursos asignados	100	92	93
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 10:**  
**Contexto y Oportunidades**



En cuanto a las normas y políticas que rigen las actividades de investigación, tanto los profesores como los estudiantes coinciden en asignar una valoración positiva, aunque en ninguno de los grupos llega a un 100 %, esto indica que existe una parte del colectivo consultado que las considera “poco Importante” o “Nada Importantes”.

En el caso de los estudiantes, el 9 % señala que estos criterios son “poco Importante” y el 1 %, lo valora como “Nada Importantes”. Analizando la composición interna de este grupo observamos que estos pertenecen en su mayoría a la carrera de Contaduría Pública y están cursando los últimos semestres (del 7° al 10° semestre).

Con respecto al grupo de profesores que consideró este subcriterio como “poco Importante” o “Nada Importantes” (5 %), podemos señalar que, en su mayoría, pertenece a la categoría agregado, con más de 10 años de antigüedad y su condición laboral es ordinario. Consideramos importante resaltar que, tomando en cuenta la categoría la mayoría de profesores que concedieron una valoración “Muy Importantes” pertenecen a la categoría de instructor y asistente.

La forma en que esta estructurada y organizada la investigación en el departamento recibió una valoración positiva por ambos grupos consultados, al igual que en el subcriterio anterior en ningún caso representó el 100 % de aceptación. Sin embargo, este criterio

obtuvo una mayor valoración por parte del grupo de estudiantes y no hubo ningún caso de valoración “Nada Importantes”.

En el caso de los profesores la valoración fue muy similar al criterio anterior, incluyendo la composición interna del grupo en cuanto a categoría y antigüedad.

El subcriterio recursos asignados obtuvo la valoración más alta por parte de los profesores los cuales mayoritariamente consideraron que representa un aspecto “Muy Importantes”, “Bastante Importantes” e “Importantes”, opinión que no es compartida por la totalidad de los estudiantes consultados.

Es de resaltar la diferencia entre la selección de la opción “Muy Importantes” por parte de ambos grupos; en el caso de los profesores esta opinión es apoyada por el 48 % de los consultados, mientras que en el caso de los estudiantes solo representa el 13 % de los consultados.

En el grupo de discusión este criterio no abarcó parte importante del discurso, solo en algunas intervenciones en que discreparon algunos estudiantes sobre las razones por las cuales los profesores no realizan investigación.

*“no, yo creo que ellos no tienen la culpa, porque todos nosotros sabemos que en el departamento no hay suficientes profesores para atender los cursos, entonces cuando van a dedicarse a la investigación” (E01)*

*“pues yo no estoy de acuerdo, en el departamento los profesores tienen los cursos que les corresponden, ellos no investigan porque como nadie les pide cuentas ni le obligan a cumplir lo que está establecido....” (E10)*

Los subcriterios que forman el contexto y las oportunidades para la investigación han recibido en su totalidad una valoración positiva por lo tanto podemos concluir que deben ser incluidos en la evaluación de la calidad de la enseñanza.

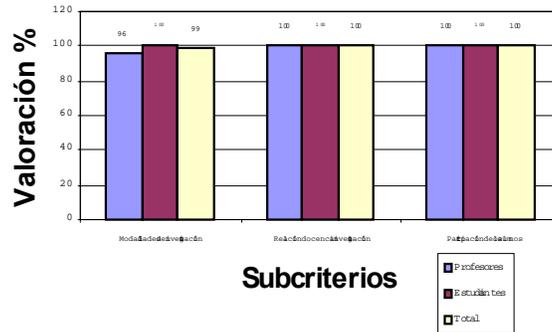
## Desarrollo de la Actividad Investigadora

La consulta del criterio desarrollo de la actividad investigadora incluye los aspectos relacionados con la investigación propiamente dicha, es decir, con las formalidades en que esta se lleva a cabo. En él se incluyen los subcriterios modalidades de investigación, relación con la docencia y participación de los alumnos, trataremos de comentar a continuación los resultados que muestra la tabla N° 15, sobre la opinión favorable de profesores y estudiantes.

**Tabla N° 15:**  
**Cuadro 17: Opinión sobre el Desarrollo de la investigación**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Modalidades de investigación	96	100	99
Relación docencia - investigación	100	100	100
Participación de los alumnos	100	100	100
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico 11:**  
**Desarrollo de la Investigación**



Las modalidades en las cuales se realiza la investigación en el departamento han sido los subcriterios valorado más bajo por el grupo de los profesores, aunque siguen representando la mayoría los que le asignan una valoración “Muy Importantes”, “Bastante Importantes” e “Importantes”.

Aún cuando la totalidad del grupo de los estudiante consultados asigna una valoración entre 3 y 5 es decir los lo consideran “Muy Importantes”, “Bastante Importantes” e “Importantes”. Existe una diferencia entre la apreciación de los profesores que le asignan el mayor valor en importancia. En la muestra de estudiantes representa el 19 % y en el caso de los profesores asciende a 44 %.

En cuanto a la relación con la docencia existe homogeneidad entre las opiniones del grupo de estudiantes y profesores, siendo una de las valoraciones más alta de este criterio. Esto se puede corroborar en el valor de la mediana que en ambos casos es de 5, lo que indica que más de la mitad de los profesores y estudiantes consultados le dieron la máxima valoración.

La participación de los alumnos, igualmente, recibió una valoración totalmente positiva, aunque el grupo de estudiantes fue más contundente en su apreciación, ya que el 78 % señaló que este subcriterio es “Muy Importantes” para ser tomado en cuenta en la evaluación, mientras que del grupo de profesores solo el 43 % estuvo de acuerdo con esta apreciación.

Esta opinión estudiantil se evidenció también en las opiniones emitidas en el grupo de discusión:

*“claro si ellos nos involucraran a nosotros en sus investigaciones poco a poco nos fuésemos formando en estos procesos y cuando nos toque investigar a nosotros, ya tendríamos alguna experiencia”* (EE07)

*“yo creo que eso debe estar contemplado en alguna norma, que los profesores metan algunos alumnos como parte de sus investigaciones”* (EE10)

*“yo estoy muy de acuerdo en que se evalúe y que se ponga en practica.. (risas)”* (EE05)

La alta valoración positiva obtenida por la totalidad de la muestra nos permite concluir que todos los subcriterios que forman el desarrollo de las actividades de investigación deben ser incluidas en el proceso de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento.

### Impacto de la Investigación

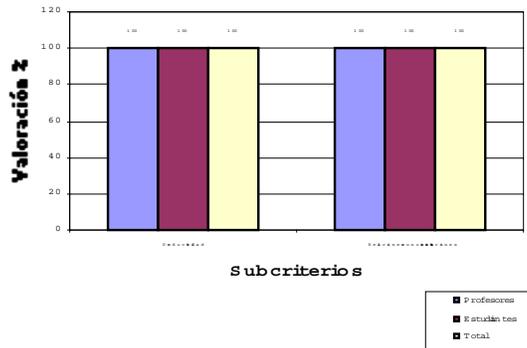
En este criterio hemos incluido los aspectos que permitan revelar algunos resultados de la actividad investigadora, se incluyen aquí los subcriterios productividad y relaciones de la investigación producida en el departamento con otras instituciones. La tabla N° 16 muestra la proporción de profesores y estudiantes que consideran relevantes estos subcriterios.

**Tabla N° 16:**  
**Opinión sobre el Impacto de la Investigación**

	Profesores	Estudiantes	Total
Productividad	100	100	100
Relaciones con otras instituciones	100	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico N° 12:**  
**Impacto de la Investigación**



La valoración que el grupo de profesores y estudiantes consultados hacen del subcriterio productividad presenta una alta homogeneidad, agrupándose en torno a “Muy Importantes” y “Bastante Importantes”. Situación confirmada por el valor de la mediana que en ambos grupos es 5, lo cual indica que más de la mitad de la muestra ha optado por estos valores.

Entre la valoración “Muy Importantes” de ambos grupos podemos observar que es mayor en el caso de los estudiantes, pues es seleccionada por la mayoría de estudiantes (82%) mientras que los profesores representan el 56 %.

La productividad de la investigación ha sido tratada en el grupo de discusión encontrándose opiniones encontradas entre los estudiantes participantes:

*“es necesario que se revise lo que hacen los profesores en cuanto a investigación, sobre todo porque la universidad les da permiso y les paga los proyectos cuando comienzan y después no terminan nada o solo les da benéficos a ellos y no al departamento”* (EE06)

*“yo creo que en el departamento no hay ese apoyo a la investigación, y eso debe tenerse en cuenta al evaluar la productividad, no se puede separar esto con los recursos que se le asignan a la investigación”* (EE01)

Los resultados del subcriterio relaciones de la investigación con otras instituciones revelan semejanzas con el subcriterio anterior, tanto la totalidad de los estudiantes como de los profesores lo consideran “Muy Importantes” y “Bastante Importantes”. En este caso existe un mayor acuerdo entre profesores y estudiantes.

Las conclusiones que podemos destacar de este criterio es la alta valoración por ambos grupos consultados, es el único criterio de la unidad de análisis Investigación que es evaluado por el 100 % de la muestra como “Muy Importantes”, “Bastante Importantes” e “Importantes”.

Otro aspecto que podemos resaltar es la homogeneidad entre las opiniones de los grupos en la mayoría de los criterios. Finalmente debemos concluir que, dado los resultados obtenidos en la valoración, todos estos subcriterios serán incluidos en la evaluación del departamento.

Al finalizar el estudio de la unidad de análisis: Investigación podemos señalar en general fue valorada positivamente y que los subcriterios propuestos fueron bien acogidos por los profesores y estudiantes consultados.

### **5.1.3.- Valoración de la unidad de análisis: Extensión**

La unidad de análisis Extensión Universitaria representa para el departamento la posibilidad de proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y orientar a todo el pueblo con la universidad. En tal sentido hemos incluido en esta unidad, los criterios que permiten caracterizarla tanto en el ámbito general como en las formas y modalidades particulares de nuestra unidad académica.

En esta unidad de análisis hemos incluido los criterios relacionados con el contexto y oportunidades, las características del desarrollo de la extensión y el impacto de ésta tanto en el departamento y la comunidad universitaria como en el entorno. A continuación presentaremos los principales hallazgos de la consulta realizada a los principales protagonistas del proceso de enseñanza en el departamento: profesores y estudiantes.

#### **Contexto y Oportunidades de la Extensión**

Dentro de este criterio hemos incluido aquellos aspectos que permiten caracterizar el contexto general de la extensión universitaria en el departamento y las oportunidades que los miembros del departamento tienen para desarrollarla; en este grupo se incluye, la normas y políticas que regulan la extensión, tanto en el departamento como en la universidad en general, la forma en que esta estructurada y organizada la actividad de extensión y los recursos asignados para la extensión en el departamento.

La tabla N° 17 muestra en resumen la opinión que tienen los profesores y estudiantes en cuanto a los criterios que lo forman, particularmente en relación con las opciones, “Muy Interesante”, “Bastante Importante” e “Importante”.

#### **Tabla N° 17:**

**Opinión sobre el Contexto y oportunidades de la Extensión**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Normativa y políticas	96	88	89
Estructura y organización	87	85	86
Recursos asignados	100	89	91

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico N° 13::  
Opinión sobre el Contexto y oportunidades**



En general los subcriterios que forman parte del contexto y oportunidades de las actividades de extensión han sido valorados positivamente, sin embargo, esta apreciación no ha alcanzado el 100 % en todos los subcriterios, esta situación plantea que existe cierta parte de la muestra de profesores y estudiantes que han dado una valoración “Poco Importante” o “Nada Importante”.

Las normas y políticas relacionadas con las actividades de extensión fueron valoradas positivamente por el 96 % de los profesores y el 88 % de los estudiantes, la distribución de las frecuencias de los grupos no presentan diferencias significativas. La

mediana en ambos casos es de 4, lo cual indica que la mitad, tanto de profesores como de estudiantes, están de acuerdo en considerarlo “Muy Interesante” y “Bastante Importante”.

En cuanto al grupo de estudiantes que ubicó su opinión como “Poco Importante”, no encontramos una concentración considerable según carrera y semestres que cursan.

La valoración de la forma en que está estructuradas y organizadas las actividades de extensión en el departamento, recibió un tratamiento similar al anterior. La mayoría de los profesores y estudiantes consideran que es “Muy Interesante”, “Bastante Importante” e “Importante”, aunque no llegó a representar en ninguno de los grupos el 100 % de los consultados.

Del grupo de estudiantes cuya opinión esta orientada a “Poco Importante” y “Nada Importante”, pudimos observar que la mayoría está ubicado en los últimos semestres (7° al 10°) y pertenecen a la carrera contaduría pública.

Por su parte en el grupo de profesores la mayoría que apoya esta opinión está ubicado en la categoría instructor y su condición laboral es contratado.

En lo que respecta a los recursos asignados la totalidad de profesores coincide en señalar que este subcriterio es “Muy Interesante”, “Bastante Importante” e “Importante” para ser incluido en la evaluación de la calidad de la enseñanza, este resultado lo podemos corroborar con el valor de la mediana, que en este caso es de 5, mientras que para el grupo de estudiantes es de 4.

Sobre los estudiantes que dieron una valoración “Poco Importante” y “Nada Importante”, podemos señalar que corresponden en su mayoría a la carrera de contaduría y están ubicados en los primeros semestres de la carrera.

### Desarrollo de las actividades de Extensión

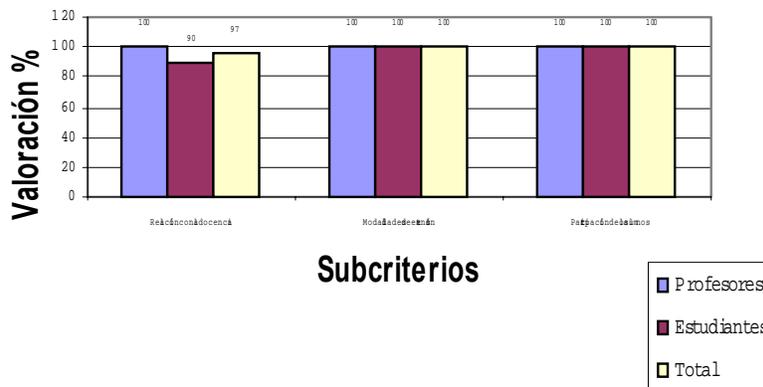
La consulta del criterio desarrollo de las actividades de extensión incluye los aspectos relacionados con la extensión propiamente dicha, es decir, con las formalidades en que esta se lleva a cabo. En él se incluyen los subcriterios: relación con la docencia, modalidades de extensión, y participación de los alumnos, trataremos de comentar a continuación los resultados que muestra la tabla N° 18, sobre la opinión favorable de profesores y estudiantes.

**Tabla N° 18:  
Opinión sobre el Desarrollo de la Extensión**

	Profesores	Estudiantes	Total
Relación con la docencia	100	90	21
Modalidades de extensión	100	100	100
Participación de los alumnos	100	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico N° 14:  
Desarrollo de la Extensión**



En este grupo de subcriterios cabe destacar la leve particularidad de los resultados en el caso de la relación de la extensión con la función docencia, el grupo de profesores la mayoría (100 %) asignó una valoración “Importante” y “Muy Importante”, mientras que el porcentaje de los estudiantes que emitió ésta valoración fue un poco menor (90 %)

### Impacto de la Extensión

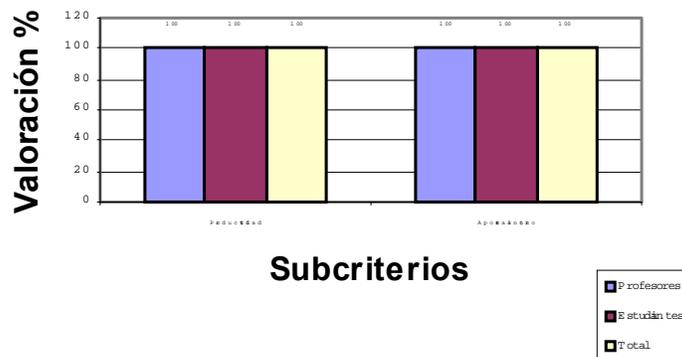
Es evidente que los dos grupos de colectivos manifiestan total aceptación de los criterios de productividad de la extensión y el aporte al entorno para ser incluidos en el proceso de evaluación.

Los dos subcriterios sometidos a consideración obtuvieron la máxima valoración por los dos colectivos, como se aprecia en la tabla N° 19.

**Tabla N° 19:  
Opinión sobre el Impacto de la Extensión**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Productividad	100	100	100
Aporte al entorno	100	100	100
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 15:  
Impacto de la Extensión**



#### 5.1.4.- Valoración de la unidad de análisis: Gestión

En esta unidad de análisis pretendemos consultar la importancia concedida por los miembros del departamento a la forma en que se desarrolla y se hace hincapié a todo lo

relacionado con los trámites de gestión que apoya el proceso de enseñanza. Hemos incluido como criterios básicos lo relacionado con el personal, la gestión de los procesos que se llevan a cabo en el departamento y forma en que se realiza la gestión de calidad.

Consideramos importante que dentro del proceso de consulta se someta a consideración la posibilidad de incluir en la evaluación la forma en que en el departamento gestiona los procesos y los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

A continuación comentaremos los resultados obtenidos en cada uno de los criterios que forman esta unidad de análisis.

### **Gestión de Personal**

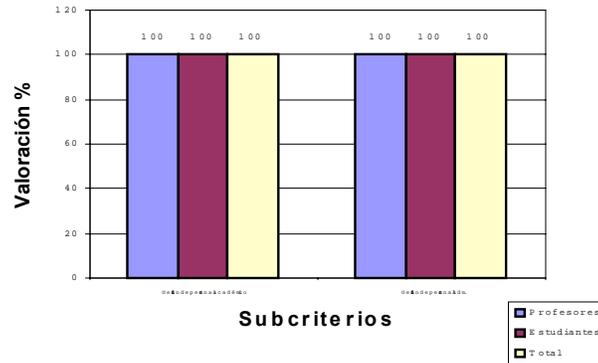
En este criterio hemos incluido la gestión que se realiza en el departamento vinculada tanto con el personal académico, es decir, con los profesores, como con el personal administrativo.

La tabla N° 20 muestra la proporción de profesores y estudiantes consultados que consideran “Muy Importante”, “Bastante Importante” e “Importante” los subcriterios que integran la gestión de personal.

**Tabla N° 20:  
Opinión sobre la Gestión del Personal**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Gestión de personal académico	100	100	100
Gestión de personal Adm.	100	100	100
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 16:  
Gestión del Personal**



El criterio gestión de personal en general fue valorado muy positivamente, todos los subcriterios fueron considerados por los profesores y estudiantes como “Muy Importante”, “Bastante Importante” e “Importante”, decir los dos grupos están de acuerdo en que deben ser tomados en cuenta en el proceso de evaluación.

No se observan diferencias significativas entre las opiniones de los estudiantes y la de los profesores. En ambos grupos la mediana es de 5, lo cual indica que más de la mitad ha seleccionado la opción “Muy Importante”. Siendo levemente mayor el porcentaje de profesores que acogió esta opinión (70 %).

En el grupo de profesores podemos resaltar el elevado porcentaje de profesores en el escalafón instructor (75 %) que considera “Muy Importante” este subcriterio. Igual situación se presenta en el caso de los profesores contratados.

Por su parte el grupo de estudiantes separándolos por carrera y semestre que cursan no presentan mayores diferencias en su valoración.

En cuanto a la gestión del personal administrativo se observaron resultados muy similares al subcriterio anterior, aunque podemos destacar que en este subcriterio las apreciaciones en ambos grupos tuvieron mayor dispersión entre las opciones “Muy Importante”, “Bastante Importante” e “Importante”.

Se evidencia que existe mayor homogeneidad en los resultados aportados por los profesores y estudiantes consultados, sobretodo en la composición interna de los grupos, ya que no se presentan opiniones que destaquen diferencias entre ellos.

En el grupo de discusión estos subcriterios fueron abordados en varias oportunidades señalándose en todo momento la importancia concedida por los participantes.

*“si.. yo creo que es muy importante que tanto los profesores como la secretaria sean sometidos a la evaluación en cuanto al aporte que estos realizan para la mejora de la calidad” (E03)*

*“una cuestión importante es que aquí hay profesores que están en situación hasta ilegal por que no se realizan las revisiones a los trámites que deben realizar” (E09)*

Sobre este criterio podemos concluir que los elementos que lo conforman están suficientemente justificados para ser incluidos en la valoración.

### **Gestión de Procesos**

En el criterio gestión de procesos hemos querido abarcar los aspectos más vinculados con la función de dirección en el departamento, va desde la forma de transmitir la información hasta los mecanismos de evaluación establecidos.

La valoración de este criterio la presentamos en la tabla N° 21, mediante la proporción de proporción de profesores y estudiantes que considera “Muy Importante”, “Bastante Importante” e “Importante” los subcriterios que lo constituyen, los cuales son: comunicación, coordinación y toma de decisiones y evaluación y seguimiento.

En general todos los subcriterios fueron valorados positivamente, podemos apreciar que ningún subcriterio obtuvo una apreciación “Poco Importante” o “Nada Importante”, lo

cual revela que entre los dos grupos consultados existe acuerdo en que todos deben incorporarse al proceso de evaluación.

Comunicación es el subcriterio que mayor valoración ha recibido por parte del grupo de profesores, el 87 % lo considera “Muy Importante”. En el caso de los estudiantes este porcentaje es inferior al aportado por el grupo de profesores (61 %)

La apreciación sobre la coordinación y toma de decisiones es la más homogénea dentro de este criterio, entre profesores y estudiantes, en ambos grupos está centrada en “Muy Importante” y “Bastante Importante”.

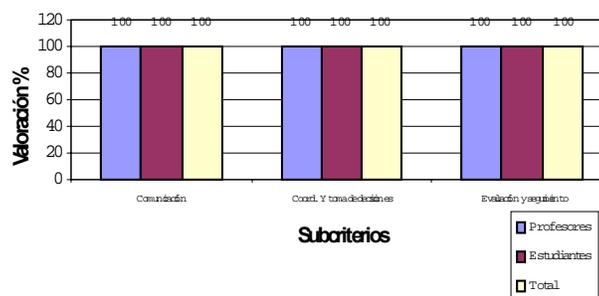
Similar situación sucede con la valoración de la evaluación y seguimiento de los procesos que se llevan a cabo en el departamento, tanto en la apreciación “Muy Importante” y “Bastante Importante”; como en la dispersión interna de cada uno de los grupos consultados.

La conclusión que debemos asumir ante lo contundente de los resultados es incluir todos los subcriterios en el proceso de autoevaluación de la calidad de la enseñanza.

**Tabla N° 21:  
Opinión sobre la gestión de los procesos**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Comunicación	100	100	100
Coord. Y toma de decisiones	100	100	100
Evaluación y seguimiento de procesos	100	100	100
Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario			

**Gráfico N° 17:  
Gestión de los procesos**



## Gestión de Calidad

En este criterio hemos incluido los aspectos que conducen a una cultura de calidad, pretendemos someter a la consideración de profesores y estudiantes la posibilidad de tener presente en la evaluación los aspectos relacionados con la motivación y satisfacción de los principales clientes de la unidad académica, la evaluación y seguimiento orientado a la evaluación de la calidad, y los mecanismos que permitan la mejora continua de calidad la enseñanza.

En la tabla N° 22 presentamos los principales hallazgos de este criterio. Como puede observarse todos los subcriterios que lo forman son valorados como “Muy Importante”, “Bastante Importante” e “Importante”. Situación que puede corroborarse con una mediana de 5 en todos los subcriterios.

Es de resaltar que en el caso de los profesores la valoración de los subcriterios motivación y satisfacción y mecanismos de mejora fue más elevada (83 % y 87 % respectivamente) que el grupo de estudiante (66 % y 74 % respectivamente).

Esta situación se revierte en el caso de la evaluación y seguimiento en la cual los estudiantes concedieron una valoración mayor valoración (64 %) “Muy Importante”, ante el grupo de profesores (56 %).

En el grupo de discusión este criterio abarcó gran parte del discurso, el cual fue abordado con mucha claridad y sinceridad por parte de los estudiantes:

*“para poder mejorar la calidad de la enseñanza primero debemos plantearnos la posibilidad de hacer las cosas mejor y la verdad es que aquí nadie se detiene a ver como esta la enseñanza en el departamento.. es la verdad” (E07)*

*“bueno y otra cosa que debemos decir, aunque nos duela, es que nosotros mismos somos los culpables de esto, porque cuando tenemos un*

*profesor que nos plantea algún esfuerzo, para que hagamos las cosas mejor, ese no nos gusta y no apoyamos ninguna mejora” (E04)*

*“para mí de todos estos subcriterios el mas importante es que se evalúe la cultura de calidad, porque yo creo que si no creemos en eso y no estamos convencidos de que podemos mejorar, nada nos hará salir de la situación en que estamos” (E10)*

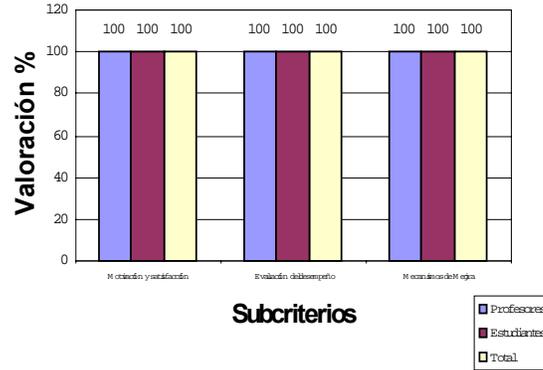
A modo de conclusión podemos señalar que en este criterio existe acuerdo entre los profesores y estudiantes consultados sobre su importancia para ser incluidos en el proceso de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento. Cabe destacar que esta aceptación se produce con un amplio consenso entre ambos grupos lo cual indica la relevancia dada a todo los subcriterios que lo forma.

**Tabla N° 22:  
Opinión sobre la gestión de la calidad**

	<b>Profesores</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Total</b>
Motivación y satisfacción	100	100	100
Evaluación del desempeño	100	100	100
Mecanismos de Mejora	100	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos de cuestionario

**Gráfico N° 18:  
Opinión sobre la gestión de la calidad**



### 5.1.5.- Conclusiones Preliminares de la Primera Fase de Investigación

Luego de realizar el análisis de los datos obtenidos a través de la consulta que se efectuó a los miembros del departamento de ciencias económicas y administrativas de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo, sobre la valoración de las unidades de análisis y los posibles criterios para evaluar la calidad de la enseñanza impartida; presentaremos a modo de conclusión de esta primera fase de la investigación la redacción final de las unidades y la composición de los criterios y subcriterios que hemos seleccionado para llevar a cabo el proceso de evaluación, en un todo de acuerdo con los resultados presentados.

Como señalamos en anteriores apartados las unidades de análisis son: docencia, investigación, extensión y gestión. Cada una estas unidades de análisis están formadas por criterios de análisis que a su vez se descomponen en unidades de análisis inferiores que denominamos subcriterios.

Tomando en cuenta las opiniones emitidas por los profesores y estudiantes en los cuestionarios y el grupo de discusión, serán excluidos de la evaluación los siguientes subcriterios:

- Hábitos y formas de estudio: correspondiente al criterio “desarrollo de la docencia” de la unidad de análisis “Docencia”.
- Oferta y demanda de las carreras: que formaba parte del criterio “planificación de la docencia” de la unidad de análisis “Docencia”.
- Ubicación y edificio: correspondiente al estudio del criterio “infraestructura” en la unidad de análisis “Docencia”.

Una vez señalados aquellos subcriterios que según el análisis no serán incluidos en el proceso de evaluación interna del departamento; presentamos en el siguiente cuadro los criterios y subcriterios que permitirán la evaluación de las unidades de análisis docencia, investigación, extensión y gestión del departamento.

**Criterios de evaluación de la calidad**

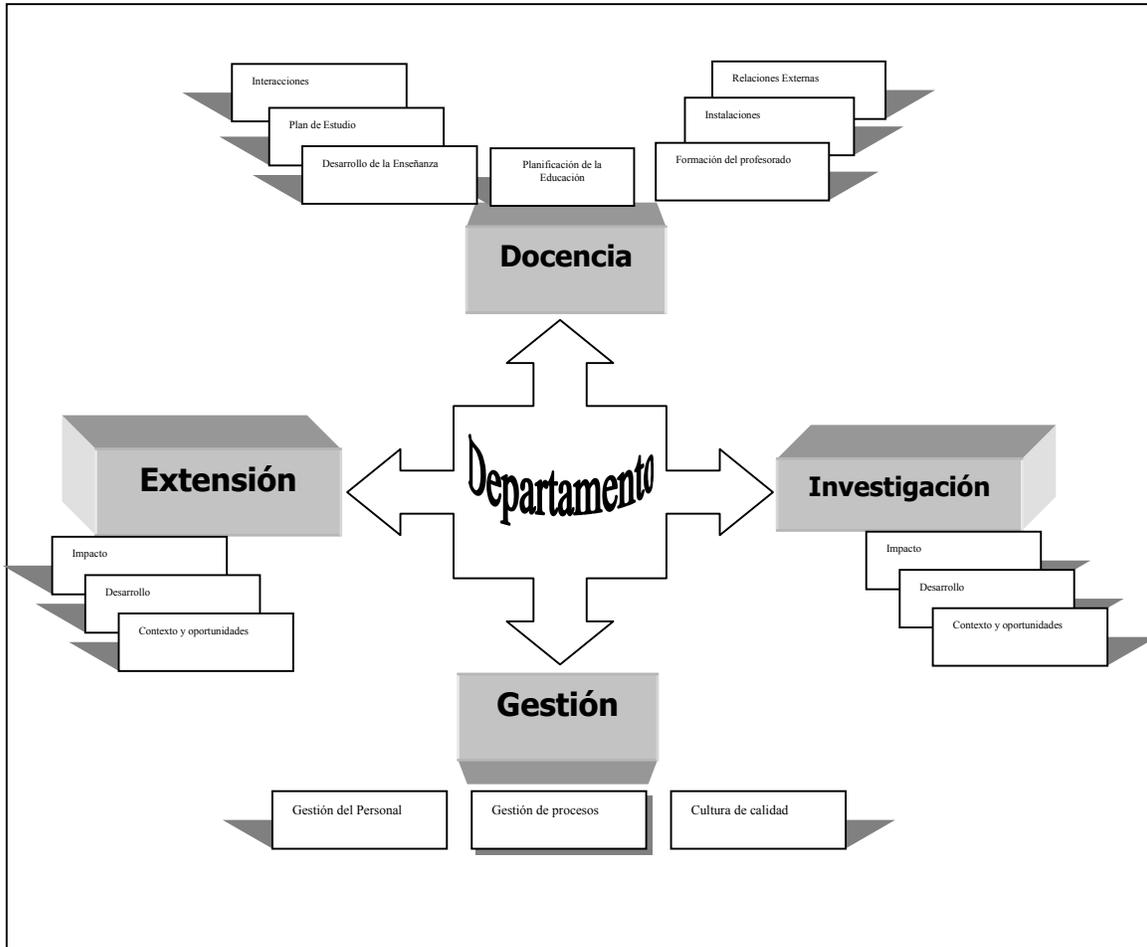
<b>UNIDAD DE ANALISIS: DOCENCIA</b>		
<b>Criterios</b>	<b>Subcriterios</b>	<b>Código</b>
Desarrollo de Enseñanza	Estrategias didácticas	DEED
	Medios y recursos didácticos	DEMR
	La acción tutorial	DEAT
	Rendimiento estudiantil	DERE
	Actividades extra cátedra	DEAE
	Evaluación del aprendizaje	DEEV
Plan de Estudio	Estructura del plan de estudio	PEEP
	Programas (contenidos)	PECP
	Proceso de pasantías	PEPP
	Las NTIC	PENT
Interacciones	Relaciones Profesor - Estudiante	INPE
	Relaciones Profesor - Profesor	INPP
	Relaciones Estudiante - Estudiante	INEE
	Relaciones Profesor - Autoridad	INPA
	Relaciones Estudiante - Autoridad	INEA
Planificación de la Educación	Análisis de metas y objetivos	PEMO
	Planificación académica (horarios- semestre)	PEPA
	Política de Ingreso a las carreras	PEPIE
Formación del profesorado	Formación inicial	FPFI
	Formación permanente	FPFP
	Desarrollo profesional	FPDP
	Capacidad	INCA
Instalaciones	Equipamiento	INEQ
	Mantenimiento	INMT
Relaciones Externas	Volumen y tipos de relaciones nacionales e internacionales	REVT
	Percepción valorativa	REPV

<b>UNIDAD DE ANALISIS: INVESTIGACION</b>		
<b>Criterios</b>	<b>Subcriterios</b>	<b>Código</b>
Contexto y oportunidades	Normativa y políticas	CONP
	Estructura y organización (líneas)	COEO
	Recursos asignados	CORA
Desarrollo de la actividad invest.	Modalidades de investigación	DIMO
	Relación docencia - investigación	DERD
	Participación de los alumnos	DIPA
Impacto de la Investigación	Productividad	IIPR
	Relaciones con otras instituciones	IIRI

<b>UNIDAD DE ANALISIS: EXTENSION</b>		
<b>Criterios</b>	<b>Subcriterios</b>	<b>Item</b>
Contexto y oportunidades	Normativa y políticas	ECONP
	Estructura y organización	ECOEO
	Recursos asignados	ECORA
Desarrollo de la extensión	Relación con docencia, investigación	DERD
	Modalidades de extensión	DEMO
	Participación de los alumnos	DEPA
Impacto de la extensión	Productividad	IEPR
	Aporte al entorno	IEAE

<b>UNIDAD DE ANALISIS: GESTION</b>		
<b>Criterios</b>	<b>Subcriterios</b>	<b>Código</b>
Gestión del Personal	Gestión de personal académico	GPAC
	Gestión de personal Adm.	GPAD
Gestión de procesos	Comunicación	GPCO
	Coord. Y toma de decisiones	GPCTD
	Evaluación y seguimiento de procesos	GPES
Gestión de Calidad	Motivación y satisfacción de los miembros	GCMS
	Evaluación del desempeño	GCED
	Mecanismos de Mejora	GCMM

**Figura N° 15:**  
**Criterios de evaluación de la calidad**



Finalmente consideramos importante señalar que la composición final de los criterios y subcriterios de cada una de las unidades de análisis la sometimos a consideración de un grupo seleccionado de miembros del departamento, los cuales denominamos como “informantes claves”, para que su debida validación y constatación.

La selección de los informantes claves la realizamos de modo intencional, tomando en cuenta, tanto su participación en la consulta, mediante el cuestionario o el grupo de discusión, como las facilidades de ubicación.

El número de informantes consultado fue de veinte (20), distribuidos entre profesores y estudiantes: Ocho (8) profesores y doce (12) estudiantes. De los doce estudiantes cuatro (4) habían participado en el grupo de discusión.

Para la consulta le suministramos al informante un ejemplar del cuestionario inicial empleado, un resumen descriptivo de los criterios y subcriterios seleccionados en cada una de las unidades de análisis y los cuadros sinóptico que mostramos en el cuadro N° 25 y la figura N° 15.

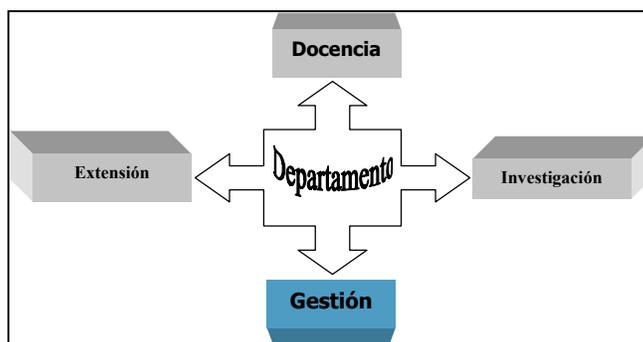
Los informantes claves dispusieron de un tiempo prudencial (un mes) para analizar la información y emitir sus consideraciones. Una vez cumplido el intervalo de tiempo el 85% (17) de los consultados señalaron que estaban de acuerdo con los criterios y subcriterios que conforman las unidades de análisis a evaluar en el departamento.

El 15 % (3) de los informantes no respondieron a la consulta realizada; dos (2) porque no fue posible localizarlos para la devolución, y uno (1) porque manifestó no haber realizado el análisis de la información consultada. Sin embargo consideramos que la opinión favorable de la mayoría de los consultados representa una adecuada participación de los miembros del departamento en cuanto a la selección de los criterios de evaluación de la calidad.

## 5.2.- Análisis e interpretación de la información obtenida en la Segunda fase

A continuación presentaremos el análisis del proceso de autoevaluación realizado en el departamento de Ciencias Económicas y Administrativas. A fin de mostrar los datos con cierto orden continuamos utilizando las divisiones de criterios y subcriterios, según correspondan y hagan referencia a las cuatro unidades de análisis estructuradas: Docencia, Investigación, Extensión y Gestión.

**Figura N° 16:  
Unidades de análisis**

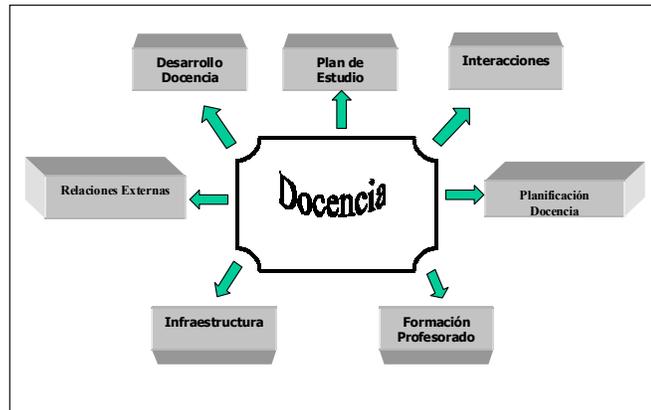


El procedimiento seguido en cada una de las unidades de análisis es el siguiente: en primer lugar haremos un análisis descriptivo de cada uno de los subcriterios que incluyen frecuencias y porcentajes de los grupos de informantes, comparando las opiniones con las principales características internas de cada grupo y constatando si existen diferencias entre los grupos; luego complementamos el análisis con la información obtenida en las entrevistas y finalmente incluiremos aquellos aportes obtenidos del análisis de los documentos que estén relacionados con el subcriterio.

### 5.2.1.- Análisis sobre la Docencia

En esta unidad de análisis centraremos nuestra atención en los aspectos básicos que están vinculados con la actividad docente, en él hemos incluido los siguientes criterios: desarrollo de la docencia, plan de estudio, interacciones entre los miembros, planificación de la docencia, formación del profesorado e infraestructura. La figura N° 17 muestra los criterios que permiten analizar esta unidad de análisis.

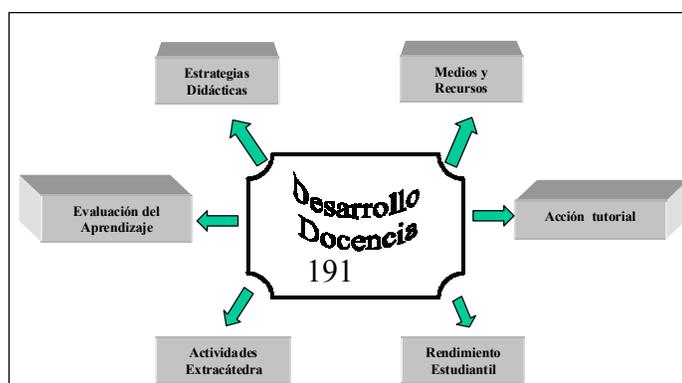
**Figura N° 17:**  
**Criterios de la Unidad de Análisis Docencia**



### 5.2.1.1.- Desarrollo de la Docencia

En este criterio analizamos la opinión de los miembros del departamento sobre la forma en que se realiza la actividad docente. Consideramos este criterio de fundamental importancia para la mejora de la calidad de la enseñanza. En este criterio hemos incluidos los siguientes subcriterios: estrategias didácticas, medios y recursos didácticos, la acción tutorial, las actividades extracátedra y la evaluación del aprendizaje; los cuales se pueden apreciar en la figura N° 18.

**Figura N° 18:**  
**Subcriterios del Desarrollo de la Docencia**



### **Estrategias Didácticas**

A continuación analizaremos las actividades que realiza el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los estudiantes, es decir la forma como se enseña o el modo como se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje.

Al consultar a los profesores y estudiantes sobre las estrategias didácticas más utilizadas las respuestas presentan cierta disparidad, los profesores asignan las mayores frecuencias a la clase magistral, resolución de problemas y a la dinámica pregunta/respuesta.

Por su parte los estudiantes consideran que en las clases la mayoría de las veces los profesores utilizan como estrategia la exposición y resolución de problemas, seguidas del trabajo en grupo en forma independiente.

Cabe destacar las bajas frecuencias que le asignaron ambos grupos al uso de estrategias como el debate y el descubrimiento las cuales son consideradas de gran importancia desde la óptica individualista. Al respecto Tejada (2000) considera que estas estrategias ponen al alumno en relación con el conocimiento y les confieren mayor protagonismo y desarrollo de la iniciativa.

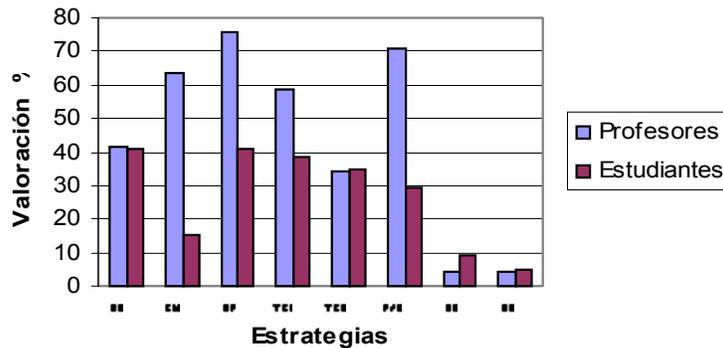
#### **Tabla N° 23:**

**Porcentaje de profesores y estudiantes que considera el uso de las siguientes estrategias como “siempre” o “casi siempre”**

Estrategias	Profesores	Estudiantes
	%	%
Exposición	41,5	40,9
Clase Magistral	63,4	15,5
Resolución de Problemas	75,6	40,9
Trabajo Grupo Independiente	58,5	38,2
Trabajo Grupo Dependiente	34,1	34,6
Pregunta/Respuesta	70,7	29,1
Debate	4,5	9,1
Descubrimiento	4,5	4,6

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 19:  
Frecuencia en uso de estrategias didácticas**



Entre los aspectos más resaltantes obtenidos a través de los cuestionarios podemos señalar lo siguiente:

- La totalidad de los profesores y el 86 % de los estudiantes indican que los profesores inician sus temas contextualizándolos previamente.
- El 95 % de los profesores señalan que “siempre” o “casi siempre” realiza asociaciones de los temas con los objetivos establecidos. Mientras que del grupo de estudiantes consultados sólo el 34 % comparte esta opinión.

- La totalidad de los profesores sostienen que en sus clases mantienen una línea expositiva sin divagaciones. Sin embargo esta apreciación sólo es compartida por el 23 % de los estudiantes consultados.

Al ser consultado el grupo de profesores sobre su nivel de conocimientos en cuanto a estrategias didácticas, 98% de los profesores indicó que se encuentra satisfecho, aunque sólo el 5 % seleccionó la opción “totalmente satisfecho”. Similar resultado se obtuvo al consultar el nivel de conocimiento sobre los métodos de enseñanza en general, el 95 % de los profesores considera estar satisfecho, aunque sólo el 10 % de los profesores está “totalmente satisfecho”.

Tomando en cuenta la importancia del control del grupo para muchas de las estrategias didácticas se consultó a los profesores su opinión sobre el nivel de conocimiento y preparación en cuanto a las dinámicas de grupo, y la mayoría de ellos opinan que es adecuada (78 %). Aunque la apreciación de los estudiantes es levemente menor (63 %).

Por otra parte se consultó si los profesores vinculan las estrategias didácticas con los objetivos de aprendizaje, el 78 % de los profesores señaló que “siempre” o “casi siempre” toman en cuenta los objetivos para seleccionar las estrategias didácticas.

Al grupo de estudiantes se les solicitó su apreciación sobre las estrategias utilizadas por sus profesores y se obtuvo que el 39 % de ellos las consideraron “adecuadas” o “muy adecuadas”.

La consulta sobre las estrategias didácticas realizada al grupo de egresados reveló que sólo el 18 % de estos las consideran adecuadas, incluso algunos (14 %) las consideran “muy inadecuadas”.

En este caso es necesario acotar que en el grupo de egresados se presentan algunos que tienen varios años de haber obtenido su título, en tal sentido relacionamos las variables tiempo de graduado con apreciación sobre estrategias y observamos que la mayoría de

quienes emitieron esta opinión tienen menos de 4 años de graduados, por tanto podemos considerar que las opiniones se refieren al actual grupo de profesores.

A fin de complementar estas opiniones presentaremos los comentarios obtenidos a través de las entrevistas a profesores y estudiantes. En general existe cierto acuerdo entre las opiniones de los grupos consultados, aunque estas opiniones difieren de las emitidas mediante los cuestionarios.

Los profesores señalan las limitaciones para mejorar las estrategias, aunque en el cuestionario han señalado su satisfacción ante su nivel de conocimiento al respecto.

*“(.....) Creo que en cuanto a las estrategias, el departamento no tiene un plan que nos prepare para usar las mejores estrategias en las clases”* EPR10 (3-4)

Mientras que los estudiantes indican la necesidad de formación para mejorar el uso de las estrategias por parte de los profesores.

*“(.....) las estrategias de clase están limitadas la exposición del profesor. Así no podemos ser buenos profesionales”* EES07 (27 – 28)

*“Bueno, sería importante que los profesores mejoren las estrategias que utilizan para dar las clases”* EES21 (35 – 38)

Finalmente consideramos importante incluir el análisis de documentos vinculados con este subcriterio. En este sentido recurrimos al tipo de documento interno denominado “Planificación Semestral” entregado por los profesores al inicio de cada semestre. A continuación presentamos los principales hallazgos del análisis de dichos documentos:

- El 89 % de los profesores cumplieron con la presentación de la “planificación semestral” durante los semestres A y B 2001
- La mayoría de los profesores (92 %) no incluye en la “planificación semestral” las estrategias didácticas a utilizar.
- Entre las estrategias didácticas que se incluyen en la “planificación semestral” están la exposición, la resolución de problemas y el trabajo en grupo. Lo cual coincide con las opiniones del grupo de estudiantes.

## Medios y Recursos Didácticos

En este subcriterio analizaremos los objetos, elementos, aparatos, o representaciones que se emplean en la docencia para facilitar y dirigir el encuentro de los alumnos con los contenidos de aprendizaje.

La opinión de los profesores y estudiantes sobre los medios y recursos más utilizadas indican que estos se centran en su mayoría en el pizarrón y/o la pizarra magnética, y en un menor grado el retroproyector.

Los profesores asignan la mayor frecuencia al uso del retroproyector que los estudiantes, mientras que estos superan la frecuencia de los profesores en el uso de pizarrón/pizarra.

Los profesores consideran que “algunas veces” en las clases utilizan como recurso didáctico, el rotafolio seguido de video/cinta/disco y cartelera. Sin embargo esta frecuencia se reduce considerablemente en opinión de los estudiantes.

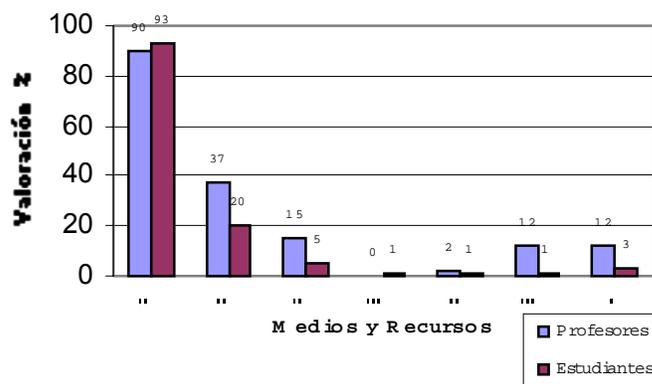
Los profesores fueron consultados sobre su nivel de conocimiento en el uso de recursos y materiales didácticos y sólo el 39 % reveló estar satisfecho. Lo que indica que una parte importante de profesores (61 %) considera que no tiene un nivel de conocimiento adecuado para usar los mejores medios y recursos en las asignaturas que imparte.

**Tabla N° 24:**  
**Porcentaje de profesores y estudiantes que considera el uso de las siguientes medios y recursos como “siempre” o “casi siempre”**

Medios y Recursos	Profesores	Estudiantes
	%	%
Pizarrón/Pizarra	90	93
Retroproyector	37	20
Rotafolio	15	5
Proyector cuerpos Opacos	0	1
Video Vim	2	1
Video/Cinta/Disco	12	1
Cartelera	12	196 3

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 20:**  
**Frecuencia en uso de medios y recursos**



Al ser consultados sobre el apoyo del departamento en cuanto al suministro de materiales, medios y recursos, los profesores (el 95 %) fueron categóricos al señalar la ausencia de dicho apoyo. Situación que fue corroborada mediante las entrevistas tanto a profesores como a estudiantes:

*“(…) en el departamento prácticamente no tenemos ninguna ayuda en cuanto a recursos didácticos. Si los profesores quisiéramos mejorar nuestras clases con estrategias que requieran usar equipos o algunas condiciones físicas especiales, no podríamos, en el departamento solo hay un retroproyector (para todos) y por supuesto que es insuficiente”* EPR09 (41 – 45)

*“(…) tampoco nos proporciona medios para mejorar nuestras clases, si todos los profesores nos proponemos usar, por ejemplo retroproyector, generamos un problema, porque solo hay uno, y no hay más nada. Creo que la mayoría de los profesores del departamento no tenemos una formación (…) de uso de recursos, etc, cada cual lo hace de la manera que le va mejor”* EPR10 (46 – 53)

*“(…) Por otra parte creo que el departamento no cuenta con los recursos para incorporar nuevas tecnologías en nuestra enseñanza,*

*como vamos a mejorar si ni siquiera hay la manera de que los profesores utilicen recursos actualizados para dar sus clases. Deberíamos empezar por eso” EES16 (54 – 59)*

En cuanto a la apreciación de los estudiantes y los egresados sobre los medios y recursos utilizados por sus profesores, el 27 % de los estudiantes señalaron que eran “adecuados” o “muy adecuados”, mientras que sólo el 20 % de los egresados se sumó a esta opinión.

Es importante resaltar el número de estudiantes y egresados que considera que los medios y recursos utilizados por sus profesores son “muy inadecuados”. En el caso de los estudiantes representan el 17 %, y 27 % de egresados.

Del análisis de documentos los resultados con respecto a los medios y recursos son similares que en las estrategias didácticas, solo nos queda agregar que entre los profesores que incorporan este elemento en su “planificación semestral” destacan los que tienen menos de 5 años de antigüedad y cuya condición laboral es de contratados.

Entre los medios que se mencionan en los informes que contienen la “planificación semestral” de los profesores están el retroproyector, y el material fotocopiado. En este sentido analizamos los canales para que los estudiantes puedan tener acceso a este tipo de servicio y nos encontramos que la unidad de publicación y reproducción no está en pleno desempeño, ya que las maquinas se encuentran la mayor parte del tiempo dañadas y el presupuesto para su mantenimiento es insuficiente.

Ante esta situación los estudiantes deben recurrir a empresas privadas para obtener el material fotocopiado y aun resultan insuficientes, como lo afirman los estudiantes:

*“(…) las fotocopiadoras son insuficientes y tenemos que hacer colas cada vez que necesitamos copia de algún apunte o parte de un libro” EES06 (974 – 984)*

Otro de los documentos analizados, el informe de Auditoría Académica 2001, corroboró las carencias en cuento a medios y recursos en el departamento:

*“El departamento de ciencias económicas y administrativas carece de los recursos necesarios para mejorar y mantener la calidad de la docencia, puesto que no existen recursos audiovisuales, tales como:*

- *retroproyector*
- *proyector de diapositivas*
- *equipos*

*Por otro lado, nos encontramos que en las aulas no (...) en fin no existen las condiciones mínimas para trabajar, ya que no hay ni papel para reproducir exámenes y mucho menos guías para los estudiantes”*  
(IAA01, p. 6)

### **La acción Tutorial**

En el presente subcriterio nos abocaremos a estudiar la tutoría como función educativa, la cual es considerada como una parte importante de la función docente, especialmente en el nivel de educación superior.

En la acción tutorial incluiremos las actividades que comúnmente realizan los profesores para orientar el trabajo personal del alumno, las cuales según Lázaro (2002) incluyen tutela, guía, asesoramiento, orientación, ayuda, asistencia, atención a la personalidad total e integración del estudiante, de modo que contribuya a su progreso personal y a sus progresos en el avance formativo.

Analizando la información que al respecto hemos obtenido a través de los cuestionarios aplicados a profesores, y estudiantes, podemos destacar los siguientes aspectos:

Al ser consultados sobre la normativa que regula este tipo de actividad en la universidad el 71 % de los profesores señalan no tener ningún tipo de conocimiento al respecto, similar resultado mostraron los estudiantes (87 %).

La frecuencia en que se realizan las asesorías tanto individuales como en grupo muestra cierta homogeneidad entre los profesores y los estudiantes. Para el 82 % de los profesores estas se realizan “pocas veces” o “casi nunca”, este porcentaje asciende levemente entre el grupo de estudiantes consultados (85 %).

Las condiciones físicas es una de las dificultades que argumentan el grupo de profesores (98 %) para realizar estas actividades. Así como también el tiempo disponible considerando la carga académica asignada cada semestre. Esta situación es corroborada por el grupo de estudiantes al opinar, en su mayoría (95 %) sobre la disponibilidad de los profesores como “nunca” o “casi nunca”.

Sin embargo, la opinión de los profesores es que la demanda de los estudiantes ante la acción tutorial es baja, al respecto el grupo de profesores fue consultado sobre la frecuencia en que los estudiantes demandaban asesoramiento y el 78 % indicó que “algunas veces”, “casi nunca” o “nunca”.

En cuanto a la duración de las sesiones de tutoría existe cierta diversidad entre las opiniones de profesores y estudiantes. Por una parte el 78 % de los profesores considera que es adecuada, por la otra, los estudiantes difieren de esta opinión, ya que el 95 % de ellos señala que la duración de las tutorías recibidas es “inadecuado” o “muy inadecuado”.

El grupo de estudiantes fue consultado sobre su satisfacción en cuanto a la atención tutorial por parte de los profesores, la mayoría de ellos (89 %) fueron categóricos al mostrar su insatisfacción, inclusive un grupo que representa el 15 % de los consultados señalo estar “muy insatisfecho”.

En la información obtenida a través de las entrevistas podemos resaltar la opinión favorable por parte de los estudiantes ante la atención, asesoramiento, orientación, ayuda, y asistencia por parte de los profesores.

*“(…) los profesores del departamento son muy abiertos y casi siempre están dispuestos a escucharnos, a mí me han atendido siempre, en cualquier parte hasta en los pasillos o el estacionamiento, siempre están dispuestos a ayudarnos”* EE09 (466 – 468)

*“Cuando yo he buscado algún profesor fuera de clase, siempre me atienden cordialmente”* EE14 (486 – 487)

*“(…) ellos nos tratan bien y algunas veces hasta nos orientan en cosas que no son de sus materias”* EE17 (497 – 498)

Por su parte los profesores señalaron algunas razones que le impiden realizar de mejor manera esta actividad:

*“(…) aquí no nos da tiempo, tenemos demasiados estudiantes, tenemos más de la mitad del estudiantado del núcleo que atiende administración y contaduría”* EPR04 (1156 – 1160)

*“En el departamento tal vez por la cantidad de alumnos que se manejan, por las dos carreras terminales que se tienen más la prestación de servicio a otras carreras, pienso que una gran mayoría de nosotros estamos abocados a lo que es la docencia”* EPR06 (1187 - 1188)

En el analizando de documentos nos centramos en la información contenida en las planillas DPULA, las cuales representan la principal unidad informativa sobre la carga docente de los profesores del departamento, esta es renovada cada semestre y es fundamental como fuente de información para la auditoría académica y para los trámites realizados a través de la Oficina de Asuntos Profesorales (OAP).

En dichas planillas existe un apartado que le asigna valor dentro de la carga académica a la asesoría a estudiantes en sus distintas modalidades. Seleccionamos una muestra de profesores y en los semestres A y B 2001 el 88 % de los profesores incluyeron en sus planillas DPULA un tiempo para dedicarlo a la acción tutorial.

Entre las modalidades que se estacan están la asesoría individual o atención personalizada a los estudiantes y la tutoría a estudiantes que se encuentran en situación de grado realizando su tesis, estos en el caso de la carrera contaduría pública.

En menor cantidad está la tutoría a estudiantes de postgrado y la atención mediante la orientación en grupo a estudiantes cursantes de las asignaturas análisis financieros de proyectos y sistemas y procedimientos contables.

### **Rendimiento Estudiantil**

En el contexto universitario en todas las formas de evaluación la tarea más característica y de mayor trascendencia es la evaluación del rendimiento de los alumnos,

en tal sentido, Gil (2002) sostiene que en España el rendimiento de los estudiantes constituye el objeto principal de los procesos de evaluación en la universidad.

La mayoría de los estudios al respecto utilizan las calificaciones como el indicador explícito del progreso o provecho académico que el estudiante adquiere a través del proceso de docencia tanto a lo largo de los estudios como al final de los mismos. Sin embargo debido a la característica holística de nuestra investigación no limitaremos el análisis solo al nivel de las calificaciones.

Tomando en cuenta las estadísticas suministradas por la Oficina de Registros Estudiantiles (ORE), durante los semestres A y B 2001 las calificaciones de los estudiantes presentan las siguientes tendencias:

**Cuadro N° 11:**

**Resumen de calificaciones de estudiantes de Administración de empresas**

Semestre	Asignaturas	Semestre A-2001					Semestre B-2001				
		AI	AA	AR	RL	D	AI	AA	AR	RL	D
I	Matemática 11	65	17	25	5	18	60	12	31	11	6
	Contabilidad I	60	25	21	7	7	55	28	15	2	10
	Introducción a la economía	45	27	12	3	3	43	19	17	2	7
II	Matemática 21	60	15	31	2	12	60	23	24	4	9
	Estadística I	57	28	19	4	6	50	31	12	2	5
	Contabilidad II	58	27	19	5	7	50	22	21	3	4
III	Matemática 31	46	12	24	1	9	37	16	12	2	7
	Introducción al derecho	34	28	3	1	2	48	37	8	0	3
	Contabilidad Avanzada	55	24	24	2	5	50	28	15	4	3
IV	Legislación Mercantil	38	35	1	2	0	40	27	5	3	5
	Contabilidad de Costos I	66	39	14	5	8	58	26	20	3	9
	Teoría Administrativa I	57	29	21	3	4	49	32	14	2	1
V	Microeconomía	42	30	9	2	1	47	27	12	3	5
	Contabilidad de Costos II	54	36	14	1	3	50	38	9	1	2
	Teoría Administrativa II	50	42	7	1	0	48	37	7	3	1
VI	Matemática Financiera	51	42	6	2	1	50	40	8	2	0
	Administración de RR HH	45	27	11	2	5	50	33	14	1	2
	Análisis de Edos Financieros I	55	44	10	1	0	48	36	9	1	2
VII	Producción I	46	35	5	5	1	50	41	5	4	0
	Sistemas y procedimientos I	38	27	11	0	0	47	32	12	2	1
	Análisis de Edos Financieros II	47	18	25	1	3	50	21	26	1	2
VIII	Producción II	45	33	11	1	0	50	39	11	0	0
	Financiamiento I	64	21	37	4	2	55	23	28	3	1
	Mercadotecnia I	50	37	10	2	1	48	36	9	1	2
IX	Decisiones gerenciales I	49	39	9	1	0	47	39	5	1	2
	Financiamiento II	50	39	6	4	1	50	35	11	3	1
	Auditoría Administrativa	44	37	3	2	2	49	41	7	1	0
X	Análisis financ. Proyectos	37	37	0	0	0	49	45	2	2	0
	Decisiones gerenciales II	33	30	3	0	0	40	39	0	1	0
	Seminario presupuesto programa	25	24	1	0	0	25	25	0	0	0

AI =Alumnos Inscritos, AA= Alumnos Aprobados, AR= Alumnos Reprobados RL= Retiro Legal D= Desertores

Fuente: PRN, Unidad de Registros Estudiantiles

**Cuadro N° 12:**  
**Resumen de calificaciones de estudiantes de Contaduría Pública**

Semestre	Asignaturas	Semestre A-2001					Semestre B-2001				
		AI	AA	AR	RL	D	AI	AA	AR	RL	D
I	Matemática 11	50	21	16	5	8	50	14	18	7	11
	Contabilidad Básica	50	27	17	2	4	50	19	17	6	8
	Introducción a la economía	50	37	9	2	2	50	39	5	2	4
II	Matemática 21	54	18	23	4	9	51	25	16	4	6
	Estadística Básica	39	23	9	1	6	47	27	12	4	4
	Contabilidad General I	55	43	6	4	2	50	40	7	2	1
III	Matemática 31	50	15	24	5	6	45	17	19	6	3
	Introducción al derecho	47	34	5	2	6	48	37	6	2	3
	Contabilidad Aplicada I	50	41	6	2	1	50	38	7	2	3
IV	Legislación Mercantil	29	26	3	0	0	35	28	5	1	1
	Contabilidad de Costos I	52	40	5	3	4	50	37	8	3	2
	Teoría Administrativa I	46	30	12	3	1	49	30	16	2	1
V	Microeconomía	38	25	8	3	2	33	27	5	1	0
	Contabilidad de Costos II	55	46	9	0	0	50	41	7	1	1
	Teoría Administrativa II	50	38	11	0	1	46	33	10	2	1
VI	Matemática Financiera	48	32	12	2	2	50	32	9	4	5
	Administración de RR HH	45	30	7	3	5	50	38	11	0	1
	Contabilidad Computarizada	28	26	1	1	0	25	24	1	0	0
VII	Fundamentos de Producción	47	36	5	2	4	50	39	9	2	0
	Teoría de los sistemas	37	26	7	1	3	48	42	4	0	2
	Contabilidad pública	29	22	5	1	1	36	32	4	0	0
VIII	Auditoría aplicada	45	26	12	2	5	46	30	16	0	0
	Finanzas I	50	19	26	1	4	53	21	22	2	5
	Mercadotecnia I	50	40	6	3	1	51	38	11	0	1
IX	Auditoría fiscal	31	28	3	0	0	45	41	1	2	1
	Finanzas II	43	28	12	1	2	50	36	12	1	1
	Investigación de operaciones	39	24	10	3	2	40	37	3	0	0
X	Análisis financ. Proyectos	27	27	0	0	0	32	30	1	1	0
	Sistemas de Información Contab.	30	30	0	0	0	30	29	1	0	0
	Seminario metodolog. Invest.	25	25	0	0	0	25	24	0	1	0

AI =Alumnos Inscritos, AA= Alumnos Aprobados, AR= Alumnos Reprobados RL= Retiro Legal D= Desertores

Fuente: PRN, Unidad de Registros Estudiantiles

En general, tomando en cuenta las calificaciones, el rendimiento de los estudiantes de la carrera de administración de empresa es menor que el de los estudiantes de contaduría pública.

Los promedios de calificaciones entre los distintos semestres en la carrera de Contaduría pública no muestran mayores diferencias, mientras que en la carrera de administración estos tienen a ser más altos en los últimos semestres (7° a 10° semestre).

Las asignaturas que tienen los promedios más bajos en la carrera de administración están ubicadas en el ciclo de matemáticas y contabilidad, mientras que en la carrera contaduría pública se encuentra en el ciclo de matemática y finanzas.

Analizando los informes de los profesores al final de cada semestre encontramos un alto nivel de deserción, lo cual se corrobora con la información obtenida en el cuestionario aplicado a los profesores, 73 % de ellos confirma que en sus asignaturas se da un alto nivel de abandono por parte de los estudiantes.

En la carrera de administración los niveles de deserción son más altos que en la carrera contaduría pública, y dentro de los semestres es más notorio en los primeros semestres (1° al 4° semestre)

Es importante acotar que la Oficina de Registros Estudiantiles (ORE) establece un plazo para que los estudiantes realicen el retiro de materias, el cual es considerado como retiro legal (RL), por tanto se considera deserción, el abandono de la asignatura luego de transcurrido este plazo legal y sin una debida justificación.

En cuanto a la duración media de los estudios la ORE informó que en el caso de la carrera de administración ésta oscila entre 5 y 7 años. Mientras que de la carrera de contaduría la información que se dispone de información es sobre la primera promoción en la cual egresaron 25 estudiantes de un total de 40 que ingresaron hace 5 años.

A fin de incorporar al análisis otros aspectos vinculados con el rendimiento de los estudiantes, al grupo de profesores le solicitamos su apreciación sobre el progreso de sus estudiantes en desarrollo de una personalidad crítica, respuesta ante las nuevas tendencias científicas y tecnológicas, interés y disposición ante el aprendizaje, ampliación de los conocimientos adquiridos, y capacidad e iniciativa para resolver problemas; el resumen de sus opiniones se puede apreciar en la tabla N° 25.

**Tabla N° 25:**

**Apreciación de los profesores sobre sus estudiantes**

	Muy Buena	Buena	Normal	Mal	Muy Mal
	%	%	%	%	%
Personalid crítica	10	5	46	29	10
Respuesta nuevas tendencias	0	41	32	17	10
Interes/disposición	0	24	66	10	0
Ampliación de conocimiento	0	24	47	29	0
Capacidad iniciativa	5	20	53	22	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Los profesores en general no valoran como “muy buenos” a sus estudiantes, en la mayoría de los aspectos consultados resalta su apreciación de “normal”, salvo en el caso en que se le pregunta si sus alumnos responden a las nuevas tendencias científicas y tecnológicas, en este caso la mayoría (41 %) considera que esta respuesta por parte de los estudiantes es “buena”.

Es de resaltar que, el 10% de los profesores otorga una valoración “muy mala” ante la consulta de, si sus estudiantes reflejan una personalidad crítica y si responden ante las nuevas tendencias científicas y tecnológicas.

Tal valoración también fue solicitada a los estudiantes, en este grupo las respuestas indican importantes diferencias con los profesores. El 42 % de los estudiantes valoran su personalidad crítica como “muy buena” a diferencia del 10 % que representa esta opinión por parte de los profesores.

Otra de las diferencias se encuentra en el interés y disposición ante el aprendizaje, el 93 % de los estudiantes señalan que es “muy bueno” o “bueno”, mientras que sólo el 24% de los profesores comparte esta opinión.

Similares resultados obtuvimos al contrastar las opiniones de estudiantes y profesores en cuanto a capacidad e iniciativa para resolver problemas y la ampliación de los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes.

En cuanto a los egresados la opinión tiende a tener mayor acercamiento a la valoración de los estudiantes que a la de los profesores. El 67 % de los egresados considera que la enseñanza recibida le permitió desarrollar una personalidad crítica, el 55 % sostiene que ha logrado trasladar los aprendizajes recibidos a otras situaciones y el 57 % indica que durante sus estudios desarrollo habilidades para la toma de decisiones.

Relacionando estas variables con el tiempo de duración de la carrera encontramos que la mayoría de los que comparten esta opinión tuvo una duración promedio de cinco años que es el tiempo estipulado en el plan de estudio.

Solicitamos la opinión de estudiantes y egresados sobre la satisfacción ante su progreso o rendimiento, el 64 % de los estudiantes señala que se encuentra “satisfecho” o “muy satisfecho” con su rendimiento, semejante consideración tienen el 65 % de los egresados.

Estas opiniones fueron complementadas en las entrevistas, por parte de los estudiantes se destacan aquellos que se encuentran satisfechos, aunque consideran que siempre pueden mejorar su rendimiento

*“Si, yo estoy satisfecha. Aunque eso no signifique que no crea que debo hacer mucho más de lo que hago hasta ahora como estudiante” EES04 (1508 – 1512)*

*“(…) yo estoy muy satisfecho, ya estoy en mi último semestre y me siento contento” EES09 (1533 – 1537)*

*“yo hasta ahora estoy satisfecha, claro pienso que no lo he hecho de manera excelente. Pero me he dedicado y pronto saldré con el título como me lo propuse” EES11 (1541 – 1544)*

*“Yo me siento bien, por lo que corresponde a mi rendimiento, pero realmente pienso que puede hacer un poco más” EES12 (1545 – 1550)*

*“Si estoy satisfecha, bueno..., la verdad es que me gustaría tener mejores notas, pero estoy contenta porque hasta ahora he aprobado todas las materias” EES17 (1573 – 1576)*

*“Si, claro no totalmente, pues siempre creo que puedo dar más, pero hasta ahora estoy contenta con mi rendimiento” EES20 (1586 – 1590)*

*“(…) no era el rendimiento que yo hubiera deseado, sinceramente creo que puede haber salido mejor” EES23 (1601 – 1604)*

Por parte de los profesores esta presente la opinión de nivel de preparación previo que traen los alumnos

*“(…) la calidad del estudiante que nos esta entrando, o sea, en lo que respecta a la carrera de contaduría los primeros estudiantes fueron muy buenos, ya horita se esta empezando a deteriorar la calidad del estudiante, no se a qué se debe, me imagino que es que están entrando muy jovencitos (tenemos muchachos de dieciséis años en el primer semestre de contaduría ya) a lo mejor es eso que no han terminado de madurar” EPR04 (1692 – 1697)*

### **Actividades Extracátedra**

En este subcriterio realizaremos el estudio de todas aquellas actividades que se realizan fuera del salón de clase y que representan un complemento importante en la actividad docente. Al respecto De Miguel (1991) considera que la actividad docente fuera del aula no sólo es posible sino que puede ser tan enriquecedora como la enseñanza en el aula.

Un aspecto vinculado con las actividades extracátedra es la autonomía o margen de libertad que tiene el profesor para programar y realiza de modo original aquellas actividades que considere importante y que tienen la posibilidad de fortalecer la enseñanza de las asignaturas a su cargo, en opinión de Gento (1999).

La libertad de cátedra no solo le permite al profesor autonomía en las decisiones relacionadas con el contenido, las estrategias y recursos utilizados, sino también le confiere libertad para llevar a cabo actividades fuera del aula siempre que justifique su utilidad y no vaya en prejuicio de la actuación de otros profesores.

Al consultar al grupo de profesores sobre la libertad de cátedra en el departamento el 95 % considera que “siempre” o “casi siempre” se respeta. Lo que indica que en el departamento los profesores tienen la posibilidad de incorporar en sus asignaturas las actividades que ellos consideran pueden servir como complemento a las actividades que se realizan en el aula.

Sin embargo, al indagar sobre la realización de este tipo de actividades, el 54 % de los profesores reconocen que no llevan a cabo ningún tipo de actividades extracátedra. Por parte de los estudiantes es mayor (88 %) el grupo que considera que los profesores no llevan a cabo más actividades que las que realizan dentro del salón de clase.

**Tabla N° 26:**

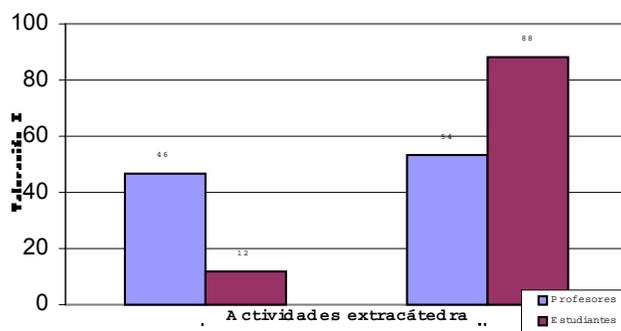
Realiza actividades extracátedra	Profesores		Estudiantes	
	fr	%	fr	%
Si	19	46	91	12
No	22	54	679	88
Total	41	100	770	100

Proporción de profesores y estudiantes que realizan actividades extracátedra

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 21:**

**Proporción de profesores y estudiantes que realizan actividades extracátedra**



Esta información es corroborada con los comentarios realizados en las entrevistas al grupo de estudiantes

*Yo realmente estoy empezando y no tengo información de que en el departamento se hagan actividades más allá de las clases, pero como estoy nuevo, no sé si lo hacen o no me he enterado. Bueno, si lo hacen*

*deben informar mejor y si no, deberían tratar de incorporar otras actividades además de las clases, algo como que nos complemente lo que aprendemos en las clases.* EES02 (60 – 67)

*Se pudiera sugerir al departamento que organice charlas o talleres a cerca de las carreras, cómo es el campo de trabajo y especialidades.* EES25 (68 – 71)

Mediante el análisis de la “planificación semestral” de los profesores hemos podido observar que la mayoría de ellos no contempla actividades fuera de aula, sólo el 15 % de estos informes incluyen alguna modalidad de estas actividades, entre las que se destacan:

- Talleres / cursos
- Cartelera
- Visitas a empresas
- Trabajo comunitario
- Conferencias

### **Evaluación del Aprendizaje**

Una de las variables que afecta con gran incidencia a la educación superior es el sistema de evaluación aplicado. Camilloni (1998) sostiene que la evaluación debe ejercer diversas y variadas funciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación y defiende la idea de que un sistema educativo que aspire a ser eficiente requiere que los principios, métodos, procedimientos y prácticas de la evaluación se correspondan con los fines que la educación espera alcanzar.

En el presente apartado analizaremos este importante subcriterio mediante las opiniones de sus principales protagonistas. La tabla N° 27 muestra las opiniones de los dos colectivos ante algunas características del proceso de evaluación que llevan a cabo en el departamento.

En primer lugar consultamos si los profesores dan a conocer con antelación los contenidos a evaluar, al respecto la mayoría (95 %) de los profesores indicó que siempre lo hace, esta opinión es compartida por el grupo de estudiantes (78 %), aunque existe un

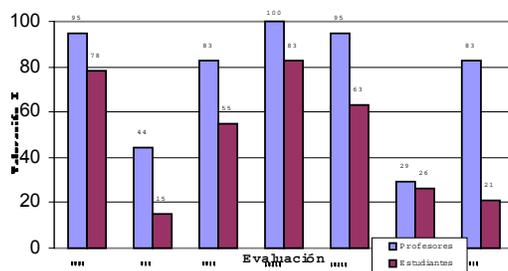
grupo minoritario, que representa el 6 % de la muestra consultada, que señaló que los profesores “nunca” les informan sobre los contenidos a evaluar.

**Tabla N° 27:**  
**Proporción de profesores y estudiantes que valoran positivamente los siguientes aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje**

Evaluación	Profesores	Estudiantes
	%	%
Dan a conocer los contenidos	95	78
Realizan evaluación inicial	44	15
Presentan criterios de evaluación	83	55
Comunican plan de evaluación	100	83
Comunican los resultados	95	63
Mecanismos de recuperación	29	26
Mecanismos de consulta	83	21

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 22:**  
**Valoran de la evaluación del aprendizaje**



En cuanto a la realización de evaluación inicial o diagnóstica tanto los profesores como los estudiantes coincidieron en señalar que la realizan pocas veces, siendo estos últimos más categóricos en sus opiniones. Esta información pudimos corroborarla mediante la revisión de los “planes de evaluación” presentados por los profesores al departamento.

En este análisis pudimos observar que sólo el 63 % de los profesores cumplió con la entrega de esta información al inicio de los semestres A y B 2001. dentro de los “planes de evaluación” analizados sólo el 11 % tenía incluida la modalidad de evaluación diagnóstica.

Encontramos cierta divergencia en las opiniones de profesores y estudiantes en cuanto a la presentación por parte de los profesores de los criterios que se tomaran en

cuenta para el proceso de evaluación, ya que la mayoría de los profesores (83 %) sostiene que “siempre” o “casi siempre” se los da a conocer a sus estudiantes; sin embargo, la mitad de los estudiantes consultados difieren de esta opinión.

Relacionando esta variable con la composición interna del grupo de estudiantes observamos que los que están en desacuerdo con la opinión de los profesores, se encuentran en su mayoría en los semestres intermedios de la carrera (4° al 6° semestres); en cuanto a la carrera a la que pertenecen existen igual proporción entre administración de empresas y contaduría pública.

Al consultar la comunicación por parte de los profesores tanto de la planificación al inicio del semestre, como de los resultados de la evaluación encontramos que la mayoría de los profesores señalan que “siempre” la realizan, sin embargo, el grupo de estudiantes que comparen esta opinión desciende en ambos casos.

Relacionando el análisis de este aspecto con el análisis de documentos encontramos que un grupo de profesores (37 %) señala en el cuestionario que planifica y comunica al inicio del semestre las evaluaciones a realizar, sin embargo no hace entrega en el departamento del informe que abala dicha planificación.

Hemos encontrado cierto acuerdo entre estudiantes y profesores ante la ausencia de mecanismos de recuperación de las evaluaciones. Caso contrario sucede en cuanto a los mecanismos de consulta sobre los resultados, en este caso la mayoría de los profesores (83%) destaca que “siempre” prevé la manera de realizarlos, mientras que sólo el 21 % de los estudiantes coincide con esta afirmación.

Analizando las modalidades de evaluación mediante la información suministrada por los profesores y estudiantes en los cuestionarios aplicados podemos resaltar las siguientes características:

- La modalidad de evaluación parcial es más utilizada que la evaluación continua.
- Entre la evaluación oral o escrita es más frecuente la modalidad de evaluación escrita.

- La evaluación notificada con antelación de produce con mas periodicidad que la evaluación sorpresa.
- En algunos casos se realiza en forma esporádica pruebas cortas y evaluación mediante la dinámica pregunta/respuesta.
- Es frecuente la modalidad de evaluación mediante trabajos bibliográficos.

Analizando la información presentada por los profesores al departamento mediante los “planes de evaluación” en su mayoría estas características se reducen a la evaluación parcial mediante prueba escrita con contenidos teóricos y/o prácticos.

Un aspecto importante para la evaluación del aprendizaje es la formación de los profesores sobre sus principales fundamentos teóricos y prácticos, en este sentido consultamos a los profesores su nivel de conocimiento en cuanto a evaluación y obtuvimos los siguientes resultados

**Tabla N° 28:**  
**Valoración de profesores en cuanto al conocimiento sobre la evaluación del aprendizaje**

<b>Valoración</b>	<b>fr</b>	<b>%</b>
Muy Bueno	7	17
Bueno	17	41
Normal	15	37
Malo	2	5
Muy Malo	0	0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Al grupo de estudiantes le consultamos sobre su nivel de satisfacción en cuanto a la evaluación que aplican sus profesores, el 41 % de ellos revelaron estar “satisfechos” o “muy satisfechos”, mientras que el 35 % señaló estar “insatisfecho” o “muy insatisfecho”, el resto se consideraba en condiciones normales ante la evaluación.

Un aspecto en que insistieron los estudiantes tanto en el cuestionario como en las entrevistas fue en la negativa apreciación sobre los exámenes finales, en el cuestionario el 73 % de los estudiantes indicaron que estos son “inadecuados” o “muy inadecuados”. Igual aseveración fue comentada en las entrevistas a estudiantes:

*“que se eliminen los exámenes finales, eso solo sirve para bajarnos el promedio, no nos beneficia en nada”* EES01 (72 – 75)

*“(…) También en cuanto a los exámenes finales, que lo que obtenemos es que nos bajen la nota traída continuamente, que sean eliminados. Que mejore la capacidad de profesores y su forma de evaluarlos”* EES07 (76-81)

*“(…) En cuanto a los exámenes finales que los eliminen y que realicen evaluaciones continuas”* EES08 (82 – 87)

*“(…)eliminar los exámenes finales, ya que eso nos perjudica, nos baja el promedio”* EES20 111

Adicional a la apreciación sobre los exámenes finales, los estudiantes señalaron su descontento con las modalidades de evaluación que utilizan sus profesores:

*“(…) Los profesores deben mejorar la forma de evaluar porque en eso muchas veces hay injusticias y los profesores no tienen que justificarle a nadie lo que hacen, algunos hacen lo que quieren con los estudiantes”* EES11 (88 – 92)

*“(…) no es posible que limiten las evaluaciones solo a unos exámenes que exigen una repetición de memoria de lo que el profesor ha dicho en las clases, eso no es posible”* EES19 (101 – 102)

*“(…) que se utilizara más la evaluación continua, para que no se realizaran los exámenes finales”* EES21 (105 – 106)

En cuanto a la normativa que regula la realización de exámenes finales encontramos la Ley de Universidades en su capítulo II, sección II, en la cual se establece entre otras cosas:

- Al término de cada período lectivo habrá un examen final. Durante el transcurso del período lectivo el profesor efectuará como mínimo, dos exámenes parciales en cada asignatura.
- Para evaluar el aprovechamiento del alumno se calificarán los trabajos, exámenes y pruebas, con un número comprendido entre 0 y 20 (cero y veinte) puntos. Para ser aprobado se necesita un mínimo de 10 (diez) puntos.

- El promedio de las calificaciones de los exámenes parciales aportará el 40 por ciento de la nota definitiva.
- Para tener derecho a presentar el examen final de una asignatura el alumno debe tener un promedio mínimo de 10 (diez) puntos en los correspondientes exámenes parciales

Sin embargo la citada ley en el artículo 151, le otorga al Consejo Universitario reglamentara, a solicitud del Consejo de la Facultad, la posibilidad de permitir excepciones a este régimen.

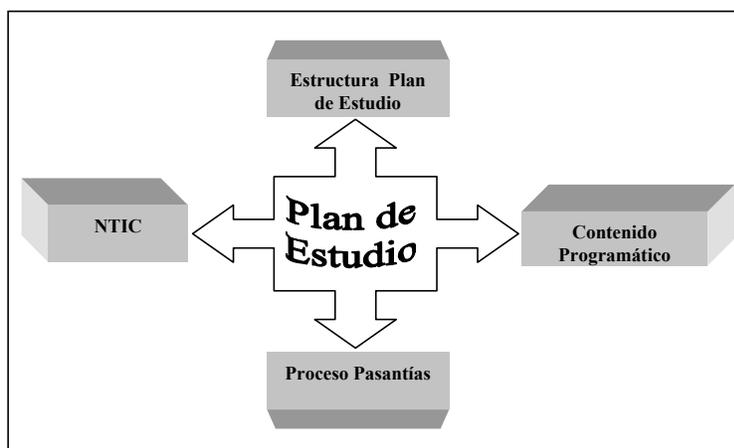
#### **5.2.1.2.- Plan de Estudio**

Cualquier situación educativa es susceptible de ser analizada en cuanto a la composición de su plan de estudio, el cual incluye la determinación de los contenidos programáticos, su organización y estructuración.

Las carreras que se imparten en una universidad constituyen la oferta docente que dicha universidad ofrece. Dicha oferta se hace con una finalidad específica y de una manera concreta que se plasma en los planes de estudio, al respecto De Miguel (1991) considera que las decisiones que se toman en relación con estos planes son de vital importancia para toda la actividad docente de la universidad.

En este criterio hemos incluido la estructura del plan de estudio, el análisis de los contenidos programáticos, el proceso de pasantía y la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, a continuación comentaremos los principales hallazgos de cada uno de estos subcriterios.

#### **Figura N° 19: Subcriterios de Plan de Estudio**



### **Estructura del Plan de Estudio**

El plan de estudios de la carrera administración de empresas fue aprobado y publicado en 1967 en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Mérida), el departamento lo asumió una vez que fue aprobada la creación del Núcleo Universitario Rafael Rangel en Trujillo en 1972 como una de las carreras no terminales adscrita a esta unidad académica; posteriormente, en 1987 fue aprobada la culminación de la carrera en el núcleo de Trujillo, manteniéndose el mismo plan de estudio heredado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Mérida).

Desde entonces el plan de estudio de esta carrera sólo ha sido objeto de algunas modificaciones transitorias a nivel del Consejo de Departamento y Consejo de Núcleo, más no se ha una actualización integral de manera formal.

La estructura del plan de estudio de la carrera administración de empresas implica la realización de 10 semestres, en los cuales deben cursarse 56 materias y 179 unidades créditos. Teniendo los estudiantes la opción de cursar 2 materias en forma electiva entre las que se incluyen las pasantías, el cuadro 13 muestra la composición del plan de estudio.

**Cuadro 13:**

**Estructura del plan de estudio carrera Administración de Empresas**

Semestre	Créditos	Materias
I	18	Matemática 11, Introducción a la Economía I, Lógica y Metodología, Contabilidad I.
II	19	Matemática 21, Estadística I, Sociología, Contabilidad II.
III	19	Matemática 31, Estadística II, Introducción al Derecho, Contabilidad Avanzada I.
IV	17	Estructura Económica de Venezuela, Teoría Administrativa I, Legislación Mercantil, Contabilidad de Costos I
V	19	Microeconomía, Teoría Administrativa II, Legislación del Trabajo, Contabilidad de Costos II, Materia lectiva I
VI	17	Matemáticas Financieras, Admón. Recursos Humanos, Instituciones Financieras, Análisis de Estado Financieros I
VII	18	Computación I, Producción I, Problemas Económicos Venezolanos, Sistemas y Procedimientos I, Análisis de Estados Financieros II
VIII	20	Investigación Operativa, Producción II, Fundamento de Mercadotecnia, Financiamiento I, Materia electiva II ( o Pasantía)
IX	17	Decisiones Gerenciales I, Administración de Mercadotecnia, Dirección General, Legislación Fiscal Venezolana, Financiamiento
X	17	Análisis Financieros de Proyectos , Decisiones Gerenciales II, Seminario de Mercadotecnia, Seminario I (Pres. Programa), Seminario III (Asp. Leg. de la Emp.)
<b>ELECTIVAS:</b> Estructura Económica Mundial, Matemática 41, Introducción a la Economía II, Ecología Demografía (8 crédito)		

Consideramos importante resaltar que en el departamento no existe un documento formal que contenga la estructura y organización el plan de estudios de la carrera administración de empresas, sólo existen, en forma separada los programas de las asignaturas y un flujograma que contiene la totalidad de las materias con la ubicación por semestre y sus respectivas prelacones.

La carrera de contaduría pública, de más reciente aprobación, tiene un plan de estudios totalmente diferente al utilizado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Mérida), motivado a la tramitación de manera particular para la aprobación ante el Consejo Nacional de Universidades. Su aprobación se realizó en 1996. su estructura contempla 51 materias distribuidas en 10 semestres, con un total de 182 créditos. Se destacan la realización de 3 tipos de pasantías y la elaboración de un trabajo especial de

grado (tesis) como requisito parcial para obtener el título de licenciado en contaduría pública. El cuadro N° 14 muestra la estructura de dicho plan de estudio.

**Cuadro N° 14:  
Estructura del plan de estudio carrera Contaduría Pública**

Semestre	Créditos	Materias
I	18	Matemática 11, Introducción a la Economía I, Lógica y Metodología, Contabilidad I.
II	19	Matemática 21, Estadística I, Sociología, Contabilidad II.
III	19	Matemática 31, Estadística II, Introducción al Derecho, Contabilidad Avanzada I.
IV	17	Estructura Económica de Venezuela, Teoría Administrativa I, Legislación Mercantil, Contabilidad de Costos I
V	19	Microeconomía, Teoría Administrativa II, Legislación del Trabajo, Contabilidad de Costos II, Materia lectiva I
VI	17	Matemáticas Financieras, Admón. Recursos Humanos, Instituciones Financieras, Análisis de Estado Financieros I
VII	18	Computación I, Producción I, Problemas Económicos Venezolanos, Sistemas y Procedimientos I, Análisis de Estados Financieros II
VIII	20	Investigación Operativa, Producción II, Fundamento de Mercadotecnia, Financiamiento I, Materia electiva II ( o Pasantía)
IX	17	Decisiones Gerenciales I, Administración de Mercadotecnia, Dirección General, Legislación Fiscal Venezolana, Financiamiento
X	17	Análisis Financieros de Proyectos , Decisiones Gerenciales II, Seminario de Mercadotecnia, Seminario I (Pres. Programa), Seminario III (Asp. Leg. de la Emp.)
<b>ELECTIVAS:</b> Estructura Económica Mundial, Matemática 41, Introducción a la Economía II, Ecología Demografía (8 crédito)		

En el caso de la carrera contaduría pública en el departamento existe un documento formal que contiene la estructura y organización el plan de estudios que contiene, la justificación de la carrera, el perfil del estudiante y del egresado, los programas de las asignaturas y un flujograma que contiene la totalidad de las materias con la ubicación por semestre y sus respectivas prelaiones.

Los programas de las asignaturas contienen además del contenido programático y la información sobre créditos y prelaiones, algunas estrategias didácticas y la bibliografía básica y adicional.

Consultado el grupo de profesores y estudiantes sobre la necesidad de realizar cambios a la estructura y organización del plan de estudios de las carreras de administración de empresas y contaduría pública, obtuvimos los siguientes resultados.

Los profesores consideran que entre los aspectos que más requieren cambios en el plan de estudio están los contenidos y la ubicación de las asignaturas, siendo de menor aceptación las propuestas de cambios con respecto al título de las asignaturas y la distribución de las horas teóricas y prácticas.

**Tabla N° 29:  
Valoración de los profesores sobre cambios en la Estructura del plan de estudio**

	<b>Total Acuerdo %</b>	<b>Acuerdo %</b>	<b>Indiferente %</b>	<b>Desacuerdo %</b>	<b>Total Desacuerdo %</b>
Título	19	15	10	15	41
Contenido	39	27	24	5	5
Ubicación	17	32	14	10	27
Distribución horas	15	22	24	12	27

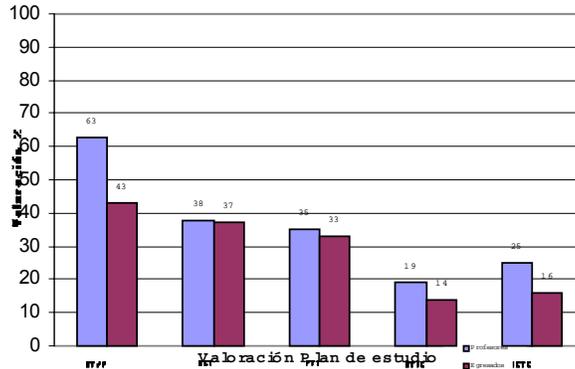
La tabla N° 30 muestra los porcentajes de estudiantes y egresados que considera “adecuados” o “muy Adecuados” algunos aspectos del plan de estudio: Relación entre las horas de teoría y las horas de práctica (RT/P), adaptación al contexto del plan de estudio(ACT), Preparación para el trabajo independiente (PTI), nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC) y la innovación científica y tecnológica de sus contenidos (ICTC).

**Tabla N° 30:  
Valoración del plan de estudio por parte de estudiantes y egresados**

<b>Valoración Plan de Estudio</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Egresados</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
Relación horas teoría/practica	63	43
Adaptación al contexto	38	37
Preparación trabajo independiente	35	33
Nuevas Tecnologías	19	14
Innovación científica y tecnológica	25	16

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 23:**  
**Valoración del plan de estudio por parte de estudiantes y egresados**



Por parte de los estudiantes y de los egresados las opiniones revelan que la mayoría esta de acuerdo con la relación entre las horas de teoría y las horas de práctica.

Sobre la adaptación al contexto del plan de estudio las opiniones de los estudiantes y los egresados presentan mucha similitud, en el grupo de egresados el 33 % indicó que considera “muy inadecuada” la adaptación al contexto del plan de estudio analizando la composición del colectivo que emite esta opinión observamos que el 82 % corresponde a la carrera de administración.

La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación y la innovación científica y tecnológica de sus contenidos es valorada por muy pocos estudiantes y egresados como “adecuadas”, al contrario resalta el porcentaje de estudiantes (65 %) y egresados (43 %) que consideran que estos aspectos son tratados en forma “muy inadecuada” en el plan de estudio.

Consultamos con el grupo de egresados si durante sus estudios en el departamento se reformularon los planes de estudio atendiendo los nuevos enfoques humanísticos, científicos y tecnológicos, el 64 % respondió que “nunca” o “casi nunca” se había realizado tal reformulación.

En las entrevistas tanto los profesores como los estudiantes revelaron aspectos muy concretos que indican la necesidad de realizar cambios en los planes de estudios de las

carreras de administración de empresas y contaduría pública, haciendo mayor énfasis en la carrera de administración de empresas.

*“yo creo que hay que reducir la carrera a cuatro años, fusionar muchos contenidos y actualizar esos contenidos (...) formamos a un administrador con un peso muy fuerte hacia la parte contable y muy débil en la parte del perfil del administrador”* EPR01 (119 – 121)

*“que para administración específicamente creo que hay mucha carga en la contabilidad, se excluyen materias que en estos momentos son importantes por decirte algo el ingles, el ingles es una materia que todo administrador en la nueva gerencia deben manejarlo, por lo menos los aspectos técnicos, deben descargarse, la administración que es mi área y donde yo trabajo de tanto criterio contable”* EPR03 (152 – 156)

*“en la carrera de contaduría que es donde yo estoy más involucrada porque pertenezco al área contable, se ha discutido la necesidad de que hallan algunos cambios de ubicación, de materia, y redimensionar los programas y contenidos de las materias”* EPR08 (184 – 187)

*“(...) en el caso de la carrera de administración, como le dije, yo creo que es importante la actualización de los programas e incorporar más materias como el ingles y la informática, también que nos liberen un poco de tantas matemáticas, yo creo que eso no lo necesitamos tanto”* EES14 (214 – 217)

*“Creo que en administración deben revisar todo el pensum porque no se ha actualizado nunca, no se no estoy muy seguro”* EES09 (206 – 207)

### **Contenido Programático**

Seleccionar y establecer adecuadamente los contenidos del aprendizaje de una carrera es una tarea compleja y difícil. De Juan (1996) considera que debería basarse en una serie de características básicas, las cuales hemos abordado en el apartado correspondiente en el contexto teórico.

De Juan (1996) considera que la característica más importante de los contenidos del aprendizaje es su grado de significación para la formación del alumno según los que se pretenda de éste.

Las decisiones que el profesor universitario puede tomar sobre la selección y tratamiento de los contenidos se realizan desde el derecho de “libertad de cátedra” que posee todo profesor, el cual hemos analizado en otro apartado evidenciando la opinión generalizada de los profesores de que en el departamento “siempre” es reconocida, respetada y amparada esta autonomía.

En opinión del 90 % de los profesores los contenidos de las asignaturas de la carrera de administración de empresas y contaduría pública requieren una actualización. Igual opinión es compartida por el 63 % de estudiantes y 84 % de egresados.

Los profesores en su mayoría (88 %) señalan que “siempre” o “casi siempre” modifican o actualizan los contenidos de los programas de sus asignaturas. Sin embargo por parte de los estudiantes, el 26 % de ellos señala que sus profesores no aportan contenidos actualizados en el desarrollo de sus clases.

Por otra parte, el 65 % de los estudiantes valora “mal” o “muy mal” la innovación científica y tecnológica en los contenidos de las asignaturas. Analizando la composición del grupo de estudiantes que sostiene esta apreciación observamos que en su mayoría representan el colectivo de estudiantes de la carrera de administración de empresas y cursantes de los últimos semestres (7° al 10°).

Otro aspecto que consultamos a profesores y estudiantes fue el relacionados con el cumplimiento del contenido programático de las asignaturas durante los semestres A y B 2001. En este sentido observamos en la tabla N° 31 las diferencias entre las opiniones por parte de profesores y estudiantes.

Por una parte la mayoría de profesores sostienen que en sus asignaturas se cumplió entre el 80 % y el 100 % del contenido, siendo el menor porcentaje indicado entre el 41 % y el 60 % representado por un grupo minoritario 3 %.

Por otra parte la mayoría (58 %) de los estudiantes revelan que sólo se cumplió entre el 61 y el 80 %, encontrándose un 15 % que considera que se cumplió un porcentaje menor del contenido programático.

El análisis de documentos mediante los informes que entregan los profesores al departamento al final de cada semestre revela que el 91 % de los profesores que cumplen con dicho documento señala que cumple el 100 % del contenido de sus asignaturas.

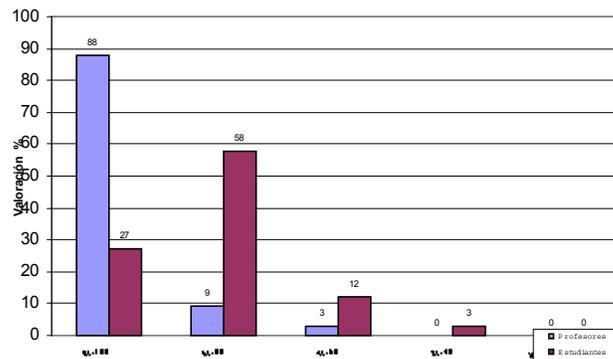
**Tabla N° 31:**  
**Apreciación de profesores y estudiantes sobre el cumplimiento del programa**

Cumplimiento del programa	Profesores	Estudiantes
	%	%
81-100	88	27
61-80	9	58
41-60	3	12
21-40	0	3
Menos de 20	0	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Entre las opiniones de los egresados sobre los contenidos de las asignaturas podemos resaltar que el 33 % considera que éstos no se adaptan a las realidades presentes y futuras del contexto regional y nacional; sin embargo, el 59 % de los egresados consultados sostiene que “algunas veces” los contenidos reflejaron situaciones teóricas semejantes a la realidad del trabajo que hoy realiza. El 50 % de los egresados considera que los contenidos adquiridos tienen aplicación en su campo de trabajo.

**Gráfico N° 24:**  
**Apreciación de profesores y estudiantes sobre el cumplimiento del programa**



Al solicitar su apreciación general sobre los conocimientos adquiridos el 49 % de los egresados manifestó que estos fueron “buenos” o “muy buenos”.

En cuanto a discurso seguido en las entrevistas con profesores y estudiantes resalta la necesidad de actualización de los programas y en algunos casos de darle formalidad a las innovaciones que van realizando los profesores en sus distintas asignaturas pero que no consta en los programas de estudios:

*“(...) hay programas obsoletos, hay necesidad de modificar los pensum de estudios, de modificar los programas de estudio, los profesores (...) tratan de actualizar los contenidos de su materia, de ofrecer más allá de lo que está establecido en los programas, solo pienso que hay necesidad como de formalizar todo lo que hacemos”* EPR06 (231 – 236)

*“contaduría pública es nueva, tiene un cierto grado de actualización. Administración creo que definitivamente tiene que ser revisado y modificado. Esta todavía muy, muy atrasado”* EPR07 (239 – 241)

*“Creo que se debe hacer algo para mantener siempre actualizados los contenidos programáticos de las carreras”* EES09 (253 – 254)

*“Creo que en administración lo primordial es la actualización de los planes de estudio, hay materias que requieren con urgencia una modificación”* EES11 (262 – 263)

*“Deben actualizar el pensum de la carrera de administración, aunque en la práctica ya se ha realizado, es necesario que el departamento le dé carácter formal a esos programas, porque cuando uno necesita por escrito los programas, no coinciden con lo que se vio en las asignaturas, eso debe mejorarse”* EES24 (307 – 310)

### **Proceso de Pasantías**

Uno de los aspectos en que más duramente se critica la educación superior es el aislamiento de quienes se consideran poseedores del conocimiento ante la realidad en la que deben intervenir.

El proceso de pasantías es uno de los mecanismos utilizados en las universidades para eliminar la brecha entre el campo educacional y el mundo del trabajo, es decir, entre la teoría y la práctica. Villarreal (1999) sostiene que en la educación se impone la necesidad de complementar la enseñanza de los contenidos de aprendizaje mediante un conocimiento de la realidad al cual estos se refieren.

En las carreras de administración de empresa se contempla la realización de una pasantía de manera electiva, con 4 unidades crédito y una duración de 6 semanas. Mientras que en contaduría pública el proceso de pasantías contempla tres etapas:

- Pasantías técnicas con una duración de 6 semanas y 4 créditos, ubicadas en el 6° semestre.
- Pasantías profesionales I, con una duración de 4 semanas y 2 créditos, ubicadas en el 8° semestre.
- Pasantías profesionales II, con una duración de 4 semanas y 2 créditos, ubicadas en el 9° semestre.

Al ser consultados los profesores sobre el proceso de pasantías pudimos obtener las siguientes apreciaciones:

El 75 % de los profesores señala desconocer la normativa que reglamenta este proceso tanto para la carrera de administración de empresas como para contaduría pública.

El 54 % de los profesores considera que la ubicación de las pasantías en el plan de estudio es “adecuada” o “muy adecuada”.

La opinión de los profesores en cuanto al apoyo institucional al proceso de pasantías, los recursos asignados y modalidades de evaluación está ubicada en su mayoría como “inadecuada” o “muy inadecuada”.

Por parte de los estudiantes el desconocimiento sobre la normativa del proceso de pasantías es mayor que los profesores (85 %). Mientras que la opinión sobre la ubicación en el plan de estudio se presenta con cierto grado de dispersión, aunque es evidente que la mayoría señala que “inadecuada”.

En cuanto al apoyo institucional, los recursos asignados y modalidades de evaluación los estudiantes coinciden con los profesores al considerarlas en su mayoría como “inadecuada” o “muy inadecuada”.

Es importante señalar que en el colectivo de estudiantes un porcentaje elevado (73 %) no respondió este grupo de preguntas, lo que nos permite afirmar, puesto que se dieron tales indicaciones, que estos estudiantes no han participado de en el proceso de pasantías. Podemos asumir que en algunos casos los estudiantes no han cursando semestres el en que está ubicado la pasantías, y en otros casos que no han optado por realizar pasantías como asignatura electiva.

Del grupo de egresados el 98 % participó en proceso de pasantías. Su opinión refleja que un 72 % de ellos no tuvo conocimiento sobre la normativa que reglamentaba dicho proceso.

El 67 % de los que realizaron pasantías consideran que su ubicación en el plan de estudio no es adecuada. En la comparación interna de este colectivo revela que la mayoría de quienes emiten esta apreciación pertenecen a la carrera contaduría pública.

La opinión sobre el apoyo institucional al proceso de pasantías, los recursos asignados y modalidades de evaluación presenta homogeneidad con la de profesores y estudiantes ya que la mayoría las considera como “inadecuada” o “muy inadecuada”.

En cuanto al apoyo empresarial recibido en su pasantía, la mayoría (53 %) sostiene que fue “bueno” o “muy bueno”.

El desarrollo de las entrevistas a estudiantes revelo con detalle el descontento sobre el proceso de pasantías, siendo más acentuado en los estudiantes de la carrera de contaduría pública:

*“Sugiero que mejoren entre otras cosas las pasantías, no se obtiene ningún tipo de información en cuanto a reglamentos, empresa, etc. (...) Que mejore la comunicación con los estudiantes de parte de los profesores encargados de las pasantías” EES07 (360 – 362)*

*“(…) queremos realizar todas las pasantías juntas y entregar un informe final” EES16 (373)*

*“(…) Un aspecto importante es nuestra carrera es el proceso de pasantías, se esta llevando muy mal, a mí no me supervisaron ni una sola vez, y eso deja muy mal al departamento y le cierra la puerta a otro posible pasante” EES23 (378 – 380)*

Por su parte los profesores se abstuvieron de emitir opinión al respecto por considerar que no tenían suficiente información al respecto. En entrevista con el coordinador de pasantías de las carreras de administración de empresas y contaduría pública realizó los siguientes planteamientos:

*“la institución, el NURR a desatendido esto. Y lo ha desatendido hasta el punto de que casi diríamos que son esfuerzos muy personales de algunos profesores que ayudan a que los estudiantes desarrollen, por ejemplo un programa de pasantías” (ECP 6-8)*

*“la pasantía yo diría que es la práctica mas importante del estudiante, el estudiante se enfrenta a una realidad que, inclusive, para él es desconocida, y tan desconocida que regresan a la universidad con su informe de pasantías y muchos profesores se sorprende de los que ha logrado el estudiante” (ECP 11-15)*

*“Yo creo que las pasantías deben alargarse a un semestre en el caso de administración y en al caso de contaduría pública deben unificarse y debe conducir eso a una pasantía de un semestre” (ECP 27-30)*

Analizando los reglamento de pasantías vigente para las carreras de administración de empresas y contaduría pública, observamos que en ellos se regulan los siguientes aspectos:

- Requisitos para que el estudiante pueda realizarla y trámites iniciales
- Período de duración
- Formalidades del plan de trabajo
- Supervisión académica y empresarial (evaluación)

La opinión de los empleadores en cuanto a los estudiantes que han estado como pasantes en sus empresas es positiva, aunque está latente en algunos de ellos la posibilidad de que el proceso se realice con mayor coordinación entre la universidad y la empresa.

*“bueno aquí todos los años hemos recibido pasantes del NURR, aunque no he sido yo quien los ha supervisado, siempre se han comportado a la altura de las actividades que se le asignan” (EP03)*

*“(..) en la gobernación han venido todo tipo de pasante, algunos son muy buenos, otros no tanto..... pero es que ellos no traen un plan sobre lo que deben hacer y los profesores no coordinan el periodo que ellos deben cumplir... sería bueno que las relaciones con la universidad se pudieran mejorar” (EP01)*

### **Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación**

Como señalamos anteriormente, las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) ofrecen múltiples oportunidades a profesores y estudiantes para el desarrollo de la actividad docente.

En este sentido Doménech (1999) sugiere que las universidades desplieguen acciones dirigidas a sensibilizar a profesores y estudiantes para que incorporen las NTIC, especialmente el internet y www, como un medio al servicio, tanto de la docencia como de la investigación.

Al consultar al grupo de estudiantes sobre su apreciación en cuanto a la incorporación de las NTIC en el plan de estudio, sólo el 15 % respondió que éste es “adecuado”, lo que indica que la mayoría considera que en los planes de estudio no están debidamente incorporadas las NTIC de modo que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza recibida.

**Tabla N° 32:  
Opinión de los estudiantes sobre NTIC**

<b>opinion</b>	<b>fr.</b>	<b>%</b>
Muy adecuadas	49	6
Adecuadas	56	7
Normales	70	9
Inadecuadas	189	25
Muy inadecuadas	399	52
N/Respondio	7	1

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Entre los estudiantes que emitieron tal apreciación se destacan en su mayoría los que pertenecen a la carrera de administración y están cursando los últimos semestres (7° al 10°).

Por otra parte consultamos con los estudiantes el uso particular que los profesores hacen de las NTIC en el desarrollo de las clases. Las respuestas fueron más categóricas, pues sólo el 7 % tienen una buena apreciación en cuanto a la forma en que los profesores utilizan las NTIC en el desarrollo de la docencia.

En el caso de los egresados las opiniones no presentan grandes diferencias con las suministradas por los estudiantes. El 14 % señaló que estas están incorporadas adecuadamente al plan de estudio, lo que indica que el 86 % manifestó no estar contento con el plan de estudio en cuanto a las NTIC.

La totalidad de los egresados consideran inadecuadas las formas en que los profesores utilizaron las NTIC en sus clases. Resaltamos el elevado porcentaje de egresados (53 %) que orienta su opinión como “muy inadecuada”.

Por su parte los profesores en el desarrollo de las entrevistas manifestaron algunas razones que limitan el uso de las NTIC en el desarrollo de la docencia, resaltando la formación del profesorado y la ausencia de equipos e instalaciones:

*“En la carrera de Administración casi están ausentes las NTIC, son muy pocas las materias en las cuales se utilizan las nuevas tecnologías, yo creo que esto está muy relacionado con los profesores, no se mejoraran los planes de estudio sino mejora la formación que recibimos los profesores”* EPR10 (398 – 401)

*“(…) aquí no hay un aula maestra, aquí no hay un salón de foros, de conferencias, aquí no hay un salón virtual para los estudiantes de administración”* EPR03 (922 - 924)

*“Los laboratorios veinte máquinas es lo que tiene cada laboratorio y disponemos de dos laboratorios no del departamento, sino del núcleo, el departamento no tiene ninguno”* EPR04 (941 – 943)

Por su parte los estudiantes centraron su discurso sobre las exigencias ante las NTIC y sobre algunos requerimientos ante la situación del departamento:

*“Creo que es urgente una sala de internet para toda la comunidad”*  
EES03 (405 – 406)

*“(…) También estamos muy mal en lo que respecta a las posibilidades de incursionar en las nuevas tecnologías, aquí no hay salas de navegación para los estudiantes e incluso algunas asignaturas que necesitan los laboratorios de computación, no pueden usarlos porque no hay capacidad”* EES13 (411 – 414)

*“(…) Por otra parte creo que el departamento no cuenta con los recursos para incorporar nuevas tecnologías en nuestra enseñanza, cómo vamos a mejorar si ni siquiera hay la manera de que los profesores utilicen recursos actualizados para dar sus clases. Deberíamos empezar por eso”* EES16 417 (418 – 420)

### **5.2.1.3.- Las Interrelaciones didácticas**

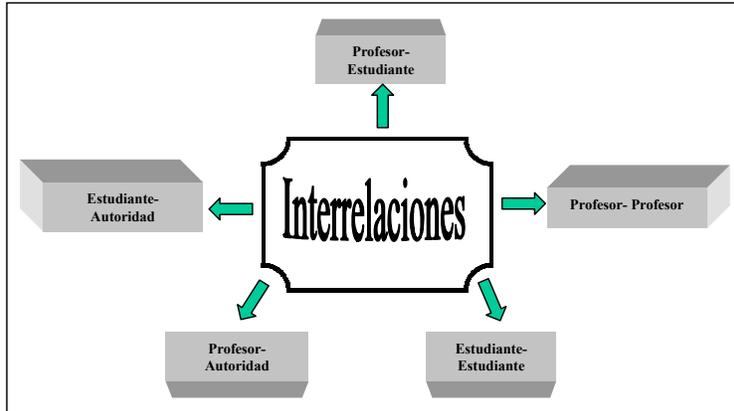
A continuación iniciaremos el análisis de las relaciones que se establecen entre los miembros del departamento y de éstos entre sí al realizarse los procesos formativos en situaciones educativas formales y no formales.

En este criterio incluiremos los subcriterios referidos a las relaciones que se constituyen entre profesor – estudiante, profesor – profesor, estudiante – estudiante, profesor – autoridad y estudiante – autoridad.

La interacción didáctica constituye justamente esta relación que se genera entre los protagonistas de la actividad docente, la cual puede surgir dentro o fuera del aula y puede realizarse de manera formal e informal. Fruto de esta interacción es el clima social resultante y cuya finalidad debe estar dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza.

### **Figura N° 20:**

**Subcriterios de Interrelaciones entre los miembros**



**Relación Profesor – Estudiante**

La interacción del profesor con sus estudiantes requiere de la motivación y sensibilidad de ambas parte. Tanto el profesor como el estudiante deben aportar sus confianza y expectativas para en el aula y fuera de ella sus relaciones contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido Villa (2000) que el profesor, por una parte. debe desarrollar interés por sus alumnos, animarlos y buscar oportunidades para llevar a cabo una vinculación efectiva que implique un dialogo más allá del contenido que intenta transmitir.

El estudiante, por su parte, debe corresponder a este tipo de comunicación y buscar oportunidades para discutir sus problemas con vistas a conseguir mejores resultados.

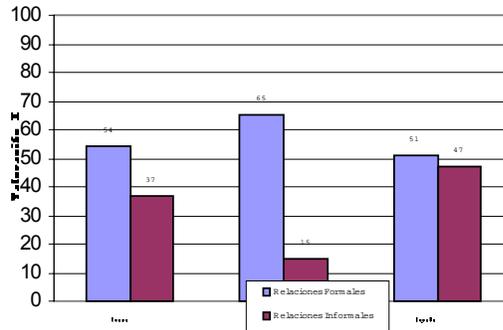
De la consulta realizada a los tres colectivos, profesores, estudiantes y egresados, podemos presentar las siguientes acotaciones. La tabla N° 33 muestra en resumen la proporción de cada colectivo que valoró positivamente (“buenas” o “muy buenas”) las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes.

**Tabla N° 33:  
Apreciación sobre relaciones profesor-estudiante**

Sujetos	R. Formales	R. Informales
	%	%
Profesores	54	37
Estudiantes	65	15
Egresados	230 51	47

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 25:**  
**Apreciación sobre relaciones profesor-estudiante**



En cuanto a las relaciones formales entre profesores y estudiantes el grupo que concede una mayor valoración positiva es el grupo de estudiantes, mientras que los egresados son quienes menos apoyan esta apreciación. Sin embargo, en general la mayoría de profesores, estudiantes y egresados valoran las relaciones formales en forma positiva.

Entre estudiantes observamos un grupo (16 %) que asigna una valoración “mala” o “muy mala” a esta relación. Analizando la composición interna de este grupo encontramos que éstos representan en su mayoría encontramos que pertenecen en su mayoría a la carrera de administración, cursantes entre el 7° y 8° semestre. El 71 % es de sexo femenino y 47 % esta ubicado entre los 23 y 29 años de edad.

Por parte de los profesores el grupo que considera estas relaciones como “mala” o “muy mala” se encuentra en su mayoría en una condición laboral ordinaria, está ubicado entre los 40 años de edad en adelante y son de sexo masculino.

Entre la antigüedad y el categoría de los profesores no se evidencian diferencias importantes, pues existe cierta dispersión en sus apreciaciones.

En cuanto a las relaciones informales podemos apreciar que existe homogeneidad entre los colectivos al considerarlas en su mayoría como “mala” o “muy mala”, destacándose el grupo de estudiantes que es más categórico en su negativa apreciación.

Estos resultados se corroboraron con las entrevistas a profesores y estudiantes. Los profesores reconocen el deterioro de estas relaciones y la necesidad de mejorarlas:

*“En lo que respecta a los estudiantes si creo que en algunos casos falla la comunicación, algunos profesores incluso no les dan el trato que ellos se merecen, no los respetan, pero no son todos, ni son la mayoría, gracias a Dios”* EPR09 (429 – 431)

*“(…) la relación con los estudiantes es distinta, aunque normalmente se da solo en la clase”* EPR10 (434 – 435)

Mientras que en los estudiantes hay opiniones encontradas entre quienes las consideran buenas y los que las consideran malas, prevaleciendo esta última opinión sobre la primera.

*“(…) con los profesores las cosas varían mucho, ellos nos tratan como si fuéramos inferiores, muchos son prepotentes y se aprovechan del poder que tienen con las notas para que hagamos siempre lo que ellos quieren”* EES01 (437 - 439)

*“Yo creo que no son muy buenas (...) ellos son muy poco accesibles, y sobre todo cuando terminan de dar sus clases, muchos se niegan a atendernos o a ayudarnos en cosas que no son de su materia”* EES03 (444 - 446)

*“(…) con los profesores la verdad la cosa cambia, parece que ellos jugaran para otro equipo, nos tratan como si estuviéramos por debajo de sus hombros, eso no me parece bien”* EES19 (504 – 506)

*“Muy buenas, yo creo que es uno de los departamentos donde hay mejor comunicación entre sus miembros, hasta ahora los profesores me han parecido muy sociables y abiertos; siempre los encuentro dispuestos a escucharme”* EES18 (500 – 502)

**Relación Profesor – Profesor**

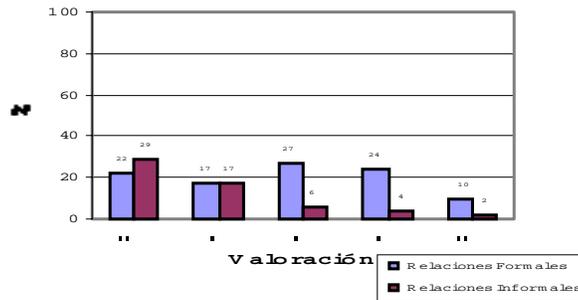
Al analizar las relaciones tanto formales e informales de los profesores entre sí, observamos que existe cierta dispersión en sus apreciaciones. La mayoría concede una valoración positiva tanto a las relaciones formales como a las informales, como puede apreciarse en la tabla N° 34.

**Tabla N° 34:**  
**Valoración por parte de los profesores de sus relaciones formales e informales**

Valoración	R. Formales	R. Informales
	%	%
Muy Buenas	22	29
Buenas	17	17
Normales	27	6
Malas	24	4
Muy Malas	10	2

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 26:**  
**Valoración por parte de los profesores de sus relaciones formales e informales**



Uniendo las valoraciones “normales”, “buenas” y “muy buenas” en las relaciones formales observamos que representan el 66% de los profesores. Lo cual indica que la mayoría está conforme con las relaciones formales que se establecen en el departamento.

Sin embargo es importante considerar el grupo de profesores que concede una valoración negativa a estas relaciones, analizando su composición interna encontramos que las características de estos, en su mayoría, son: una condición laboral ordinaria, ubicado entre los 30 y 40 años de edad, de sexo femenino, con menos de 10 años de antigüedad.

Entre la edad y la categoría de los profesores no se evidencian diferencias importantes, pues existe cierta dispersión en sus apreciaciones.

En cuanto a las relaciones informales el 85 % otorga una buena valoración, destacándose la apreciación “buena”. Aún cuando existe un grupo de profesores (15 %) que tiende a considerar que estas relaciones son “malas” o “muy malas”.

La información obtenida a través de las entrevistas a profesores está más orientada a sustentar la opinión de la minoría que valora negativamente tanto las relaciones formales como las informales:

*“Pienso que nos falta mucho acercamiento en el ámbito social, pero en lo que respecta al trabajo nos llevamos bien”* EPR09 (545 – 547)

*“Pienso que se limitan a lo que son las relaciones mínimas de compañerismo por compartir un espacio de trabajo”* EPR10 (550 – 553)

*“(…) debería haber más acercamiento entre las personas. Interacción entre las áreas y más sentido de compromiso. Creo que la mayoría de la gente esta trabajando cada cual por su lado. Creo que muchas personas hacen un gran esfuerzo, trabajan mucho, pero si hubiera interacción se aprovecharían mejor todas esas cosas”* EPR07 (539 – 542)

### **Relación Estudiante – Estudiante**

En la actualidad se tiende a resaltar cada vez más la importancia de los procesos de interacción entre los estudiantes. Doménech sostiene que la contribución de estas relaciones no sólo es en desarrollo de habilidades cognitivas, sino también sociales y afectivas (actitudes, valores, autoestima, etc.).

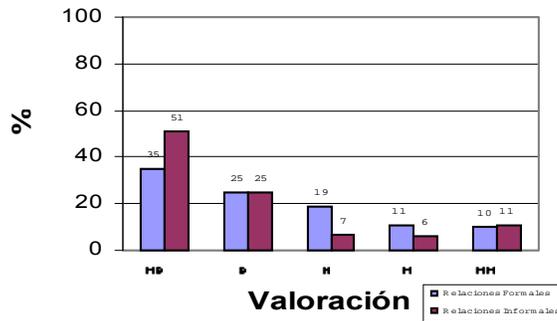
La opinión de los estudiantes sobre la interacción que se establece entre ellos es positiva. En la tabla N° 35 se muestra el resumen de dicha valoración.

**Tabla N° 35:**  
**Valoración por parte de los estudiantes de sus relaciones formales e informales**

Valoración	R. Formales (%)	R. Informales (%)
Muy Buenas	35	51
Buenas	25	25
Normales	19	7
Malas	11	6
Muy Malas	10	11

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 27:**  
**Valoración por parte de los estudiantes de sus relaciones formales e informales**



En el caso de las relaciones formales el 79 % de los estudiantes considera que estas son “normales” “buenas” o “muy buenas”. Habiendo una mayor tendencia a la consideración “muy buenas”.

Dentro del que grupo considera estas relaciones “malas” o “muy malas” podemos señalar que éstos en su mayoría pertenecen a la carrera de administración, cursantes entre el 5° y 7° semestre, de sexo femenino y están ubicados entre los 23 y 29 años de edad.

Las relaciones informales entre los estudiantes obtienen similar valoración, el 83 % de los estudiantes conceden una valoración positiva que oscila entre “normal” y “muy buenas”.

El colectivo que valora las relaciones como “malas” o “muy malas” representa el 17 %, los cuales en su mayoría están cursando el 9º semestre, de sexo femenino y están ubicados entre los 23 y 29 años de edad. Entre la carrera a la que pertenecen no existe una importante diferenciación entre sus opiniones.

En el desarrollo de las entrevistas a los estudiantes se resaltaron los aspectos relacionados con el apoyo que surge cuando realizan actividades en grupo:

*“Bueno con los compañeros el trato es muy bueno, nos ayudamos en casi todo y cuando tenemos trabajos en grupo nos apoyamos y compartimos el esfuerzo”* EES01 (555 – 556)

*“(…) y entre estudiantes hay mucha solidaridad, sobre todo para apoyarnos en las asignaturas”* EES14 (573 – 574)

*“Creo que muy buenas. Entre los estudiantes hay mucha camaradería, nos llevamos bien y nos ayudamos sobretodo cuando tenemos trabajos en grupo”* EES17 (578 – 579)

*“(…) en lo que respecta a las relaciones con los otros estudiantes, siempre hay mucha solidaridad y es muy común el estudio en grupo donde nos apoyamos unos a otros, esto se nota sobretodo en los trabajos en grupos”* EES18 (581 – 583)

### **Relación Autoridades - Profesores y Estudiantes**

Los niveles de autoridad en las universidades implican, en principio, los niveles de máxima jerarquía como el equipo rectoral, vicerrectoral o de alto gobierno; sin embargo, en nuestro caso centraremos nuestra atención en los niveles intermedios, particularmente en las personas encargadas de dirigir los departamentos.

Esta categoría de autoridad ha sido señalada por Zabalza (1996: 51) como un aspecto fundamental para la mejora de la calidad institucional, *“el cambio y la mejora necesitan de esfuerzos realizados a niveles diferentes de la institución”*; y conlleva cierto poder delegado por la propia institución y orientado hacia la toma de decisiones.

Las personas que dirigen los departamentos se enfrentan a una variedad de roles, entre ellos el de representante de la institución ante los profesores que pertenecen al departamento, ante los estudiantes y ante terceras personas vinculadas con éste.

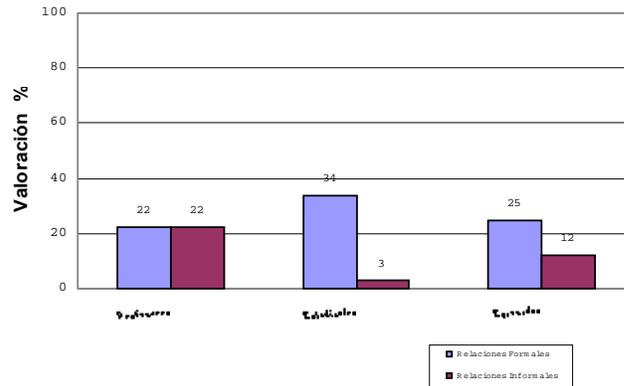
Para el análisis de las relaciones de las autoridades hemos consultados con los profesores, estudiantes y egresados, la tabla N° 36 muestra en resumen la proporción de estos que tienen una valoración positiva, es decir, aquellos que consideran que estas son “buenas” o “muy buenas”.

**Tabla N° 36:**  
**Proporción de profesores, estudiantes y egresados que tienen una valoración positiva de sus relaciones con las autoridades.**

Sujetos	R. Formales	R. Informales
	%	%
Profesores	22	22
Estudiantes	34	3
Egresados	25	12

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 28:**  
**Proporción de profesores, estudiantes y egresados que tienen una valoración positiva de sus relaciones con las autoridades.**



Entre los profesores la valoración entre las relaciones formales e informales no hay diferencias, siendo en ambos casos muy bajo el número de profesores que las considera adecuadas.

En el caso de las relaciones formales 61% de los profesores concede una valoración “mala” o “muy mala”, porcentaje que se incrementa para la valoración de las relaciones informales (71 %).

En las relaciones formales, la mayoría de este colectivo está ubicado entre 40 y 50 años de edad, y están en una condición laboral de ordinarios. En cuanto a género, antigüedad y categoría no se evidencian diferencias significativas.

Mientras que en las relaciones informales la mayoría está ubicado entre 30 y 40 años de edad, categoría instructor y están en una condición laboral de ordinarios. En cuanto a género y antigüedad no se evidencian diferencias significativas.

La valoración del grupo de estudiantes nos permite resaltar la desigualdad entre la apreciación de las relaciones formales y las informales. Aunque en ambos casos, la mayoría otorga una valoración negativa, es considerablemente mayor en el caso de las relaciones informales.

Igual desigualdad se presenta en el grupo de egresados que atribuyen una valoración negativa a estas relaciones. El 44 % de los egresados calificaron las relaciones formales con las autoridades como “mala” o “muy mala” y en el caso las relaciones informales el 57 %.

En las entrevistas a profesores y estudiantes es de resaltar la ausencia de buenas relaciones y en algunos casos el deterioro que existe entre ellas.

*“(…) con la jefa del departamento también, (son buenas) aunque ella tiene su carácter ha sabido llevar bien las relaciones con los profesores, aunque siempre hay sus excepciones”* EPR09 (600 – 602)

*“(…) con las autoridades nunca he tenido una conversación”* EPR10 605

*“(…) Con las autoridades si es verdad que casi nunca los vemos, solo a la jefa del departamento”* EES02 (608 – 609)

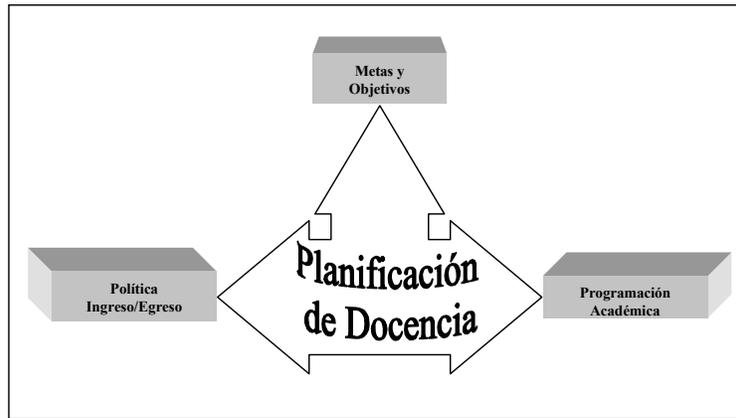
*“Con la jefa del departamento prácticamente no se pueden sostener, porque es muy intransigente (…)”* EES12 (611 – 612)

**5.2.1.4.- Planificación de la Docencia**

En este criterio analizaremos la construcción a priori de las actividades que tienen lugar durante el período de docente. En opinión de De Juan (1996) la planificación es uno de los aspectos claves que contribuyen a producir una enseñanza de calidad.

Como hemos señalado en capítulos anteriores la planificación se inicia a partir de los objetivos y se ejerce sobre los restantes elementos del proceso de docente. En tal sentido los criterios que se incluyen en este apartado son: metas y objetivos, programación académica y política de ingreso y egreso.

**Figura N° 21:**



**Subcriterios de Planificación Académica**

**Análisis de Metas y Objetivos**

A la hora planificar en el proceso educativo lo primero que debemos tener en cuenta es el establecimiento de las metas u objetivos. Por tanto en este subcriterio incluiremos, por una parte los aspectos relacionados con la misión y visión del departamento como unidad académica, y por otra parte, la claridad de los objetivos de cada una de las carreras objeto de estudio.

En opinión de De Juan (1996) que cuando falta una descripción clara de las metas a alcanzar, es imposible eficazmente una evaluación ya que falta una base sólida para referenciar los resultados.

Al consultar al grupo de profesores si en el departamento se tiene definida claramente su misión institucional el 49 % señaló una respuesta negativa, lo que nos permite suponer que este grupo no tienen claro cual es la razón de ser de esta unidad académica.

Semejante apreciación obtuvimos cuando indagamos sobre la visión de futuro por parte del departamento. El 61 % de los profesores sostuvo que en el departamento “nunca” o “casi nunca” se comparte una visión de futuro común.

Por su parte los egresados al ser consultados sobre este aspecto aportaron una valoración semejante a la de los profesores, el 65 % señaló que en el departamento “nunca” o “casi nunca” se comparte una visión de futuro común.

En cuanto a la claridad de la definición del perfil profesional que debe formarse, consultamos a los profesores como principales protagonistas del proceso de enseñanza y el 40 % señaló que está “bien” o “muy bien” definido.

Consideramos importante resaltar el grupo de profesores (20 %) que considera que el departamento no tiene definido claramente el perfil profesional que deben formar. En este sentido analizamos la composición interna de este colectivo encontrando que en su mayoría corresponden a la condición contratados, categoría instructores y tienen menos de 10 años de antigüedad.

En las entrevistas a profesores y estudiantes se confirmó la información obtenida a través de los cuestionarios.

*“(…) y en el departamento no hay proyecto, o sea, no pensamos estratégicamente, vivimos en el hoy. No pensamos qué podemos hacer mañana, entonces lo importante en la academia es saber hasta dónde podemos llegar y con quien vamos a llegar”* EPR01 (1249 – 1252)

*“Es muy operativo, no hay una visión estratégica y ... yo pienso que ese problema recae en un problema estructural de lo que es la institución , nosotros obedecemos pautas, somos normativos, somos obedecedores de criterios que están por encima de nosotros, obedecedores de ciegos que tampoco han visto lo que es la gerencia en este campo”* EPR03 1278–1282)

*“Lo principal es que el departamento tenga una misión y visión, ya que este departamento no la tiene y hace que el mismo se empobrezca ante sus miembros”* EES22 (615 – 616)

Mediante el análisis de documentos pudimos observar que en el departamento que existen documentos que expongan en forma explícita la misión del departamento; sin embargo, las funciones que tiene a su cargo el departamento están contenidas en la Ley de Universidades, el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes y en las normas emanadas del Consejo Universitario y del Consejo de Núcleo.

En cuanto al perfil profesional, como señalamos en anteriores oportunidades, en la carrera de administración no existe en un documento formalmente establecido, mientras que en la carrera de contaduría sí existe un documento que contiene la fundamentación de la carrera e incluye claramente el perfil del profesional que se desea formar.

### **Programación Académica**

La programación académica hace referencia a las actividades más específicas, más concretas y más a corto plazo de la planificación de la docencia. En nuestro caso particular nos referiremos a la programación semestral que se realiza en el departamento.

Consideramos importante señalar que el ámbito temporal al que se circunscribe esta referido a los semestres A y B 2001.

En líneas generales la planificación semestral del departamento incluye el proceso de inscripción de los alumnos, la asignación de la carga académica a los profesores, la programación de horarios, la distribución de aulas, etc.

El proceso de inscripción tiene una duración de una semana y está bajo la responsabilidad de la Oficina de Registros Estudiantiles (ORE). La participación del departamento en este proceso incluye colaborar con la entrega del material que al estudiante en las etapas previas y posterior al proceso (Planillas de inscripción y constancias de asignaturas inscritas).

En esta actividad participan los profesores, según ellos *“a modo de colaboración”*, y el personal administrativo.

Durante este proceso en forma conjunta, entre el departamento y la Oficina de Registros Estudiantiles, se toman las decisiones sobre la cantidad de cursos por asignaturas, la cantidad de alumnos por cursos, etc. Basados en una propuesta inicial de cursos y horarios presentada por el departamento.

La propuesta sobre cursos y horarios es realizada por el jefe del departamento en coordinación con los jefes de cada una de las áreas.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes, éstos emitieron su opinión sobre este proceso:

*“(…) es pésima la planificación de las actividades, todos los semestres el proceso de inscripción es tan malo”* EES03 (619 – 620)

*“También deberían mejorar los procesos de inscripción porque eso representa por una parte una dificultad para nosotros, y por otra parte se pierde mucho tiempo, algunas veces hasta después de un mes de las inscripciones es que una realmente sabe en qué materias esta inscrita”* EES14 (1649-1652)

*“(…) También se debe mejorar el proceso de inscripción, pues casi siempre hay diferencias entre las materias que inscribimos y las que nos aceptan. Después tenemos que estar incorporándonos a cursos que van muy avanzados”* EES17 (1421 – 1423)

*“(…) creo que es importante el caso de los cursos con un número muy grande de alumnos, eso representa un problema tanto para el profesor, que algunas veces no puede ni dar las clases, ni para los alumnos que*

*nos sentimos hasta apretados en el salón de clase y nos cuesta más entender al profesor”* EES21 (623 – 626)

La asignación de la carga académica de los profesores es realizada en forma coordinada entre el jefe del departamento y los coordinadores de áreas. Fundamentalmente se basan en el marco legal y en su condición laboral, es decir, lo que establece el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes, para cada condición y categoría.

En este sentido consultamos al grupo de profesores para obtener su apreciación sobre la concentración de su trabajo en cuanto a las materias asignadas, área de conocimiento, carrera y horarios.

Los resultados, que se muestran en la tabla N° 37, revelan que en general los profesores están de acuerdo con la forma en que se le asigna su carga académica, la mayoría de ellos consideran que la concentración de su trabajo es distribuida en forma adecuada en cuanto a las asignaturas, en cuanto al área de conocimiento y a la carrera en que son asignados y en cuanto a los horarios de clases.

**Tabla N° 37:**  
**Valoración por parte de los profesores de la carga académica**

	Muy Adecuada	Adecuada	Normal	Inadecuada	Muy Inadecuada
	%	%	%	%	%
Asignatura	36	49	10	5	0
Área	59	41	0	0	0
Carrera	46	49	0	5	0
Horarios	27	34	29	10	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Una parte importante de la planificación de la docencia esta representada por la planificación de los profesores como principal protagonista del proceso. En este sentido consultamos su opinión sobre el proceso de planificación en cuanto al semestre y particularmente de sus asignaturas y de sus clases.

**Tabla N° 38:**  
**Frecuencia de la planificación realizada por parte de los profesores**

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca	No Respondió
	%	%	%	%	%	%
Semestre	58	12	20	10	0	0
Asignatura	41	30	22	0	2	5
Clase	41	15	32	5	2	5

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

En cuanto a la planificación semestral el 70 % de los profesores reveló que “siempre” o “casi siempre” la realizan y el 20 % que la realiza “algunas veces”. Esta información la pudimos corroborar mediante el análisis de documentos. En este sentido recurrimos al tipo de documento interno denominado “Planificación Semestral” entregado por los profesores al inicio de cada semestre.

En dicho análisis observamos que el 89 % de los profesores cumplieron con la presentación de la “planificación semestral” durante los semestres A y B 2001.

Es importante resaltar el porcentaje de profesores que revela que “nunca” o “casi nunca” realizan planificación semestral, de asignaturas o de clase.

### **Política de Ingreso y Egreso**

La expansión de la educación superior ha conducido a las universidades a destacar la importancia de la política de ingreso y egreso en la planificación educativa.

En Venezuela la política de admisión se ha convertido en un punto álgido para los encargados de dirigir los destinos de las principales casa de estudios superiores. Las universidades públicas se rigen por un Sistema Nacional de Admisión (SNA) dirigido por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) el cual contempla la obligatoriedad de presentar por parte del estudiante una Prueba Actitud Académica (PAA) mientras cursa el último año de bachillerato.

El CNU para otorgar la admisión al estudiante al sistema de educación superior considera los siguientes criterios:

- Índice académico
- Año de graduación
- Condición de región
- Nivel socioeconómico

El SNA contempla autonomía a las universidades para establecer los requisitos adicionales para el ingreso a en sus diversas carreras y modalidades de estudio.

En el caso de la Universidad de los Andes, y por tanto del Núcleo Trujillo y del Departamento, la política de admisión está fundamentada por los lineamientos del SNA. El cual contempla el ingreso mediante asignación de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y el ingreso mediante el Sistema Interno de Admisión (SIA).

El SIA es el conjunto de mecanismos, instrumentales y reglamentarios, para seleccionar y admitir a los nuevos estudiantes en las carreras que ofrece la Universidad de los Andes, en él se contemplan las siguientes modalidades de admisión:

Nuevo Ingreso:

- Prueba de Selección
- Cursos de nivelación selectivos
- Alto Rendimiento
- Convenio ULA - Gremios
- Atletas Destacados
- Artistas Destacados

Alumnos Regulares ULA:

- Cambio de Opción
- Carreras Paralelas

Alumnos Regulares otras Universidades:

- Traslados
- Equivalencias

Analizando la forma de ingreso de los estudiantes consultados observamos, en la tabla N° 39, que la mayoría logró el acceso a través de la Prueba Interna de Admisión (PINA), seguido de los que obtuvieron en sus estudios de bachillerato alto rendimiento en sus calificaciones.

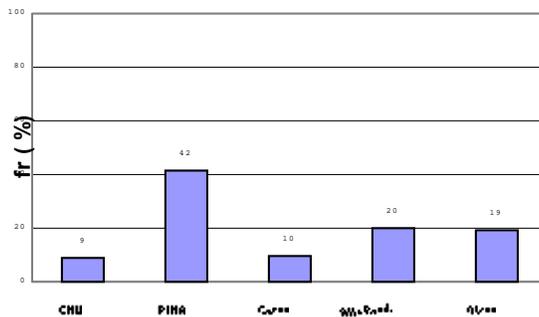
Consideramos importante destacar, el bajo porcentajes de estudiantes que ingresaron por asignación de la OPSU, siendo esta, según el SNA, la principal vía para lograrlo.

**Tabla N° 39:**  
**Modalidades de ingreso de los estudiantes**

<b>Forma de Ingreso</b>	<b>fr</b>	<b>%</b>
CNU	70	9
PINA	322	42
Curso	77	10
Alto Rendimiento	154	20
Otros	147	19
Total	770	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 29:**  
**Modalidades de ingreso de los estudiantes**



En las entrevistas la mayoría de los profesores señalaban no tener conocimiento sobre el proceso de admisión de los estudiantes a las carreras de administración de empresa y contaduría pública. Aquellos que estaban familiarizados con el proceso manifestaron no estar de acuerdo con éste.

*“yo he participado en la revisión de las pruebas y he estado revisando, yo pienso que es un proceso, para nuestra realidad, muy estrangulador, se excluye la mayoría de nuestra población estudiantil”* EPR03 (652-653)

*“A mi no me parece la política buena, yo no creo que una prueba de dos horas y media, mida la capacidad del estudiante, yo siempre lo he sostenido, he hecho hincapié en eso, pero tu sabes como son las cosas aquí, todo es la famosa prueba de selección, unas veces viene demasiado fuerte, otras veces demasiado débil y sin embargo la entrada viene siendo siempre la misma”* EPR04 (686 – 690)

*“Si tengo conocimiento sobre las modalidades de ingreso (...)yo no pienso que es la mejor, pienso que al aspirante hay que evaluarlo de otra manera considerando otros aspectos, pero hasta ahora es lo que tenemos, el no tener tampoco me parece que es la manera más viable para el ingreso, hay que tener un parámetro para decir si puede ingresar o no puede ingresar”* EPR06 (723 – 728)

En cuanto a la política de egreso la información obtenida a través del cuestionario a egresados nos revela que tanto el departamento como los profesores no tienen ningún tipo de política de acercamiento y colaboración para con los egresados.

La tabla N° 40 muestra las opiniones de los egresados en cuanto al apoyo recibido para ingresar al mercado de trabajo. Podemos observar la ausencia de apoyo, sobretodo de parte del departamento, es decir, a modo institucional.

**Tabla N° 40:  
Apoyo para el ingreso laboral de los estudiantes**

	Muy Bueno (%)	Bueno (%)	Normal (%)	Mal (%)	Muy Mal (%)	N/R (%)
Apoyo Departamento	58	12	20	10	0	0
Apoyo Profesores	41	30	22	0	2	5

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Semejante valoración realizaron los egresados al ser consultados sobre las políticas del departamento en cuanto a alianzas y convenios institucionales que le ayudaran a introducirse en el mercado de trabajo. El 79 % indicó que “nunca” o “casi nunca” se habían establecido.

Esta situación se hizo más evidente en el transcurso de las entrevistas a los profesores, los cuales señalaron abiertamente que en el departamento no existe ningún tipo de relación con el estudiante una vez que este obtiene su título y se retira de la institución.

*“Que yo sepa no hay un seguimiento de ver en qué áreas están empleados, a que ciudades más se han dirigido, que volumen de estudiantes han formado sus propias empresas, porque si estamos hablando de una carrera de administración nosotros tendríamos que esperar que un alto volumen de nuestros egresados se conviertan en empresarios, y realmente, que yo conozca, no hay ningún seguimiento”* EPR02 (638 – 641)

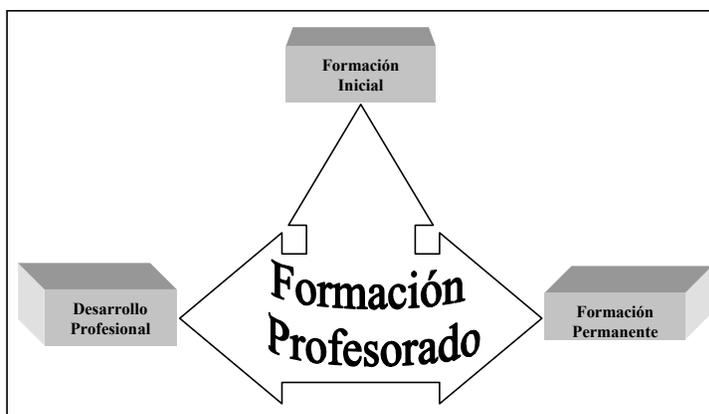
*“ (...) en el departamento no tenemos nada, salen los egresados y nosotros no sabemos nada de ellos, que es un error nuestro ”* EPR04 (695-698)

*“Una vez que los estudiantes se gradúan el departamento se olvida de ellos, que yo sepa, no hay ningún vinculo, ninguna relación, ni evaluación”* EPR05 (710 – 712)

*“Aquí no hay ninguna política de egreso, nosotros (al menos yo) cuando el estudiante es egresado no sabemos ni siquiera la ubicación, donde esta trabajando, como le va, no se hace una evaluación de la colocación en el mercado de esos estudiantes, absolutamente nada”* EPR08 (772-775)

#### **5.2.1.5.- Formación del Profesorado**

**Figura N° 22:  
Subcriterios de Formación del profesorado**



### Formación Inicial

En el presente apartado sobre la formación inicial nos referimos a la adquisición de conocimientos profesionales “base”, es decir, al conocimiento profesional de iniciación a la profesión. Según Marcelo (2001) la formación inicial debe suministrar las bases para poder construir el conocimiento pedagógico especializado.

En este sentido investigamos las principales características de la formación inicial de los profesores adscritos al departamento, mediante la información obtenida a través de los cuestionarios, y el análisis de documentos, consultando los expedientes de los profesores, las planillas OAP, y los informes de auditoría A y B 2001.

La tabla N° 41 muestra en resumen los títulos que ostentan los profesores del departamento. Podemos observar que en su mayoría son licenciados en administración. Se destacan el bajo número de licenciados en contaduría pública (17 %), lo que indica la desproporción en cuanto a la atención a las carreras de administración y contaduría.

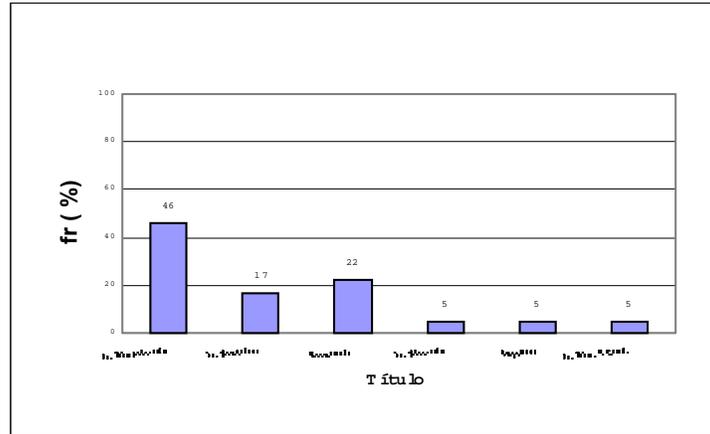
**Tabla N° 41:**

Título	fr	%
Lic. Administración	19	46
Lic. Contaduría	7	17
Economista	9	22
Lic. Educación	2	5
Ingeniero	2	5
Lic. Adm. Y Cont.	2	5
Total	41	100

**Formación inicial de los profesores que forman el departamento**

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 30:**  
**Formación inicial de los profesores que forman el departamento**



Este hecho nos permite sostener, que un grupo de profesionales que ha sido formado inicialmente en el conocimiento de administración de empresas, esta desempeñando la labor docente en las materias de la carrera de contaduría pública.

Esta situación se evidencia en la tabla N° 42, donde mostramos una relación entre las variables, título del profesor y área de conocimiento al cual pertenece. Observamos que en el área contable – financiera existen sólo 8 profesionales en contaduría pública de un total de 20 que la constituyen.

**Tabla N° 42:**  
**Relación entre el título de los profesores y su área de conocimiento**

Título/Áre Conc.	Contable	Administración	Económica	Estadística	Total
Lic. Administración	8	11			19
Lic. Contaduría	7				7
Economista	1		7	1	9
Lic. Educación	2				2
Ingeniero	1			1	2
Lic. Adm. Y Cont.	1	1			2
Total	20	12	7	2	41

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Es importante señalar que el área contable – financiera, como todas las áreas atienden, en las asignaturas que tienen a su cargo, tanto la carrera de administración de empresas, como contaduría pública.

En la carrera de Administración de Empresas el 29 % de las asignaturas pertenecen al área contable – financiera y en la carrera Contaduría Pública el 35 % de las asignaturas pertenecen a esta área, cuyo contenido corresponde a profesionales de la contaduría pública, tales como contabilidad, finanzas, costos, auditoria, etc.

Por otra parte, en el área contable financiera más del 50 % de los profesores tiene una formación inicial en administración de empresas, lo cual implica que más de la mitad de las asignaturas del área, contabilidad, finanzas, costos, etc., están a cargo de profesionales que no han sido formados en ese tipo conocimiento.

### **Formación Permanente**

La formación permanente del profesorado es consustancial al ejercicio del propio trabajo en el que se suele ir incorporando elementos de innovación. Por tanto, en este apartado centraremos nuestro análisis en aquellas actividades de formación que continuamente llevan a cabo los profesores con objeto de mejorar la calidad de enseñanza.

Al consultar al grupo de profesores sobre los programas de formación y actualización que realizan como parte de su formación permanente, todos manifestaron estar satisfechos, pues el 100% de ellos indicó sentirse “muy satisfecho”, “satisfecho” o “normal”.

Sin embargo, tal apreciación no se corresponde con la obtenida sobre la participación a eventos que le permitan la actualización de conocimientos. Al respecto consultamos la frecuencia en asistir a eventos como, cursos / talleres tanto sobre el área de conocimiento como en el campo de la pedagogía, seminarios, congresos, jornadas de actualización, conferencias, etc.

Los resultados, revelados en la tabla N° 43, muestra que la mayoría de los profesores asisten “algunas veces” a cursos sobre el área de conocimiento. Sólo 2 de ellos que representan 5 % del grupo consultado señaló que “nunca” participan en este tipo de cursos.

**Tabla N° 43:**  
**Opinión de profesores sobre la frecuencia en asistir a eventos de formación**

Frecuencia	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
Eventos	%	%	%	%	%
Cursos área	37	27	32	0	5
Cursos pedagogía	2	10	17	32	39
Seminario	20	24	24	27	5
Congresos	19	20	29	15	17
Jornadas	17	15	29	20	20
Conferencias	19	10	49	17	5

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

En lo que respecta a la formación permanente sobre pedagogía el 71 % de los profesores señala que “nunca” o “casi nunca” participan en cursos o talleres para mejorar su nivel de conocimiento.

Profundizando en el analizando las características de este grupo observamos que la mayoría de los profesores que declara no asistir a cursos y talleres sobre pedagogía, tienen una antigüedad de menos de 10 años, su condición es de ordinarios con categoría de instructor y pertenecen al área de conocimiento contable financiera, seguida del área de teoría económica.

Consideramos importante señalar que en el análisis de documentos observamos que el Estatuto de Personal Docente y de Investigación (EPDI) de la Universidad de los Andes, señala en su artículo 61 la exigencia en cuanto a la formación y mejoramiento académico del personal docente, más aún, en el artículo 64 se refiere los profesores en la categoría de instructores como un docente en período de formación y sostiene que “*su preparación idónea es garantía de mejoramiento académico de la institución*”.

El mencionado estatuto, en el artículo 67, hace referencia a la exigencia, contenida en la Ley de Universidades, a los profesores en la categoría de asistentes sobre la formación pedagógica.

*“Los Profesores Asistentes deben poseer título universitario, capacitación pedagógica, y haber ejercido como instructor al menos durante dos años (...)”* LU Art. 94

El artículo 67 del EPDI contiene un párrafo único que establece que la formación pedagógica a la que se refiere deberá cumplirla el profesor instructor antes de su ascenso a la categoría de asistente y debería ofrecerlo la universidad.

En cuanto a la asistencia a seminarios, congresos, jornadas y/o conferencias la mayoría de los profesores señalan que asisten “algunas veces”, “casi siempre” o “siempre”.

Adicionalmente preguntamos al grupo de profesores sobre su apreciación en cuanto al apoyo que el departamento concede a los programas de formación permanente, el 83 % concedió una valoración “inadecuada” o “muy inadecuada”.

Estas opiniones se clarificaron con las entrevistas realizadas a profesores, en las cuales se destaca la ausencia de apoyo por parte del departamento (y de la universidad); señalándose también las mayores limitaciones para los profesores en condición de contratados.

*“(.) yo tengo nueve años en la institución y en esos nueve años he hecho dos postgrados y los cursos de actualización pagados por mi cuenta, porque asumo que para poder ser docente hay que estar actualizado, pero no porque la institución ni se haya preocupado por ello ni me haya pagado nunca ninguna asistencia”* EPR02 (780 – 783)

*“ (...) es el hecho de que por ser profesor contratado, durante nueve años, no se tenga acceso a recibir la colaboración que da el CDCHT para los profesores que van a cursos o a foros y otros elementos de formación se nos excluyen”* EPR03 (806 – 809)

*“la verdad es que en el departamento hay profesores muy bien formados que se han dedicado a mejorar en su área de especialización. Pero la mayoría de los casos han realizado sus gestiones casi que por su cuenta*

*(...)en el departamento no hay planes de formación reales, esos planes que señala el estatuto para los profesores asistentes casi nunca se cumplen. En cuento a la formación sobre aspectos de didáctica y esas cosas pedagógicas no recibimos ninguna ayuda.. aquí, sálvese quien pueda”* EPR09 (825 – 830)

A fin de complementar el análisis solicitamos la opinión de estudiantes y egresados sobre la formación de sus profesores. La apreciación del grupo de estudiantes esta separada en dos bloques de iguales proporciones. La mitad de los estudiantes valora positivamente el dominio cognitivo de sus profesores y por tanto, “adecuada” su formación.

La otra mitad señala que el nivel de conocimientos de los profesores es muy bajo y que se debe a la ausencia de formación:

*“La formación de los profesores en las materias y la forma de dar las clases no es buena”* EES12 (843 – 844)

*“(...) Aquí hay una cuerda de profesores que no tienen una adecuada formación en las materias que dan y además que no tienen los conocimientos pedagógicos mínimos”* EES19 (847 – 850)

*“(..) aquí disponemos de un grupo de profesores muy bien formados y que hacen un verdadero esfuerzo por orientar nuestra formación de la mejor manera”* EES18 (899 – 901)

Por su parte la mayoría de los egresados coinciden en señalar que tanto la formación científica como pedagógica de los profesores es entre “normal” y “adecuada”

### **Desarrollo Profesional**

En este apartado vamos a analizar la formación de los profesores adscritos al departamento desde la perspectiva de su desarrollo profesional, como señalamos en capítulos anteriores, hemos asumido el desarrollo profesional como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de sus soluciones.

Los aspectos abordados en el desarrollo profesional implican el desarrollo pedagógico (mejora de la enseñanza del profesor), desarrollo cognitivo (adquisición de conocimientos y mejora de estrategias de procesamiento de información), y la reflexión del profesor sobre su práctica.

Mediante el cuestionario aplicado a los profesores pudimos indagar la valoración que ellos tienen sobre su desarrollo cognitivo, consultándosele sobre sus conocimientos adquiridos relacionados tanto con la carrera como con las áreas y asignaturas particulares que administra.

La tabla N° 44 muestra el resumen de esta valoración, en él podemos apreciar que la mayoría de los profesores valora positivamente sus conocimientos. En cuanto a los conocimientos en las carreras, el 73% de los profesores consultados asumen que sus niveles están “bien” y “muy bien”, mientras que el resto lo considera como “normal”.

Esta situación indica que los profesores consultados están de acuerdo con el proceso de adquisición de conocimientos y estrategias, de modo que su práctica está respaldada por un adecuado desarrollo cognitivo.

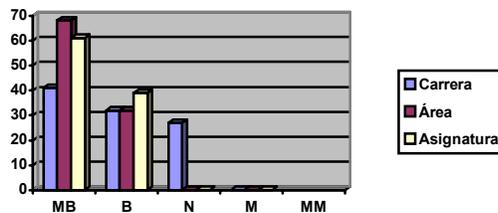
En cuanto al conocimiento en las áreas y asignaturas que facilitan los profesores, la valoración positiva fue más contundente, ya que la totalidad de los profesores confiere una opinión de sus conocimientos con “bien” y “muy bien”.

**Tabla N° 44:**  
**Valoración de los profesores sobre sus conocimientos científicos**

Valoración	Carrera	Área	Asignatura
Muy Bien	41	68	61
Bien	32	32	39
Normal	27	0	0
Mal	0	0	0
Muy Mal	0	0	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 31:**  
**Valoración de los profesores sobre sus conocimientos científicos**



Al grupo de profesores se le consultó sobre actualización de sus conocimientos, los resultados de dicha consulta reveló que estos consideran que aportan a sus estudiantes conocimientos actualizados producto de su práctica reflexiva; lo cual se confirma con su opinión en cuanto al dominio de sus conocimientos tanto teóricos como prácticos.

**Tabla N° 45:  
Valoración de los profesores sobre la actualización de sus conocimientos**

<b>Valoración</b>	<b>Conocimiento Teoría</b>	<b>Conocimiento Práctica</b>	<b>Actualización</b>
Total acuerdo	66	63	66
Acuerdo	34	32	34
Normal	0	5	0
Desacuerdo	0	0	0
Total desacuerdo	0	0	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

La totalidad de los profesores están “de acuerdo” con el dominio que hasta ahora demuestran de sus conocimientos teóricos y prácticos y sobre la actualización que constantemente mantienen de los contenidos de las asignaturas que tienen a su cargo, esta situación puede evidenciarse en la tabla N° 45, y se confirma con la información obtenida mediante la entrevista a estudiantes y profesores.

*“(…) Contamos con buenos profesores y sobretodo hay muy buena voluntad para solucionar los problemas y mejorar cada día más” EES17 (895 - 896)*

*“Bueno, la verdad es que en el departamento hay profesores muy bien formados que se han dedicado a mejorar en su área de especialización (…)” EPR09 (824 - 825)*

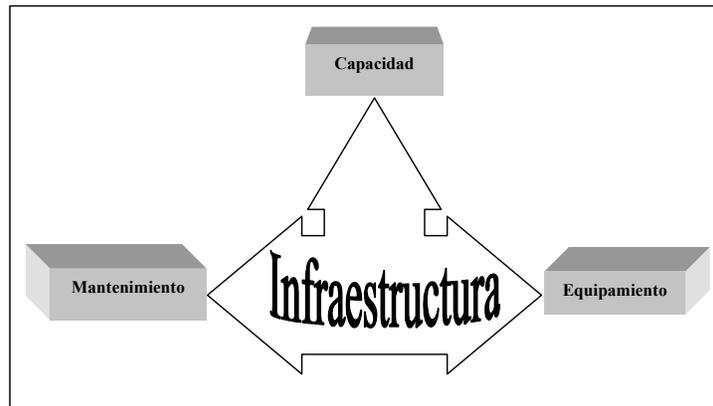
Es importante señalar que los profesores fueron consultados sobre el apoyo que el departamento les proporciona para facilitar su desarrollo profesional, en este sentido el 78% de los profesores consideran que “nunca” o “casi nunca” cuentan con dicho apoyo, igual señalamiento realizaron cuando se referían a este aspecto en las entrevistas:

*“(…) no existe una política, no esta estructurado un programa dentro del núcleo y dentro del departamento menos, nunca lo he visto; o sea cada quien trata de hacerlo a la mejor manera” EPR07 (819 – 822)*

**5.2.1.6.- Infraestructura**

En este apartado analizaremos los aspectos relacionados con las instalaciones físicas disponibles por el departamento para la docencia en las carreras de Administración de Empresas y Contaduría Pública. Es importante señalar que, a juicio de los miembros del departamento consultados, la capacidad, el equipamiento y el mantenimiento de las instalaciones son factores que inciden en la calidad de la educación impartida.

**Figura N° 23:  
Subcriterios de Infraestructura**



**Capacidad:**

Para analizar las instalaciones consultamos a los profesores y estudiantes sobre la capacidad de las aulas, laboratorios, biblioteca, cafetín, áreas deportivas y estacionamiento; los primeros de ellos consideran que la capacidad de las aulas es de condiciones normales, el 93 % de los profesores valoran dicha capacidad como “muy bien”, “bien” y “normal”.

Como puede apreciarse en la tabla N° 46, del grupo de profesores consultados solo un 5% emitió una opinión desfavorable (“mal”) en cuanto a la capacidad de las aulas.

En cuanto a la capacidad de los laboratorios sólo el 37 % de los profesores emitió una opinión favorable, resaltando en este caso la opinión de un grupo de profesores (17 %) que consideran que la capacidad de los laboratorios es “muy mal”. Sin embargo, el 41 % de los profesores consultados prefirieron no emitir su opinión sobre este aspecto, pudimos observar que este grupo en su mayoría son profesores con más de quince años en la

universidad, a dedicación exclusiva y que pertenece a los escalafones de agregados y asociado.

Las opiniones de los profesores en cuanto a las instalaciones destinadas al cafetín y a los cubículos presentan cierta similitud, puesto que en ambos casos, la mayoría considera que la capacidad de estos espacios físicos es “mal” o “muy mal”.

La capacidad de las instalaciones deportivas fue valorada por la mitad los profesores como “muy bien”, “bien” y “normal”; mientras que la otra mitad la considera como “mal” o “muy mal”. Sobre la capacidad del espacio físico destinado al estacionamiento el 75 % de los profesores la consideran “muy bien”, “bien” y “normal”.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes consultados señalaron que la capacidad de las aulas es “muy bien”, “bien” o “normal”; sin embargo, hay un 29 % de ellos que difiere de esta opinión y señala que la capacidad de las aulas es “mala” o “muy mala”. Este último grupo en su mayoría pertenece a los primeros semestres de estudio.

De la tabla N° 46 podemos destacar la valoración negativa de un alto número de estudiantes en cuanto a la capacidad de las instalaciones destinadas a los laboratorios, biblioteca y cafetín.

**Tabla N° 46:**  
**Opinión de profesores y estudiantes sobre la capacidad de las instalaciones físicas.**

	Profesores						Estudiantes					
	MB	B	N	M	MM	NR	MB	B	N	M	MM	NR
Aulas	22	49	22	5		2	15	32	24	20	9	
Laboratorio	5	20	12	5	17	41	2	13	24	25	36	
Biblioteca	5	20	41	29	2	2	2	10	34	33	21	
Cafetín	0	0	0	27	71	2	2	4	3	11	80	
Deportivas	10	20	22	22	24	2	6	20	33	20	21	
Estacionamiento	24	41	10	12	5	7	16	26	22	16	20	
Cubículos	0	0	7	17	68	7						

MB= muy bien B= bien N= normal M= mal MM= muy mal NR= no respondio

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Las apreciaciones de profesores y estudiantes pudimos complementarlas con los comentarios señalados por ambos grupos en las entrevistas:

*“(…) Yo te decía el espacio físico porque el espacio físico que nosotros manejamos es mínimo, (…), además unas aulas con una capacidad para cincuenta máximos (más o menos holgados) y recibimos sesenta o setenta estudiantes en cada salón, (…) y disponemos de dos laboratorios no del departamento, sino del núcleo, el departamento no tiene ninguno”. EPR04 (934 – 949)*

*“Quizá deberían hacer algo para evitar la aglomeración de alumnos por curso, hay materias donde uno tiene que llegar muy temprano y hasta correr para poder tener donde sentarse”. EES09 (952 – 954)*

*“Yo creo que nuestras instalaciones tienen suficiente capacidad para la cantidad de alumnos, pero realmente tienen bastantes deficiencias en cuanto a su equipamiento, sobre todo las aulas, no están en las condiciones adecuadas para dar las clases”. (EPR10 957 – 959)*

*“Si, me parece que deben mejorar las instalaciones, no son muy buenas. Desde la aulas hasta el cafetín (que no existe) son insuficientes y están mal equipados, creo que es urgente que se aboquen a este aspecto”. EES02 (962 – 964)*

Partiendo del análisis de documentos podemos señalar que los miembros del departamentos disponen de las siguientes instalaciones: 32 aulas, distribuidas en cuatro niveles, con una capacidad para 60 estudiantes cada una; dos laboratorios con capacidad para 20 estudiantes con sus respectivos equipos, una biblioteca con dos niveles, un espacio destinado al cafetín, las áreas deportivas distribuidas en 4 chanchas (techadas), dos estacionamientos con capacidad para 100 vehículos cada uno, y 15 cubículos destinados a profesores del departamento.

Es importante destacar que sólo las instalaciones destinadas a las aulas y a los cubículos son de uso exclusivo del departamento; los laboratorios, biblioteca, cafetín, áreas deportivas y estacionamiento son compartidos con el resto de la comunidad universitaria.

## **Equipamiento**

Un aspecto importante de las instalaciones esta relacionado con el equipamiento, en tal sentido consultamos a profesores y estudiantes sobre las características del equipamiento

en las aulas, laboratorio, biblioteca, y cubículos. Al respecto la tabla N° 47 muestra el resumen de las opiniones de cada grupo consultado.

**Tabla N° 47:**  
**Opinión de profesores y estudiantes sobre el equipamiento de las instalaciones**

	PROFESORES						ESTUDIANTES					
	MB	B	N	M	MM	NR	MB	B	N	M	MM	NR
Aulas	0	0	15	43	32	10	3,5	3,5	21	39	33	
Laboratorio	5	20	12	5	17	41	8	6	25	31	30	
Biblioteca	0	0	37	51	10	2	2	2	21	37	38	
Cubículo	0	0	5	12	68	15						

MB= Muy Bien B= Bien N= Normal M= Mal MM= Muy Mal NR= No Respondio

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Por parte de los profesores el equipamiento de las aulas, de la biblioteca y los cubículos esta considerado como “mal” y “muy mal”. Es de hacer notar que, en cada caso, ningún profesor considera que el equipamiento está “bien” o “muy bien”.

En el caso de los laboratorios podemos resaltar en primer lugar el elevado porcentaje de profesores que no emitió opinión, este hecho puede estar relacionado con aquellos casos en los cuales los profesores no imparten asignaturas que requieren el uso de laboratorios. En segundo lugar podemos señalar que el 25 % de los profesores considera que el equipamiento de los laboratorios esta “bien” o “muy bien”. Este porcentaje se incrementa a 37 % si incorporamos el grupo de profesores que considera que el equipamiento de los laboratorios se encuentra en condiciones normales.

La opinión de los profesores sobre le equipamiento de los espacios destinados a los cubículos es muy enfática, puesto que el 80 % de los consultados lo cataloga como “mal” o “muy mal”, sólo el 5 % lo ubica en condiciones normales. Resaltando la ausencia total de profesores cuya valoración sea “bien” o “muy bien”.

En el caso de los estudiantes las opiniones en cuanto al equipamiento de las aulas y biblioteca presentan similitud con las emitidas por los profesores. El 72 % de los estudiantes consultados considera que éste equipamiento esta “mal” o “muy mal”. Aunque es importante señalar que existe un pequeño grupo de estudiantes que considera que el equipamiento de las aulas (7 %) y de la biblioteca (4 %) es “bien” o “muy bien”.

Profundizando en el análisis encontramos que este grupo de estudiantes en su mayoría están en los primeros semestres y pertenecen a la carrera de administración de empresas.

La mayoría de los estudiantes consultados consideran que el equipamiento de los laboratorios está “mal” o “muy mal”. Aunque existe un 25 % de la población consultada que opina que se encuentra en condiciones normales, más aún el 14 % señala que los laboratorios están “bien” o “muy bien” en cuanto a su equipamiento.

Al abordarse el tema sobre equipamiento de las instalaciones físicas vinculadas con el departamento en las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes se confirmaron las opiniones que hemos resaltado en los cuestionarios:

*(...) yo creo que son muchas las cosas que aquí necesitan mejorar, por ejemplo las instalaciones porque los edificios no están bien equipados, también la biblioteca. EES06 (981 – 984)*

*(...) la biblioteca esta muy desactualizada y además es insuficiente para todos los estudiantes, algunas veces tenemos que investigar de un libro tres cursos, que representa más de cien estudiantes, y solo hay dos o tres ejemplares EES13 (994 – 997)*

*La biblioteca está muy mal. Tanto por el mobiliario, como por la capacidad y por los libros es deprimente, además el personal nos atiende muy mal. También el resto de las instalaciones, las aulas están muy mal equipadas EES15 (1003 – 1005)*

*Bueno un aspecto importante es el relacionado con las instalaciones, sobre todo de las aulas, algunas no tienen ni pupitres, y esto unidos al problema de que los cursos son muy numerosos. EES17 (1011 – 1013)*

Otro aspecto que se abordó en las entrevistas y que está relacionado con el equipamiento es sobre la unidad de reproducción de material:

*Las fotocopiadoras son insuficientes y tenemos que hacer colas cada vez que necesitamos copia de algún apunte o parte de un libro. EES06 (981)*

### Mantenimiento

A fin de tener una visión general de las instalaciones se consultó sobre el mantenimiento que, en general, se realiza a los espacios vinculados con el departamento. En este sentido las opiniones de profesores, estudiantes y egresados no fueron muy favorables.

El grupo de profesores considera que la mayoría de las instalaciones físicas reciben un mantenimiento “mal” o “muy mal”. De la tabla N° 48 se puede destacar el 56 % de los profesores valora como “mal” o “muy mal” el mantenimiento de las aulas, y que ninguno de ellos otorga una valoración de “bien” o “muy bien”. Dicha apreciación es similar en el caso del mantenimiento de los cubículos y las áreas deportivas.

En el caso de los estacionamientos y las áreas verdes existe un pequeño grupo (8 % y 30 %) que valora el mantenimiento como “bien” o “muy bien”. Sin embargo, la mayoría mantiene su opinión desfavorable.

**Tabla N° 48:**  
**Opinión de profesores sobre el mantenimiento de las instalaciones**

	PROFESORES					
	MB	B	N	M	MM	NR
Aulas	0	0	27	34	22	17
Laboratorio	5	7	17	5	20	46
Estacionamiento	2	6	21	29	35	41
Cubículo	0	0	2	10	80	7
Áreas Deportivas	0	0	9	19	38	41
Áreas verdes	10	20	24	22	20	5

MB= Muy Bien B= Bien N= Normal M= Mal MM= Muy Mal NR= No Respondio

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

En cuanto al mantenimiento de las instalaciones los estudiantes en su mayoría comparten las mismas opiniones de los profesores, el 76 % de los consultados valora como “mal” o “muy mal” el mantenimiento de las aulas, solo el 10 % manifiesta conformidad con dicho mantenimiento.

**Tabla N° 49:**  
**Opinión de estudiantes sobre el mantenimiento de las instalaciones**

	ESTUDIANTES					
	MB	B	N	M	MM	NR

Aulas	5	5	14	37	39	
Laboratorio	5	13	26	28	28	
Áreas Deportivas	3	6	22	35	34	
MB= Muy Bien B= Bien N= Normal M= Mal MM= Muy Mal NR= No Respondio						

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Por su parte, los egresados en su mayoría se inclinan a dar una valoración “normal” al mantenimiento de las aulas, mientras que las instalaciones deportivas y áreas verdes comparten la valoración negativa con profesores y estudiantes.

En este caso es importante señalar que la opinión de los egresados está referida al mantenimiento de las instalaciones en el momento en que éstos realizaron sus estudios. Tomando en cuenta la muestra consultado encontramos que sólo el 49 % terminó su carrera hace menos de un año, lo que significa que el 51 % tiene más de un año de haber egresado, incluso, hay un 6 % que egresó de la institución hace más de 10 años.

**Tabla N° 50:**

**Opinión de egresados sobre el mantenimiento de las instalaciones**

	EGRESADOS					
	MB	B	N	M	MM	NR
Aulas	12	6	39	25	18	
Laboratorio	6	8	27	25	18	
Áreas Deportivas	0	0	16	18	55	12
Áreas verdes	10	8	16	20	39	8
MB= Muy Bien B= Bien N= Normal M= Mal MM= Muy Mal NR= No Respondio						

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

En las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes, ambos grupos confirmaron las opiniones desfavorables en cuanto al mantenimiento de las instalaciones:

*“(…) Tampoco reciben un adecuado mantenimiento, por eso, nos sentimos tan mal en ellas tanto los estudiantes como los profesores”.*  
EPR10 (1051–1052)

*Bueno creo que la universidad necesita un poco de cariño, pintura, arreglos de áreas verdes, dentro de la universidad que el mantenimiento de los aires acondicionado sea continuo* EES14 (1065 – 1067)

**5.2.1.7.- Relaciones Externas**

En este apartado consideraremos la valoración que los miembros del departamento asignan a las relaciones que institucionalmente se tienen con organizaciones externas, entre ellas se incluyen relaciones gubernamentales, empresariales y profesionales de su entorno.

Consideramos importante para toda institución educativa que se tome en cuenta el apoyo que el entorno le pueda suministrar, sobre todo en el caso de la unidad objeto de estudio, la cual administra carreras vinculadas con el desarrollo económico y social de la región, por tanto las relaciones con organismos públicos y privados contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza impartida.

Para evaluar las relaciones externas del departamento tomaremos en cuenta en primer término, el volumen y tipo de relaciones establecidas y en segundo término la percepción valorativa de dichas relaciones (figura N° 24).

**Figura N° 24:  
Subcriterios de Relaciones Externas**



### **Volumen y Tipo de Relaciones**

Para analizar las relaciones externas del departamento es necesario recurrir lo que institucionalmente presenta la Universidad de los Andes en el ámbito central y mediante sus núcleos, particularmente el Núcleo Trujillo.

La Dirección de Relaciones Interinstitucionales, mediante documento denominado “Convenios Interinstitucionales”, señala que la Universidad de los Andes mantiene relaciones con más de 270 instituciones académicas, mediante convenios y participación en redes y organizaciones como Alfa, Columbos, Grupo Coimbra, Agencia Española de Cooperación Internacional, Unión de Universidades de América Latina, Organización Universitaria Internacional, Gulerpe, Oficina Antena del Programa Bolívar, etc.

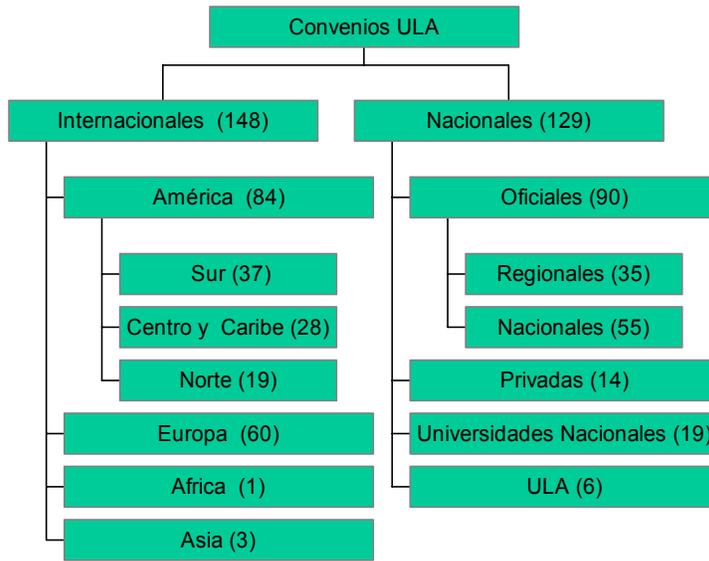
Igualmente señala que el vínculo con el sector productivo se realiza mediante convenios con empresas públicas y privadas, nacionales e internacionales.

La figura N° 25 muestra las relaciones establecidas por la Universidad de los Andes tanto nacionales como internacionales. Puede apreciarse que el departamento objeto de estudio presenta una variedad de oportunidades para establecer y mantener relaciones externas con el objeto de mejorar continuamente la calidad de la enseñanza impartida a través del intercambio recíproco de recursos humanos, materiales y proyectos conjuntos en las áreas vinculadas con las carreras que imparten.

Es importante señalar que el departamento, como una unidad académica legalmente adscrita a la Universidad de los Andes, puede participar de todos y cada uno de los convenios establecidos; igualmente puede proponer otros entes que considere puede ser útil a la comunidad académica en general y en particular a los miembros del departamento.

En el caso particular de los convenios regionales, podemos destacar que el 31 % de dichos convenios representan relaciones con organizaciones ubicadas en el estado Trujillo.

**Figura N° 25:**  
**Convenios Interinstitucionales de la Universidad de los Andes**



**Percepción Valorativa**

Analizando la forma en que se proyecta y es percibido el departamento consultamos la opinión del grupo de profesores sobre las relaciones establecidas por el departamento con otras instituciones tanto universitarias, como no universitarias. En este sentido los profesores fueron enfáticos al indicar que no se establecen.

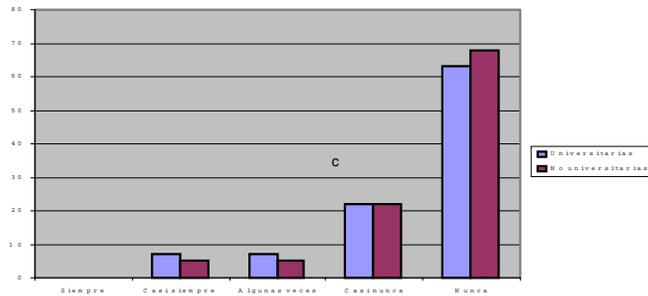
En cuanto a las relaciones con instituciones universitarias el 85 % señaló que “nunca” o “casi nunca” se establecen, mientras que en instituciones no universitarias el grupo que emitió esta valoración se eleva a 90 %, como puede evidenciarse en la tabla N° 51.

**Tabla N° 51:  
Opinión de los profesores sobre las relaciones con instituciones universitarias y no universitarias**

	Universitarias	No Universitarias
Siempre	0	0
Casi siempre	7	5
Algunas veces	7	5
Casi nunca	22	22
Nunca	63	68

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 32:**  
**Opinión de los profesores sobre las relaciones con instituciones universitarias y no universitarias**



En las entrevistas las opiniones de los profesores y estudiantes sobre las relaciones del departamento se orientan hacia la confirmación de los resultados obtenidos en el cuestionario:

*“Yo pienso que algo que se debe tratar es la relación con otras instituciones, me pareció muy importante, nosotros estamos aislados, estamos aquí en el NURR, inclusive, aislados de Mérida, (...)ha llegado el momento de tener acuerdos, de tener más integración con las instituciones de educación del estado que tienen casi nuestras mismas características o diferentes características, pero que quizás que tenemos algún punto en común y así... y las instituciones a nivel nacional de la universidad”.* EPR03 (1073 – 1083)

*“(....) creo que sería bueno que en el departamento existieran convenios con instituciones para que los alumnos podamos hacer algunas actividades a través de esos convenios”* EES09 (1094 – 1096)

*“Se pudiera sugerir al departamento que (...) establezca relaciones con otras instituciones, como el colegio de contadores públicos y representantes de empresas, para que nos informen sobre el campo de trabajo de una manera más real”.* EES25 (1099 – 1100)

Sobre la percepción del departamento también consultamos la opinión de los empleadores en el discurso sostenido mediante la entrevista, en este sentido la opinión de los empleadores sugiere la necesidad de mejorar las relaciones y proyectarse más.

*“yo creo que mediante las cámaras que nos agrupan a nosotros y a otros tipos de comerciantes, podemos establecer algunos convenios de modo que podamos ayudarnos mutuamente.”* (EP05)

*“En ese sentido mi opinión es que en el núcleo no se materializan los convenios, yo creo que aquí tenemos muchos firmados y nosotros (y supongo que ni ustedes) tenemos conocimiento para poder llevarlos a la práctica” (EP01)*

### 5.2.2.- Análisis sobre la Investigación

Para realizar este análisis tomaremos en cuenta el contexto en el cual deben desarrollarse las actividades de investigación y cuáles son las oportunidades que, en este sentido, tienen los miembros del departamento para llevarlas a cabo. Igualmente se analizarán el desarrollo e impacto de las actividades de investigación en la unidad académica.

**Figura N° 26:**  
**Criterios para la unidad de análisis Investigación**



#### 5.2.2.1.- Contexto y Oportunidades de Investigación

En este apartado analizaremos las normas y políticas que institucionalmente se aplican a las actividades de investigación, la forma en que se encuentran organizadas y los recursos asignados.

**Figura N° 27:**



## **Subcriterios para el análisis del Contexto y oportunidades de la Investigación**

### **Normas y Políticas**

La Universidad de Los Andes facilita las actividades de investigación mediante el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT), el cual es el organismo asesor del Consejo Universitario en lo relacionado con la política y el desarrollo de la investigación en la UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

El CDCHT trabaja en función de políticas centradas en tres grandes objetivos:

- Apoyar al investigador y a su generación de relevo.
- Fomentar la investigación en todas las unidades académicas de la UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, vinculando la docencia con la investigación.
- Vincular las investigaciones que se realizan con las necesidades del país.

Estas políticas se desarrollan a través de los programas descritos a continuación, los cuales se adelantan con recursos ordinarios de la institución:

- Programas de Apoyo a la Investigación
- Proyectos de Investigación
- Talleres y Mantenimiento
- Equipamiento Conjunto
- Programa de Gerencia
- Apoyo a Grupos (Programa Z)
- Financiamiento de Seminarios
- Ayuda Financiera para Publicaciones
- Promoción y Difusión de la Investigación

El CDCHT dispone de un cuerpo normativo formalmente establecido que permite su adecuado funcionamiento: Las Normas Generales y el Reglamento Interno.

En la Universidad de Los Andes existen algunos programas con la finalidad de impulsar y estimular la investigación en la Institución. Estos programas operan en función de mecanismos de premiación proporcionales a los logros académicos, sean éstos

individuales o grupales y son llevados a cabo por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) con recursos extraordinarios otorgados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), a través del Coeficiente Variable de Investigación (CVI), a la universidad por su productividad científica, actividad de postgrado y permanencia en el Programa de Promoción al Investigador (SPI). Estos programas son los siguientes:

- Programa de Estímulo al Investigador (PEI)
- Programa de Apoyo Directo a Unidades y Grupos de Investigación (ADG)
- Programa Proyectos Institucionales Cooperativos (PIC)

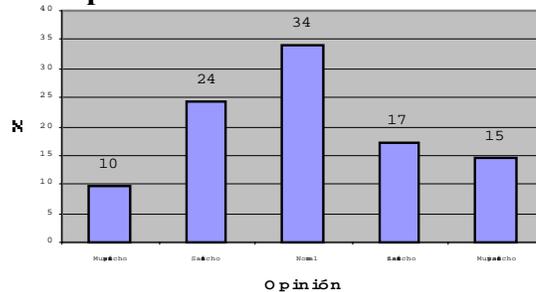
Para constatar las opiniones de los profesores adscritos al departamento sobre el conjunto de normas y políticas de las actividades relativas a la Investigación se consultó sobre las oportunidades reales para llevarlas a cabo, tomando en cuenta el conjunto normativo institucional.

**Tabla N° 52:**  
**Opinión de profesores sobre las normas de investigación**

<b>Opinión</b>	<b>fr</b>	<b>%</b>
Muy favorable	4	10
Favorable	10	24
Normal	14	34
Desfavorable	7	17
Muy Desfavorable	6	15
Total	41	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 33:**  
**Opinión de profesores sobre las normas de investigación**



La tabla N° 52 muestra que la mayoría de los profesores considera las normas y políticas de investigación como “normales” y “favorables”; podemos resaltar que el 10 % de los profesores enfatiza esta opinión con la connotación “muy favorable”.

Sin embargo, es importante el grupo de profesores (32 %) que valora negativamente las normas y políticas existentes sobre las actividades de investigación, otorgándole una calificación “desfavorable” y “muy desfavorable”.

El grupo de profesores que emitieron esta valoración pertenece en su mayoría a la categoría de instructores, su condición laboral es contratado y tienen menos de 5 años en la universidad.

Igualmente se consultó al grupo de profesores sobre su opinión ante el apoyo recibido, tanto del departamento como de la universidad en general, para llevar a cabo las actividades de investigación, en este sentido, la tabla N° 53 refleja que la mayoría de los profesores consideran “normal”, tanto el apoyo del departamento, como de la institución en general. En el caso del apoyo por parte del departamento, el 20 % lo considera como “bien” o “muy bien”, siendo mayor el número de profesores (36 %) que lo valora como “mal” o “muy mal”.

**Tabla N° 53:**  
**Opinión de profesores sobre el apoyo institucional para la investigación**

<b>Opinión</b>	<b>Departamento (%)</b>	<b>ULA-NURR (%)</b>
Muy Bien	15	0
Bien	5	10
Normal	44	34
Mal	24	29
Muy Mal	12	27
Total	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

### Estructura y Organización

En el Departamento objeto de estudio no existe una unidad organizativa que responda en forma particular a la función de investigación. Ésta se realiza mediante las estructuras que la Universidad de los Andes dispone para tal fin, tanto en su sede central (Mérida), como en el Núcleo Trujillo.

La figura N° 28 muestra el organigrama parcial del Núcleo Trujillo, en el cual se pueden apreciar las unidades organizativas vinculada con las actividades de Investigación.

**Figura N° 28:**  
**Estructura organizativa de las unidades de investigación**



Por otra parte, en el departamento no existen grupos de investigación que internamente puedan fortalecerlo, así como tampoco, líneas de investigación definidas para las carreras de administración de empresas y contaduría pública.

### Recursos Asignados

Entre las formas de estímulo a la investigación en la Universidad de Los Andes el CDCHT puede, previa aprobación del Directorio, conceder financiamiento para:

- Proyectos de investigación y para el desarrollo de tesis o trabajos especiales de grado, postgrado o ascenso.

- Viajes de estudio o entrenamiento enmarcados dentro de proyectos de investigación.
- Celebración de reuniones científicas, tecnológicas o relativas al campo humanístico.
- Asistencia a reuniones para presentar trabajos originales de investigación, particularmente los desarrollados bajo el auspicio del CDCHT.
- Desarrollo de la infraestructura de investigación y el equipamiento y su mantenimiento de laboratorios, bibliotecas, centros de documentación, talleres, bioterios y unidades similares que permitan y faciliten la investigación en la UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
- Publicación de libros o de artículos en revistas especializadas.
- Adquisición de material bibliográfico que sirva de apoyo a programas de investigación y a cursos de postgrado
- Otras actividades que contribuyan al mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la investigación que la Universidad, la región y el país necesitan para la solución de sus problemas y/o para el enriquecimiento del conocimiento.

El Directorio del CDCHT distribuye porcentualmente entre los diferentes programas a través de los cuales se financian las distintas actividades, el fondo que recibe anualmente. Estos programas y la relación porcentual del presupuesto asignado se muestran en la tabla N° 54.

**Tabla N° 54:**  
**Disposiciones generales sobre el financiamiento de la investigación**

<b>Programa</b>	<b>%</b>
Proyectos de Investigación	40
Equipamiento y apoyo a Centros	30
Asistencia a Eventos Científicos	10
Publicaciones	5
Talleres y Mantenimiento	10
Gerencia	5

Fuente: Manual de Normas y Procedimientos CDCHT – ULA (1994, 3)

Es importante señalar que el presupuesto asignado para la investigación es distribuido en la universidad según los programas existentes, más no en las unidades

académico – administrativas, de la cual forma parte el departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.

A fin de profundizar en el análisis sobre los recursos asignados para la función de investigación consultamos la opinión de los profesores en cuanto a los recursos materiales, económicos y humanos, así como también, el espacio físico asignado.

En la tabla N° 55 podemos apreciar que la opinión de los profesores (44 %) sobre la asignación de recursos humanos para llevar a cabo las actividades de investigación es normal, más aún, el 34 % de los profesores se ubica en una opinión favorable ante la asignación de personal para investigar.

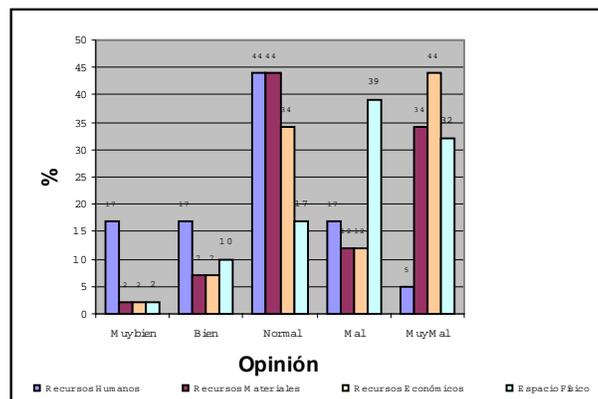
En cuanto a los recursos materiales y económicos existe cierta similitud en cuanto a las opiniones, ya que, en ambos casos el número de profesores que valora positivamente esta asignación es bastante bajo (9 %), ante una mayoría (46% y 56 % respectivamente) cuya opinión sobre la asignación de estos recursos es “mal” o “muy mal”.

**Tabla N° 55:**  
**Apreciación sobre los recursos asignados a la investigación**

<b>Opinión</b>	<b>Recursos Humanos %</b>	<b>Recursos Materiales %</b>	<b>Recursos Económicos %</b>	<b>Espacio Físico %</b>
Muy Bien	17	2	2	2
Bien	17	7	7	10
Normal	44	44	34	17
Mal	17	12	12	39
Muy Mal	5	34	44	32
Total	100	100	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 34:**  
**Disposiciones generales sobre los recursos de la investigación**



La opinión sobre la asignación de espacio físico para las actividades de investigación revela una mayoría (71 %) que la considera “mal” o “muy mal”. Esta situación se pudo evidenciar al constatar mediante el análisis de documentos que sólo existe en el departamento un grupo de investigación que dispone de instalaciones específicas para llevar a cabo sus actividades.

La opinión que prevaleció durante las entrevistas nos permitieron constatar el desacuerdo de los profesores sobre la asignación de recursos para esta importante función

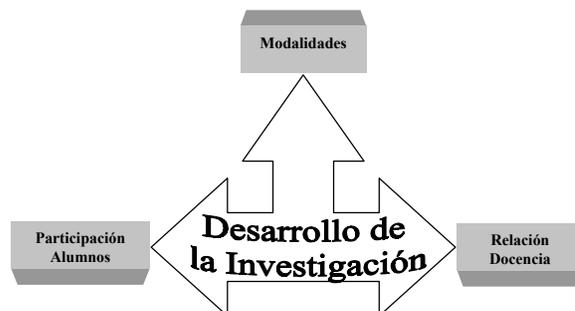
*“(…) yo digo que hay muy poco aporte al apoyo de lo que es la función de docencia y la investigación”* EPR02 (1143 – 1144)

*“(…) si nosotros atendemos mas de la mitad de la población estudiantil del Núcleo Universitario deberíamos tener otro trato presupuestariamente”* EPR04 (1140)

#### **5.2.2.2.- Desarrollo de la Investigación**

Para evaluar el desarrollo de la investigación analizaremos las diversas modalidades en que ésta se realiza, la participación de los estudiantes en las actividades de investigación y la vinculación con la docencia.

**Figura N° 29:**  
**Subcriterios relacionados con el desarrollo de la investigación**



### Modalidades de Investigación

En el departamento no están formulados explícitamente los objetivos y planes sobre la función de investigación. Esta función es desplazada en gran parte por la función docente y en el mayor de los casos se lleva a cabo de forma y por razones individuales. La principal razón para tal desplazamiento de la actividad investigativa es el exceso de carga docente de los profesores, tanto en número de asignaturas por semestre, como en número de alumnos por asignaturas, como lo veremos en los próximos apartados.

Las modalidades de investigación más desarrolladas en el departamento son: tesis de grado y trabajos de ascensos (proyectos de investigación).

En informe de auditoría recoge que durante el período objeto de estudio se encuentran disfrutando de beca para realizar estudios e investigación y año sabático 7 profesores de los cuales la mayoría de los becarios pertenecen a las áreas de conocimiento de Administración y economía, mientras que los de año sabático pertenecen en su totalidad al área contable financiera; según se puede apreciar en la tabla N° 56.

**Tabla N° 56:**  
**Distribución profesores con beca y año sabático según las áreas de conocimiento.**

Área de Conocimiento	Beca	Año Sabático
Contable Financiera		2
Teoría Administrativa	2	
Estadística	1	
Teoría Económica	2	
Total	5	2

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

El cuestionario aplicado a los profesores nos reveló que el 98 % tiene buena disposición y voluntad hacia la investigación, solo un (1) profesor manifestó una opinión desfavorable hacia la voluntad de investigar. Sin embargo, al consultar sobre el tiempo que posiblemente pudieran aplicar a las actividades de investigación el 29 % se mostró muy favorable, el 42% se ubicó en la condición “normal” y un 29 % mostró una opinión desfavorable. Tal apreciación puede estar interferida por la situación de exceso de carga docente señalada anteriormente.

**Tabla N° 57:**  
**Opinión de los profesores sobre su voluntad y tiempo para la investigación**

<b>Opinión</b>	<b>Voluntad</b>	<b>Tiempo</b>
Muy favorable	46	17
Favorable	24	12
Normal	27	41
Desfavorable	2	24
Muy Desfavorable	0	5
Total	100	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

El discurso dominante en las entrevistas a profesores se refiere a la dificultad para dedicarse a la investigación, por el predominio de la actividad docente:

*“Las investigaciones que se han desarrollado y se realizan son a título personal cuando la gente tiene interés de ascender o hacer un trabajo a través del CDCHT, solamente eso”* EPR01 (1110 - 1113)

*“Aquí generalmente no hacemos investigación y extensión, aquí no nos da tiempo, tenemos demasiados estudiantes, tenemos más de la mitad del estudiantado del núcleo que atiende administración y contaduría, total que es prácticamente imposible, imposible que nosotros hagamos investigación”* EPR04 (1158 - 1161)

*“(…) la mayoría de los profesores estamos asumiendo más docencia de los que nos corresponde, por tanto ¿cuándo vamos a realizar la investigación? Sinceramente no hay tiempo, aunque se quiera, muchas veces ni para cumplir con el requisito de los trabajos de ascensos.* EPR09 (1218 – 1223)

### **Relación con la Docencia**

La investigación como medio para la mejora de la calidad de la docencia requiere una adecuada vinculación. En el caso del departamento objeto de estudio, hemos observado una interferencia negativa entre estas dos funciones, ya que los profesores presentan una sobrecarga en relación con la actividad docente que condiciona su dedicación a la investigación.

Otro aspecto importante en la citada relación se orienta hacia el área de conocimiento y los trabajos de investigación. Debido a que no existen objetivos ni planes definidos en la unidad académica, los profesores realizan investigaciones que no tienen conexión o no se corresponden con su área de conocimiento y por tanto, con las asignaturas que tiene a su cargo. Lo que permite inferir que estas investigaciones no representan una vía para la mejora de la enseñanza.

Los profesores centraron sus opiniones durante la entrevista en resaltar que la docencia y la investigación están desvinculadas y que en el mayor de los casos la investigación no se lleva a cabo:

*“Nosotros investigamos para ascender, porque es un requisito indispensable, si no nos quedamos estancados, pero de resto como investigación, como política para lo cual uno fue contratados que es docencia, investigación y extensión, eso en este departamento no se da”* EPR04 (1167 – 1169)

*“Estas funciones deberían estar vinculadas, pero en la práctica no lo es (...), pienso que una gran mayoría de nosotros estamos abocados a lo que es la docencia dejando un lado la investigación solo en aquellos casos de ascensos, desligado (pienso yo) en gran mediada de las carreras, cada uno de nosotros hace un trabajo en función del tema que más le parezca, del tema que mejor quiera desarrollar (...) no hay líneas de investigación en las cuales enmarcar esos trabajos, y mientras eso se dé así pues no hay relación entre docencia e investigación”* EPR06 (1187–1196)

*“Estas funciones no se realizan como debe ser, sobre todo no hay relación entre ellas. Algunas veces la docencia va por un lado y la escasa investigación que se realiza va por otro”* EPR09 (1224 – 1226)

### **Participación de los Alumnos**

En el departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, la participación estudiantil en las actividades de investigación es mínima. Sin embargo, en la actualidad esta tendencia se está revertiendo, ya que, una de las carreras terminales (contaduría pública) contienen en su plan de estudio la elaboración de un Trabajo Especial de Grado (tesis).

Es importante señalar que en la actualidad la carrera contaduría está dictando el noveno semestre para el grupo de estudiantes que conforman la primera promoción lo cual implica que el próximo éste grupo debe dedicarse a realizar un trabajo especial de grado como requisito parcial para obtener el título.

Para egresar la primera promoción en esta carrera se producirán 25 trabajos de investigación. Lo cual permitirá incorporar a los alumnos en la actividad investigativa del departamento, además de motivar a muchos profesores a incursionar y/o desarrollarse como investigadores. Tal esperanza la sostienen los profesores y estudiantes, los cuales señalaron durante la entrevista:

*“(...) observo que ahora que se están haciendo tesis los estudiantes de contaduría, como que hay un acercamiento, hay una motivación”* EPR07 (1201)

*“Los profesores que realicen investigaciones (...) hasta que nos involucren a nosotros para así tener mejor contacto”*. EES19 (31 – 33)

#### **5.2.2.3.- Impacto de la Investigación**

Consideramos importante incorporar en la valoración de las actividades de investigación su impacto en la calidad de la enseñanza impartida. En tal sentido, analizaremos los resultados de las investigaciones realizadas y las relaciones que la unidad académica establece para facilitarlas.

**Figura N° 30:**

### Subcriterios del Impacto de la Investigación



#### Productividad

Del análisis señalado anteriormente podemos comentar que la investigación en el departamento no tiene la importancia ni el respaldo que debería tener y que en la práctica no tiene una adecuada vinculación con la docencia ni contribuye a la mejora de la enseñanza. En tal sentido, analizaremos a continuación los principales resultados de la actividad investigativa de los miembros del departamento.

La tabla N° 58 muestra la proporción de profesores en función de la actividad investigadora realizada. Como puede apreciarse la mayoría de los profesores (66 %) han elaborado monografías o trabajo especial de grado (tesis), la totalidad de ellos referidas a estudios de especialidad o maestría.

Igualmente existe una cantidad de profesores (39%) con ponencias y proyectos de investigación. En este último caso, la mayoría (88 %) destinados a cumplir con los requisitos establecidos en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación para ascender al siguiente escalafón.

**Tabla N° 58:**  
**Trabajos de investigación realizados por los profesores del Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.**

Productos	N° Prof	%
Ponencias/comunicaciones	16	39
Libros/capítulos	5	12
Tesis/monografías	27	66
Proyectos de investigación	16	39

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Analizando las principales características de los profesores que realizan las actividades de investigación antes mencionadas podemos observar en la tabla N° 59 que en cuanto a la condición laboral más del 80 % de los profesores que han producido ponencias/comunicaciones, libros y proyectos de investigación tienen una relación laboral de ordinario con la universidad. Sólo en el caso de las tesis de grado un 37 % se encuentran contratados.

**Tabla N° 59:**  
**Relación de la actividad investigadora y las características laborales de los profesores**

		Ponencias/Comunicaciones		Libros		Tesis		Proyecto	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Condición Laboral	Contratado	3	19	1	20	10	37	2	13
	Ordinario	13	81	4	80	17	63	14	88
	Total	16	100	5	100	27	100	16	100
Escala fón	Instructor	3	19	1	20	12	44	2	13
	Asistente	3	19		0	7	26	4	25
	Agregado	3	19	2	40	3	11	2	13
	Asociado	3	19	1	20	2	7	4	25
	Titular	4	25	1	20	3	11	4	25
	Total	16	100	5	100	27	100	16	100
Área de Conocimiento	Contable-financiera	5	31	4	80	10	37	7	44
	Administración	4	25	1	20	11	41	4	25
	Teoría económica	6	38		0	5	19	5	31
	Estadística	1	6		0	1	4		0
	Total	16	100	5	100	27	100	16	100
Antigüedad	Menos de 5 años	2	13		0	5	19	1	6
	De 5 a 10 años	2	13	1	20	7	26	2	13
	De 10 a 15 años	3	19	1	20	8	30	5	31
	De 15 a 20 años	5	31		0	3	11	3	19
	De 20 a 25 años	3	19	3	60	3	11	3	19
	Más de 25 años	1	6		0	1	4	2	13
	Total	16	100	5	100	27	100	16	100

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Con respecto al escalafón las actividades de investigación están distribuidas en forma proporcional en los cinco niveles existentes. Sin embargo, podemos destacar el caso de las tesis de grado, en el cual el 44 % de los profesores están ubicados en el escalafón de instructor.

Las principales áreas de conocimiento a las que pertenecen los profesores que realizan actividades de investigación varían según el tipo de trabajo al que se refiere. En el caso de las ponencias/comunicaciones la mayoría de los profesores (38 %) pertenecen al área Teoría Económica, los libros y proyectos de investigación al área contable financiera (80% y 44% respectivamente) y las tesis de grado al área teoría económica (44%).

Tomando en cuenta la antigüedad de los profesores en relación con las actividades de investigación podemos destacar que las ponencias/comunicaciones son realizadas en la mayor parte (31%) por profesores con 15 a 20 años de servicio. El 61 % de los profesores que han producido libros o capítulos están ubicados entre 20 y 25 años. Por su parte la mayoría (75 %) de los profesores que han realizado tesis de grado tienen menos de 15 años de servicios, así como también el 50 % de los profesores que han producido proyectos de investigación.

Consideramos importante señalar que, los profesores que han realizado las actividades de investigación antes mencionadas, lo han hecho en forma individual, ya que en el departamento no existen grupos de investigación. Analizando las temáticas abordadas en las actividades de investigación con relación a las asignaturas y área de conocimiento de los profesores, observamos que en el 76 % de los casos de tesis de grado y proyectos de investigación, éstas no están claramente vinculadas. Esta situación fue destacada por los profesores durante la entrevista:

*“Nosotros investigamos para ascender porque es un requisito indispensable, si no nos quedamos estancados, pero de resto como investigación, como política para lo cual uno fue contratados que es docencia, investigación y extensión, eso en este departamento no se da”*  
EPR04 (1167 – 1169)

*“pienso que una gran mayoría de nosotros estamos abocados a lo que es la docencia dejando a un lado la investigación solo en aquellos casos de ascensos, desligado (pienso yo) en gran mediada de las carreras, cada uno de nosotros hace un trabajo en función del tema que más le parezca, del tema que mejor quiera desarrollar pero no esta... no hay líneas de investigación en las cuales enmarcar esos trabajos”* EPR06 (1189 – 1194)

**Relaciones Institucionales**

Para abordar las relaciones institucionales que puedan favorecer las actividades de investigación debemos recordar lo señalado en el apartado de relaciones externas en la unidad de análisis Docencia. Como nos referimos allí, los profesores adscrito al departamento pueden y deben utilizar los convenios interinstitucionales establecidos por la Universidad de los Andes, (ver figura N° 25, pág. 260).

Sin embargo, al estudiar las relaciones del departamento con otras instituciones consideramos que en la realidad son escasas, son muy pocas las actividades de investigación que han aprovechado tales relaciones, tanto en el contexto nacional como en el internacional.

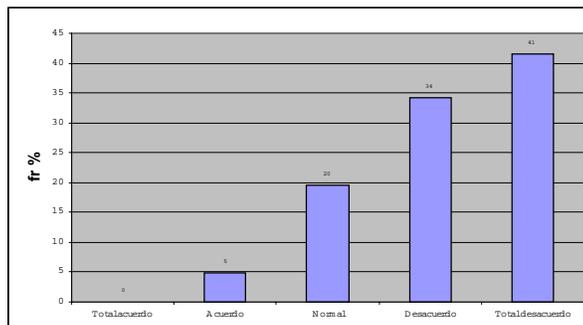
Igualmente podemos señalar que no se establecen relaciones que favorezcan la investigación con otros departamentos y centros de la Universidad de los Andes. Tal situación se evidencia en las respuestas señaladas por el grupo de profesores consultados mediante cuestionarios, como lo refleja la tabla N° 60, el 75 % de los profesores señala “desacuerdo” o “tal desacuerdo” en cuanto a la vinculación del departamento con otras instituciones para favorecer las actividades de investigación.

**Tabla N° 60:**  
**Opinión de profesores sobre la vinculación del departamento con otras instituciones.**

<b>Opinión</b>	<b>fr</b>	<b>%</b>
Muy favorable	0	0
Favorable	2	5
Normal	8	20
Desfavorable	14	34
Muy Desfavorable	17	41
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 35:**  
**Opinión de profesores sobre la vinculación del departamento con otras instituciones**



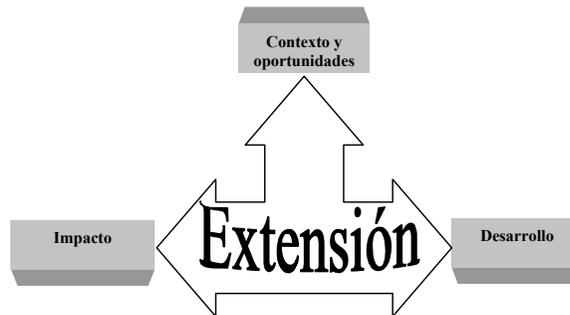
## Reflexiones sobre el análisis de la Investigación

Como investigadores, los profesores adscritos al departamento, se sitúan en un área de conocimiento que, en el mayor de los casos, no se relaciona con el producto de su investigación. La mayoría de los profesores no pertenecen a grupos de investigación. El cumplimiento de sus funciones se realiza en un contexto que no facilita la actividad investigadora y por tanto no contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza impartida.

### 5.2.3.- Análisis sobre la Extensión

Para evaluar las actividades de extensión que lleva a cabo el departamento, tomaremos en cuenta el contexto en el cual deben desarrollarse estas actividades y cuáles son las oportunidades que, en este sentido, tienen los miembros del departamento para llevarlas a cabo. Igualmente se analizará el desarrollo e impacto de las actividades de extensión en la unidad académica.

**Figura N° 31:**  
**Crterios de análisis de la Extensión Universitaria**



#### 5.2.3.1.- Contexto y Oportunidades de Extensión

En este apartado analizaremos las normas y políticas que institucionalmente se aplican a las actividades de extensión, la forma en que se encuentran organizadas y los recursos asignados.

**Figura N° 32:**  
**Subcriterios de análisis Contexto y Oportunidades de la Extensión Universitaria**



### **Normas y Políticas**

En la Universidad de los Andes la extensión universitaria ha evolucionado considerablemente, en el caso particular del Núcleo Trujillo, desde 1972 sus objetivos están orientados a ofrecer e impartir planes de estudio mediante la docencia, investigación y extensión.

La universidad facilita las actividades de extensión mediante la Coordinación de Extensión Cultura y Deporte, cuya principal responsabilidad es facilitar el cumplimiento de las normas y políticas en lo relacionado con el desarrollo de la actividad extensionista.

La Coordinación de Extensión Cultura y Deporte trabaja en función de políticas centradas en el quehacer artístico, la reflexión, la creación estética y el deporte de los miembros de la comunidad universitaria. Así como también las dirigidas a proyectar la universidad dentro y fuera de sus linderos, a vincularla con la colectividad, y hacerla participe de sus problemas, anhelos y logros.

En relación con estos propósitos la Universidad de Los Andes promueve algunos programas muchos de los cuales surgen por iniciativa de sus dependencias con la finalidad de impulsar y estimular la extensión en la Institución.

Sin embargo, el análisis de documentos nos permite aseverar que las normas y políticas sobre las actividades de extensión no se conocen en las unidades académicas, la

mayoría de los miembros del departamento en estudio manifestaron desconocer las políticas y los lineamientos que sobre la extensión universitaria han emanadas de la institución.

Igualmente se evidenció, mediante el análisis de documentos, que en el departamento no existe un plan estratégico sobre las actividades de extensión, no se han detectado las necesidades que orienten en forma coherente las líneas de acción sobre esta función.

### Estructura y Organización

En el Departamento objeto de estudio no existe una unidad organizativa que responda en forma particular a la función de Extensión. Ésta se realiza mediante las estructuras que la Universidad de los Andes dispone para tal fin, tanto en su sede central (Mérida), como en el Núcleo Trujillo.

La figura N° 33 muestra el organigrama parcial del Núcleo Trujillo, en el cual se pueden apreciar las unidades organizativas vinculada con las actividades de Extensión, Cultura y Deporte.

**Figura N° 33:**  
**Organigrama Parcial de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo**



Como puede apreciarse en el organigrama estructural, la Coordinación de Extensión Cultura y Deporte dispone de unidades de línea dotadas de la debida autoridad y responsabilidad para llevar a cabo sus objetivos. Consideramos importante resaltar que esta la estructura organizativa refleja poca descentralización en función de las unidades académicas lo cual puede contribuir al desconocimiento y la falta de interés hacia esta actividad.

### **Recursos Asignados**

Las actividades de extensión universitaria se llevan acabo con la asignación presupuestal ordinaria de la Universidad de los Andes, la cual es planificada por un órgano técnico especializado denominado Dirección General de Planificación y Desarrollo (PLANDES). Este organismo cuenta con tres divisiones:

- División de Planificación Académica
- División de Planificación de Recursos Físicos
- División de Planificación Económico-Financiera

Los recursos asignados para llevar a cabo las actividades de extensión son distribuidos en la universidad según los programas existentes, más no en las unidades académico – administrativas, de la cual forma parte el departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.

En este sentido los miembros del departamento consideran que la asignación de recursos no cubre los requerimientos para desarrollar programas de extensión en esta unidad académica, sobre todo cuando se relaciona con la población estudiantil:

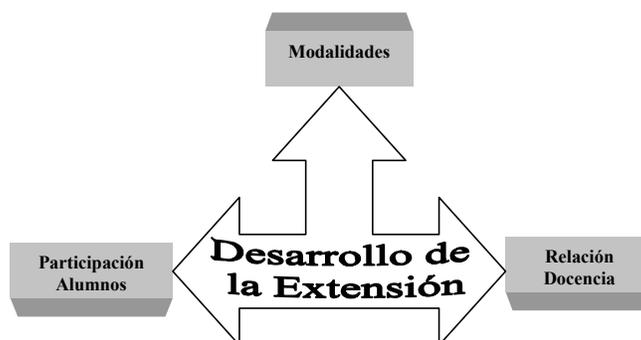
*“(…) si nosotros atendemos mas de la mitad de la población estudiantil del núcleo universitario deberíamos tener otro trato presupuestariamente”* EPR04 (1140)

Por otra parte, en el departamento detectamos la ausencia de actividades de extensión que generen ingresos, lo cual representaría un beneficio no solo a los participantes, sino también al funcionamiento de la unidad.

### 5.2.3.2.- Desarrollo de la Extensión

Para evaluar el desarrollo de las actividades de extensión analizaremos las diversas modalidades en que ésta se realiza, la participación de los estudiantes en estas actividades y la vinculación con la docencia.

**Figura N° 34:**  
**Subcriterios de análisis del Desarrollo de la Extensión Universitaria**



### Relación de la Extensión con la Docencia y la Investigación

Un aspecto importante de la Extensión es su adecuada vinculación con la docencia y la investigación. En el caso del departamento objeto de estudio, observamos que éstas funciones se llevan a cabo en forma aislada, desvinculadas y en el mayor de los casos una ausencia de investigación y extensión, siendo mayor en el caso de la extensión.

Tal situación la constatamos mediante las entrevistas, en las cuales los profesores fueron enfáticos al señalar que en el departamento no se participa de las actividades de extensión. El principal argumento de quienes sostienen tal afirmación es la sobrecarga en

relación con la actividad docente que condiciona su dedicación a las otras funciones asignadas.

*“Aquí generalmente no hacemos investigación y extensión, aquí no nos da tiempo, tenemos demasiados estudiantes(...)”* EPR04 (1158 – 1160)

*“Entonces la pobre extensión queda relegada y prácticamente no se hace, no se le da, casi ninguna valoración”* EPR05 (1182 – 1183)

*“Algunas veces la docencia va por un lado y la escasa investigación que se realiza va por otro; y si es extensión aquí realmente no se hace extensión”* EPR09 (1225 - 1226)

*“Estas funciones deberían estar vinculada pero en la práctica no lo es (...)si es extensión siento que son muy pocos los profesores aquí que realmente hacen extensión y también de una manera desligada”* EPR06 (1187 - 1188)

El análisis de documentos, particularmente en el estudio de las planillas OAP, que contiene la información de la actuación de los profesores durante el período investigado, refleja la escasa actividad de extensión y la desproporción que existe con respecto a la docencia. La tabla N° 61 muestra la proporción de profesores en las funciones docencia, investigación y extensión.

Como se evidencia, muchos de los profesores están dedicados casi exclusivamente a dar clases, no existe un adecuado equilibrio e integración de las funciones docencia, investigación y extensión de modo que se complementen y contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza.

En las áreas de conocimiento existe cierta similitud en la dedicación de los profesores, salvo en el caso del área de estadística, en la cual la proporción de profesores dedicados a la investigación y extensión es muy bajo.

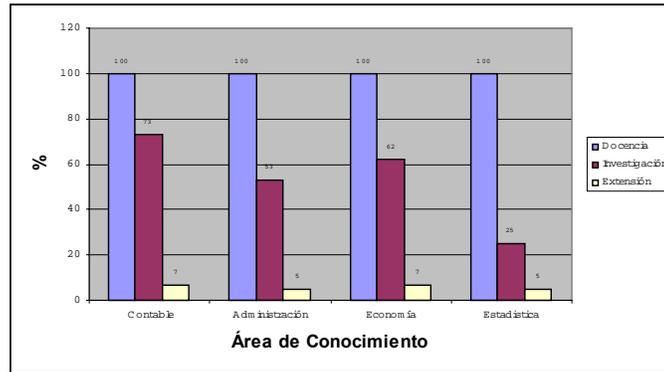
**Tabla N° 61:**  
**Proporción de profesores en relación con su dedicación a docencia, investigación y extensión**

	<b>Contable-financiera</b>	<b>Administración</b>	<b>Economía</b>	<b>Estadística</b>
	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>	<b>(%)</b>
Docencia	100	100	100	100

Investigación	73	53	62	25
Extensión	7	5	7	5

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 35:**  
**Profesores en relación con su dedicación a la docencia, investigación y extensión**



Otro aspecto importante en la citada relación se orienta hacia la valoración y el apoyo a las funciones de docencia, investigación y extensión. Debido a que no existe un adecuado equilibrio que estimule la participación en cada una de ellas en condiciones favorables. Lo que permite inferir que en la práctica la extensión no es considerada como una vía para la mejora de la enseñanza.

### **Modalidades de las actividades de Extensión**

Analizando la situación de la extensión universitaria en la Universidad de los Andes, observamos que las principales modalidades que se llevan a cabo en el Núcleo Trujillo se ubican en los campos culturales, deportivos, ecológicos, religiosos, sociales, etc. , entre otras se realizan las siguientes actividades:

- Charlas
- Conferencias
- Talleres
- Congresos Nacionales de Estudiantes y profesores
- "Jueves Culturales Universitarios" en las comunidades
- Programa de Estudios Abiertos y Desarrollo Social
- Extensión Rural
- Atención Sanitaria
- Cine
- Edición de Publicaciones Periódicas, Libros y periódicos
- Exposiciones
- Recitales y Conciertos
- Casas Culturales Universitarias
- Cursos y Programas de Formación en las diversas comunidades

Las actividades culturales están relacionadas con el quehacer artístico y la creación estética. Entre los programas culturales dirigidos a promover y apoyar la participación de los universitarios se destacan los festivales de voz (recia, bolero, etc.) y guitarra, grupos artísticos estables (orfeón, estudiantina, teatro, etc.), talleres de formación y producción artesanal, cine club universitario.

Las actividades en el campo ecológico están orientadas a la defensa de la naturaleza y a la protección del medio ambiente, dando prioridad a la formación ecológica.

En cuanto a las actividades deportivas existen las siguientes disciplinas: Ajedrez, Atletismo, Baloncesto, Béisbol, Fútbol, Judo / Kárate, Tae Kwon-do, Levantamiento de Pesas, Natación, Tenis de Campo, Tenis de Mesa, Voleibol y Softbol.

### Participación de los alumnos

En el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, la participación estudiantil en las actividades de extensión es muy baja, mediante los cuestionarios pudimos constatar que el 82,6 % de los estudiantes consultados “casi nunca” o “nunca” han participado en estas actividades.

Analizando el 17,4 % de los estudiantes que señalaron que alguna vez han participado en las actividades de extensión, observamos que estos en su mayoría pertenecen a la carrera contaduría pública y tienen más de 6 semestres de estudio.

Tabla N° 62:  
Participación de los estudiantes en las actividades de extensión

	fr	%
Siempre	20	2,6
Casi siempre	34	4,4
Algunas veces	80	10,4
Casi nunca	169	21,9
Nunca	467	60,7

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

### 5.2.3.3.- Impacto de la Extensión

Consideramos importante incorporar en la valoración de las actividades de extensión su impacto en la calidad de la enseñanza impartida y en la comunidad donde está inmersa esta institución. En tal sentido, analizaremos los resultados de las actividades de extensión realizadas y las relaciones que la unidad académica establece para facilitarlas.

**Figura N° 36:**  
**Subcriterios de análisis del impacto de las actividades de extensión**



### **Productividad**

En el caso del Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, como lo mencionamos anteriormente las actividades de extensión son escasas. El análisis de documentos revela que sólo se han desarrollado algunas charlas y conferencias, un Congreso Nacional de Contaduría Pública (organizado en su mayor parte por estudiantes), y algunos profesores que en forma particular realizan actividades culturales y religiosas que integran la universidad con la comunidad.

Consideramos importante destacar la participación en las actividades deportivas de los miembros del departamento, tanto estudiantes como profesores. Actualmente la Universidad de los Andes cuenta con una delegación de 400 atletas-estudiantes, de los cuales el 15 % pertenecen al Núcleo Trujillo; y de éstos, el 31 % son estudiantes adscritos a este departamento.

Similar participación se presenta en el caso de los profesores organizados a través de la dirección de departe de la Asociación de Profesores de la Universidad de los Andes (APULA).

Al consultar la opinión de profesores, estudiantes y egresados, sobre su participación en las distintas áreas en las que se llevan a cabo las actividades de extensión,

en su mayoría asignan una frecuencia baja. La tabla N° 63 muestra la valoración de los profesores en cuanto a las actividades de extensión según las áreas en las que la universidad se propone intervenir.

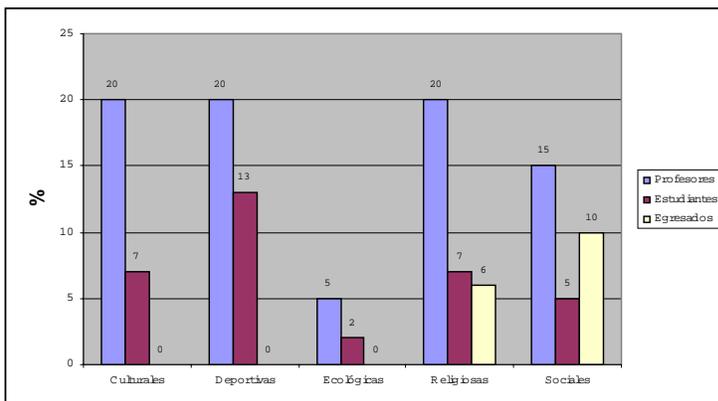
Como puede el área de ecología es la menos incorporada en las actividades de extensión por los tres grupos de colectivos. Los profesores mantienen igual participación en las áreas culturales, deportivas y religiosas; mientras que los estudiantes se destacan en el área deportiva. Por su parte en los egresados se evidencia una ausencia en todas las áreas, lo cual indica que en la actualidad existe un leve incremento de la participación estudiantil en estas actividades.

**Tabla N° 63:**  
**Participación de profesores, estudiantes y egresados en actividades de extensión**

	<b>Profesores</b> %	<b>Estudiantes</b> %	<b>Egresados</b> %
Culturales	20	7	0
Deportivas	20	13	0
Ecológicas	5	2	0
Religiosas	20	7	6
Sociales	15	5	10

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 35:**  
**Participación de profesores, estudiantes y egresados en las actividades de extensión**



Por su parte, el diálogo predominante durante la entrevista con los profesores, permite verificar la escasa actividad de extensión universitaria:

*“En el caso nuestro, como docentes, es muy poco lo que hemos hecho con relación a la extensión y con relación a la investigación (...). En veintiocho años que tengo en el NURR he visto que el Departamento más bien se ha ido aislando de la comunidad (...) nos hemos dedicado solamente a ser los dadores de clases”* EPR01 (1443 – 1451)

*“(...) pienso que el departamento debe proyectarse más a la comunidad y, para estas carreras, es muy importante que se investiguen las necesidades de las empresas y del resto de la comunidad”* EPR10 (1242 – 1245)

### **Aporte al entorno**

La proyección de la Universidad de los Andes, en el entorno trujillano ha sido uno de los principales intereses de las autoridades de turno. Sin embargo, la extensión ofrecida a la comunidad no representa un aporte importante para el desarrollo de proyectos y planes que mejoren la calidad de vida de sus habitantes.

Particularmente en el departamento de ciencias económicas y administrativas la escasa actividad de extensión refleja que existe un aporte considerable al entorno regional y nacional. No se realizan talleres, foro, conferencias y/o congresos orientados a formar a las comunidades en temas de interés para la región.

Consultamos la opinión del grupo de profesores, sobre la participación del departamento en la solución de problemas y desarrollo de las comunidades del entorno, y la oferta de servicios de educación permanente. En ambos casos la mayoría de los profesores emitió una valoración negativa.

En la tabla N° 64 podemos observar que el 76 % de los profesores sostienen que los miembros del departamento “casi nunca” o “nunca” participan en la solución de problemas y desarrollo de las comunidades del entorno. Mientras que, sobre la oferta de servicios de educativos a las comunidades, el 90 % expresa que el departamento “casi nunca” o “nunca” se realiza.

**Tabla N° 64:**  
**Participación de los estudiantes en las actividades de extensión**

	Participación comunitaria	Servicios a la comunidad
Siempre	0	0
Casi siempre	10	0
Algunas veces	15	10
Casi nunca	32	36
Nunca	44	54

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

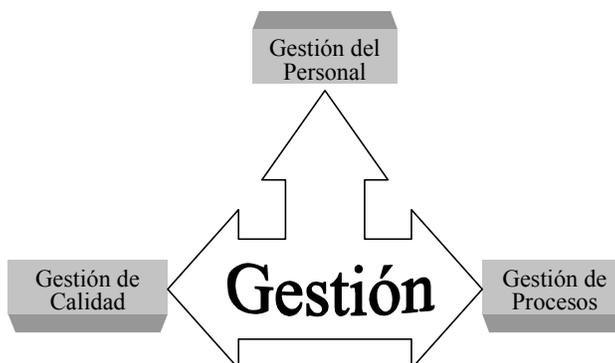
### Reflexiones sobre el análisis de la Extensión

Siendo las tres actividades académicas, docencia, investigación y extensión de relevante importancia, deberían tener cada una igual peso para los profesores. Sin embargo, en nuestro caso la realidad es que a la extensión universitaria no se le ha dado la importancia que merece y el tiempo dedicado ha sido muy poco, lo que repercute desfavorablemente en la calidad de la enseñanza impartida.

#### 5.2.4.- Análisis sobre la Gestión

Para evaluar los aspectos relacionados con la gestión que se realiza en el departamento para apoyar el proceso educativo tomaremos en cuenta las actividades relacionadas con el recurso humano, las características de los procesos y la gestión de la calidad; como puede apreciarse en la figura N° 36.

**Figura N° 36:**  
**Criterios de análisis de la Gestión Universitaria**

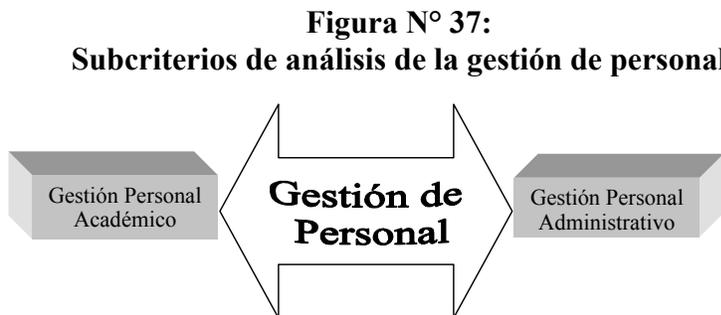


#### 5.2.4.1.- Gestión de Personal

A continuación analizaremos los mecanismos existentes en el departamento para incorporar a todo su personal en la mejora de la enseñanza. Incorporaremos en el análisis la forma en que desarrollan en el departamento acciones para que el personal participe en la consecución de sus objetivos, y las posibilidades reales de integrar los objetivos y metas personales con los objetivos institucionales.

En el departamento objeto de estudio se presenta la particularidad que el personal académico y administrativo asignado tiene una relación de dependencia con la unidad de Recursos Humanos en el ámbito central, por tanto, las políticas de personal no dependen exclusivamente de esta unidad académica.

En nuestro caso, separaremos el análisis en los aspectos relacionados al personal académico y administrativo como se puede apreciar en la figura N° 37.



### **Gestión de Personal Académico**

La característica más resaltante del personal docente y de investigación adscrito al departamento es la carga docente, como se evidencia en el análisis de las funciones asignadas docencia, investigación y extensión; existe una excesiva asignación de la carga del plan de estudio, lo cual disminuye las posibilidades de dedicarse a la investigación y extensión.

En el informe de auditoría 2000, se hacen señalamientos importantes con respecto a los requerimientos de personal docente:

*“(…) en la actualidad tenemos dos profesores jubilados y cuatro en espera de jubilación, si a esto le sumamos el crecimiento de la carrera de Administración y la carrera de Contaduría Pública con nueve semestres de avances, se hace necesario la pronta reposición de los cargos” (DIAA p. 14)*

Analizando el personal académico en función de las materias que imparte y su ubicación en la secuencia curricular observamos que, la mayoría de los profesores tienen una alta concentración de la carga docente en cuanto a las asignaturas que imparten, lo que implica una alta posibilidad de formarse y especializarse en los conocimientos que requieren.

En la tabla N° 65 observamos alta concentración en las áreas de conocimiento en las que se ubican la mayoría de los profesores, así como también en las carreras en que imparten la docencia, lo cual representa una ventaja en cuanto a la formación permanente y la mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida.

En cuanto al grado de concentración se presenta un bajo nivel en un pequeño grupo de profesores referido a la asignación de sus horarios de clases. Sin embargo, consideramos que, en estos casos la dispersión no representa un impedimento para la mejora de la enseñanza, puesto que los profesores que presentan esta situación tienen una relación laboral a dedicación exclusiva con la universidad.

**Tabla N° 65:**  
**Grado de concentración de la carga docente de los profesores**

	<b>Asignatura</b>	<b>Plan de estudio</b>	<b>Área de conocimiento</b>	<b>Carrera</b>	<b>Horario</b>
Muy Alto	59	37	59	46	27
Alto	37	49	41	49	34
Normal	5	10	0	0	29
Bajo	0	5	0	5	10
Muy Bajo	0	0	0	0	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Consideramos importante analizar en este apartado los aspectos relacionados con la política de ingreso y ascensos del personal docente y de investigación. En este sentido los

profesores del departamento deben cumplir lo establecido en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes (EPDI) .

En dicho estatuto se regula (Título I, capítulos I y II) el ingreso como miembro ordinario del personal docente y de investigación tanto en la categoría de instructor mediante concurso de oposición, como del ingreso en categorías superiores.

En la mayoría de los casos, por restricciones presupuestarias, los profesores adscritos al departamento han ingresados bajo un contrato laboral y posteriormente se realizan

### **Gestión de Personal Administrativo**

Con relación al personal administrativo debemos resaltar que, en el departamento, sólo se dispone de los servicios de una secretaria, ya que, por restricciones presupuestarias el personal jubilado no dispone de reposición.

En entrevista el personal administrativo constatamos que considera que está en capacidad de realizar las funciones asignadas:

*“Bueno yo creo que estoy en capacidad de realizar todo el trabajo que aquí se requiere, claro hay cosas que a mi no me corresponde y que algunas veces tengo que hacer y eso si me cuesta un poco”*. ESE01 (31-33)

Por su parte la jefe del departamento señala que los procesos que en él se llevan a cabo requieren de mayor cantidad de personal administrativo:

*“(...) tengo una sola secretaria que hace todo lo posible por hacer todas las cosas (...) ella saca todo a tiempo pero muchas veces, pues, no da a vasto, quisiéramos hacer más, pero no se puede”* EPR04 (1310 –1314)

Esta situación trae como consecuencia la dificultad para cubrir ausencias justificadas del personal administrativo y la sustitución en caso de que fuera preciso asistir a reuniones, o jornadas de actualización para mejorar el desempeño

En la contratación del personal administrativo no tiene participación el departamento. Es asignado por la unidad de recursos humanos perteneciente a la coordinación administrativa.

En el departamento no existe una clara definición de las funciones asignadas al personal administrativo; ni herramientas organizacionales que permitan describir los procesos que debe llevar a cabo, tales como: manuales de procedimientos, flujogramas, etc. Así lo confirmamos tanto en el análisis de documentos como en el discurso de la secretaria mediante la entrevista:

*“(...) a mí realmente no se me ha dado por escrito lo que yo tengo que hacer; yo he ido aprendiendo las cosas por mi cuenta en la medida que se van presentando. Cuando llegué al departamento a mí no me dijeron mis funciones, yo comencé a hacer lo que se iba presentando”.* ESE01 (18-21)

Respecto a la formación del personal administrativo observamos que no existen programas de actuación sobre formación o innovación a los procesos de gestión, dentro de la unidad académica objeto de estudio, ni en la unidad de recursos humanos en el ámbito central.

Durante la entrevista, el personal administrativo señaló que no recibe formación permanente para la actualización y mejora de su trabajo. Sin embargo, indicó que de su parte nunca había surgido una solicitud de esta índole:

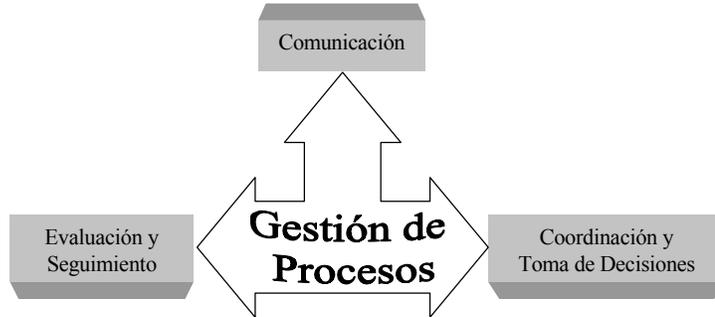
*“No, no he recibido formación para mejorar el trabajo, bueno muy poco, una sola vez hace muchos años. Fue muy bueno por que lo que aprendí lo pude aplicar después en el trabajo que realizo. (...) realmente nunca he solicitado ningún tipo de formación para mejorar el trabajo, no lo he hecho.”* ESE01 (18-21)

#### **5.2.4.2.- Gestión de Procesos**

En esta sección examinaremos la forma en que el departamento gestiona sus procesos claves para asegurar la mejora continua de la enseñanza impartida. Abarcaremos los ámbitos antes mencionados (docencia, investigación y extensión) desde el punto de

vista de la comunicación, la evaluación y seguimiento y la coordinación (toma de decisiones), como se observa en la figura N° 38.

**Figura N° 38:  
Subcriterios de análisis de la gestión de procesos**



### Comunicación

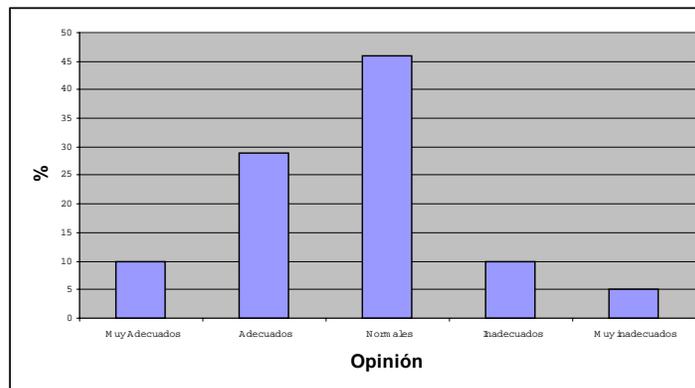
En cuanto a los canales comunicación la mayoría de los profesores sostienen que se encuentran en condiciones “normales”, con una tendencia a valorarlas en condiciones “adecuadas” o “muy adecuados”, como se evidencia en la tabla N° 66. Sin embargo, podemos destacar que el 15 % de los profesores consideran que en el departamento la comunicación no fluye adecuadamente, pues su opinión sobre la calidad de los canales de comunicación existentes es “inadecuados” o “muy inadecuados”.

**Tabla N° 66:  
Opinión de los profesores sobre los canales de comunicación**

	Frecuencia	%
Muy Adecuados	4	10
Adecuados	12	29
Normales	19	46
Inadecuados	4	10
Muy inadecuados	2	5

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 38:  
Opinión de los profesores sobre los canales de comunicación**



Analizando las características del grupo de profesores cuya opinión sobre los canales de comunicación es negativa, observamos que la mayoría son profesores de condición laboral ordinario, tienen menos de quince (15) años de antigüedad y pertenecen a la categoría de instructores.

Por su parte, los estudiantes durante las entrevistas manifestaron que los canales de comunicación es una de las debilidades más importantes de los procesos que se llevan a cabo en el departamento

*“(...) muchas veces aquí estamos desinformados, no hay maneras de conocer las cosas que suceden en el departamento, creo que eso debería mejorar”*. EES07 (1322 – 1324)

*“(...)la comunicación no es buena, en el departamento nadie sabe informarle nada a los estudiantes”*. EES15 (1326 – 1327)

*“Tampoco hay una verdadera comunicación de modo que a través de mecanismos formales el departamento nos informe sobre lo que se ha planificado y como se hacen las cosas, nada de eso existe”* EES16 (1331 – 1333)

### **Coordinación y Toma de Decisiones**

En cuanto a toma de decisiones, en la mayoría de los casos (61 %) los profesores sostienen que “casi siempre” o “siempre” está presente la justicia y equidad en las decisiones, la tabla N° 67 muestra tales opiniones.

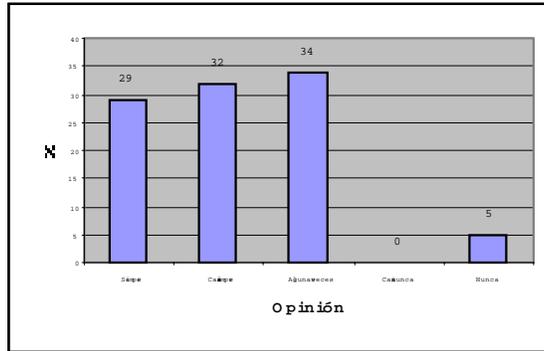
**Tabla N° 67:  
Opinión de los profesores sobre la toma de decisiones en el departamento**

	Frecuencia	%
Siempre	12	29
Casi siempre	13	32

Algunas veces	14	34
Casi nunca	0	0
Nunca	2	5

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 39:**  
**Opinión de los profesores sobre la toma de decisiones en el departamento**



Al referirse a la coordinación de las actividades, los profesores señalaron durante la entrevista que las actividades se llevan a cabo en el momento oportuno y que el funcionamiento del departamento es adecuado.

*“El departamento, creo que esta bien y eso se evidencia por el buen funcionamiento de las áreas académicas y las personas que están encargadas de actividades logran hacerlas y se sienten bien con ello”.*  
EPR05 (1360 – 1363)

Por otra parte, consultamos a los egresados sobre la igualdad y equidad en la toma de decisiones: en este caso referidos a la toma de decisiones de los profesores. El 31 % de los egresados señalaron que la igualdad y equidad en las decisiones “algunas veces” estaban presentes en las decisiones. Un grupo importante (41 %) de los egresados orientó sus opiniones señalando que las decisiones del departamento no se toman bajo los criterios de igualdad y equidad.

**Tabla N° 68:**  
**Opinión de los Egresados sobre la toma de decisiones en el departamento**

	Frecuencia	%
Siempre	10	20
Casi siempre	4	8
Algunas veces	16	31
Casi nunca	16	31
Nunca	5	10

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

### **Evaluación y Seguimiento de procesos**

En el departamento están claramente identificados los procesos y los responsables, sin embargo, no existen instrumentos que le den formalidades a tales procesos (manuales, mapas de procesos, etc.). Igualmente no se han detectado los procesos claves para el adecuado funcionamiento y el éxito de ésta unidad académica.

Para llevar a cabo el seguimiento de los procesos en el departamento se deben tomar en cuenta las necesidades y planteamientos de todos sus miembros, en este sentido consultamos a profesores, estudiantes y egresados sobre la frecuencia en que participan mediante planteamientos en cuanto a los procesos en el departamento y la frecuencia en que éstos son atendidos o se les a dado ha dado el debido seguimiento.

La tabla N° 69 muestra el resumen de las opiniones de profesores, estudiantes y egresados en cuanto a los planteamientos en los procesos relativos al funcionamiento del departamento como a su tramitación y seguimiento. La tabla muestra el porcentaje de sujetos que indicaron que la frecuencia de es “siempre” o “casi siempre”.

En cuanto a los planteamientos que realizan los miembros del departamento podemos destacar que en los tres grupos de informantes resaltan los referidos a solicitudes; lo que indica que los procesos que se llevan a cabo con mayor frecuencia en el departamento se refieren a requerimientos de los miembros, los cuales se traduce en especificaciones de servicios para sus clientes internos. Las sugerencias y opiniones se presentan con menor frecuencia.

Las opiniones de los profesores sobre el seguimiento o respuesta que el departamento concede sus planteamientos, difieren con la valoración de los estudiantes y

egresados. Los profesores consideran que, en el mayor de los casos (51%) sus solicitudes son atendidas, así como también sus quejas (30 %) y sugerencias (22 %).

Por es contrario, los estudiantes y egresados sostienen que sus solicitudes, quejas y sugerencias son atendidas pocas veces. Consideramos importante resaltar que, en el caso de las quejas, el grupo de egresados señala que “nunca” fueron tramitadas. Esta opinión se puede corroborar con los señalamientos hechos por los egresados al pedirles su valoración sobre la capacidad e iniciativa del departamento para el seguimiento de los procesos; el 70 % de ellos considera que es inadecuada como se muestra en la tabla N° 69.

**Tabla N° 69:**  
**Proporción profesores, estudiantes y egresados que valoran positivamente la evaluación y seguimiento de los procesos en el departamento**

	Planteamientos			Seguimiento		
	Profesores	Estudiante	Egresados	Profesores	Estudiante	Egresados
Solicitudes	51	44	55	51	25	27
Quejas	30	42	55	30	5	0
Sugerencias/opiniones	30	37	47	22	4	10

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

Sobre la evaluación y seguimiento de los procesos cabe destacar la sugerencia por parte de los estudiantes para que sus solicitudes, problemas y planteamiento sean debidamente atendidos en el departamento.

*“Lo primero es que en el departamento se responda siempre a los problemas planteados, y no se hagan “oídos sordos” a los planteamientos que se realizan”.* EES23 (1433 – 1434)

**Tabla N° 70:**  
**Opinión de los Egresados sobre la capacidad e iniciativa para el seguimiento de los procesos en el departamento**

	Frecuencia	%
Muy adecuado	0	0
Adecuado	2	4
Normal	13	25
Inadecuado	15	29
Muy inadecuado	21	41

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

#### 5.2.4.3.- Gestión de Calidad

En el presente apartado analizaremos la valoración de los miembros del departamento sobre las posibilidades reales de desarrollar la enseñanza impartida bajo los criterios de calidad. Vincularemos evaluación de la gestión de la calidad con las tres unidades de análisis anteriores (docencia, investigación y extensión). Como lo indica la figura N° 39 abordaremos los aspectos relacionados con la motivación y satisfacción de los miembros del departamento, las posibilidades de evaluación del desempeño y la existencia de mecanismos de mejora que permitan la incorporación de una cultura de calidad.

**Figura N° 39:  
Subcriterios de análisis de la gestión de calidad**



### **Motivación y Satisfacción**

Consideramos que la motivación y satisfacción de los miembros del departamento representan uno de los factores con mayor incidencia en la calidad de la enseñanza impartida. A continuación analizaremos la opinión de los sujetos en cuanto a las expectativas y satisfacciones en la realización de su trabajo y sobre todo, si se sienten protagonistas del mismo.

Para analizar el nivel de satisfacción, en el grupo de profesores, en primer lugar, nos referimos a las actividades que tienen encomendadas según la normativa que les ampara, la docencia, investigación y extensión. Consultamos qué tan satisfechos se sienten según sus objetivos profesionales y nivel de logros. La tabla N° 71 muestra

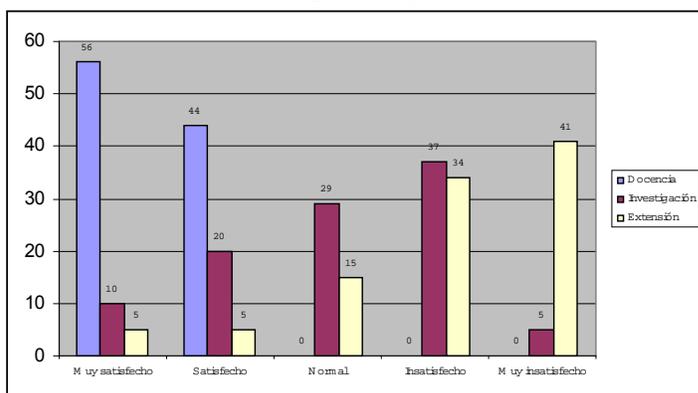
**Tabla N° 71:  
Nivel de satisfacción de los profesores en cuanto a las actividades docentes, de investigación y extensión.**

	Docencia	Investigación	Extensión
--	----------	---------------	-----------

	%	%	%
Muy satisfecho	56	10	5
Satisfecho	44	20	5
Normal	0	29	15
Insatisfecho	0	37	34
Muy insatisfecho	0	5	41

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 40:**  
**Nivel de satisfacción de los profesores en cuanto a las actividades docentes, de investigación y extensión.**



El grupo de profesores presenta un nivel de satisfacción alto en cuanto a la actividad docente, lo cual podemos relacionar con la pronunciada desproporción de la dedicación a esta función en la mayoría de los profesores, detectada en apartados anteriores. La función de investigación se presenta con menor nivel de satisfacción que la docencia. Sin embargo es la función de extensión la que presenta niveles más bajos de satisfacción. Más aún la mayoría de los profesores (75 %) están insatisfechos con los logros obtenidos con relación a la actividad extensionista.

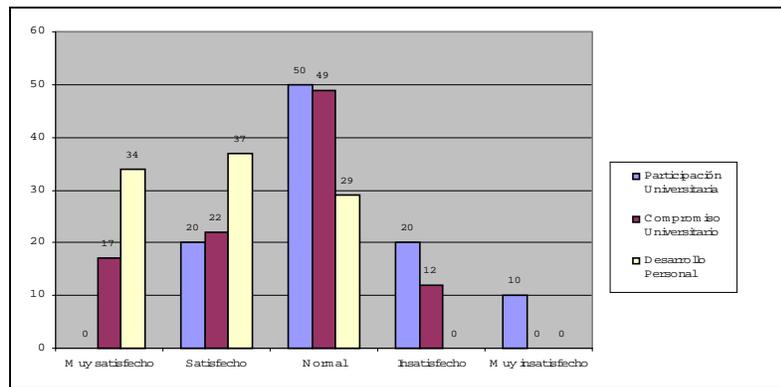
En el ámbito de su participación y compromiso universitario, la mayoría de los profesores manifestaron estar en condiciones normales, lo que permite inferir que no representa un factor importante en la motivación para la mejora de su trabajo.

**Tabla N° 72:**  
**Nivel de satisfacción de los profesores en cuanto a su Participación universitaria, compromiso universitario y desarrollo personal**

	Participación Universitaria %	Compromiso Universitario %	Desarrollo Personal %
Muy satisfecho	0	17	34
Satisfecho	20	22	37
Normal	50	49	29
Insatisfecho	20	12	0
Muy insatisfecho	10	0	0

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 41:**  
**Nivel de satisfacción de los profesores en cuanto a su Participación universitaria, compromiso universitario y desarrollo personal**



Esta situación la reflejaron los profesores en el discurso de la entrevista, en el cual se resalta los comentarios relativos a

*“(…) en la satisfacción personal del trabajo docente, yo pudiera decir que yo me siento muy satisfecha (…) aunque aquí no he podido desarrollar el área investigativa (…) pienso en la valoración del esfuerzo que yo hago para mantenerme actualizada y aquí no hay ninguna preocupación (…) me siento muy insatisfecha”* EPR02 (1613 – 1630)

*“En cuanto a lo que hago me siento bien, creo que mi desempeño es bueno, pero no estoy satisfecho, pues creo que no hago todo lo que debo hacer, me gustaría participar en proyectos nuevos, que representen nuevas vías para que el departamento funcione mejor”. EPR09 (1475 – 1479)*

*“En lo personal, yo me siento satisfecha con mi trabajo, Sin embargo, yo siento que en el departamento no hay una interacción importante que permita una satisfacción de grupo, (...) no hay una política de acercamiento, no se da una interacción que satisfaga”. EPR07 (1463 – 1469)*

En cuanto a los estudiantes y egresados como miembros importantes de la unidad objeto de estudio consultamos su nivel de satisfacción en relacionado con su rendimiento académico (RA) principal referente en cuanto al éxito estudiantil, participación y compromiso universitario (PU, CU), y desarrollo personal.

**Tabla N° 73:**  
**Nivel de satisfacción de los Estudiantes y egresados en cuanto a las actividades docentes, de investigación y extensión.**

	Estudiantes				Egresados			
	RA %	PU %	CU %	DP %	RA %	PU %	CU %	DP %
Muy satisfecho	16	5	9	38	14	18	12	31
Satisfecho	48	18	23	42	51	27	35	47
Normal	30	34	33	9	33	31	27	22
Insatisfecho	6	34	20	6	2	22	18	0
Muy insatisfecho	0	10	15	5	0	2	8	0

RA= Rendimiento Académico PU= Participación Universitaria CU=Compromiso Universitario DP= Desarrollo Personal

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

En la tabla N° 73 podemos observar que el nivel de satisfacción de los estudiantes en relación con su rendimiento académico es alto, el 64 % está satisfecho con sus logros académicos. La participación y el compromiso universitarios no implican para los estudiantes muchas satisfacciones, en ambos casos un grupo considerable manifestó estar insatisfecho con su actuación universitaria.

El nivel de satisfacción en cuanto al desarrollo personal de estudiantes y egresados varía considerablemente. La mayoría de los estudiantes (33 %) considera sentirse en condiciones normales, lo que permite inferir que existen niveles altos de motivación, mientras que el 35 % de los estudiantes manifestó estar insatisfecho.

Por su parte los egresados son enfáticos al mostrar su elevado nivel de satisfacción relacionado con su desarrollo personal, resaltando la ausencia de egresados que señalen sentirse insatisfechos en este sentido.

### Evaluación del Desempeño

En el presente apartado analizaremos la evaluación del desempeño como un factor importante en la gestión de la calidad. La mayor parte de los procesos de mejora de calidad están fundamentados en la información sobre el desempeño del personal de modo que pueda provocar el crecimiento profesional.

El análisis de documentos por permitió advertir que en el departamento no existe un proceso formal que permita realizar una evaluación periódica del desempeño de los profesores y del administrativo.

Vinculamos esta situación con la ausencia de objetivos tanto departamentales como particulares y de las áreas que permitan relacionar los intereses y necesidades con el desarrollo de las carreras.

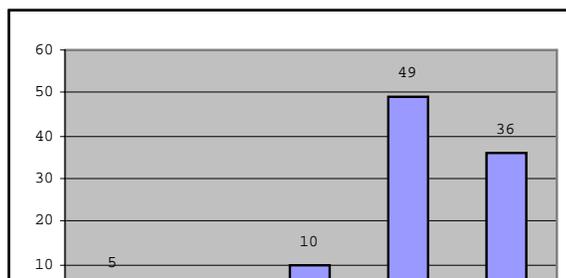
Una modalidad importante de la evaluación del desempeño es la autoevaluación, en tal sentido solicitamos la opinión de los profesores en cuanto a la existencia de procesos de autoevaluación de la calidad de la docencia. Se evidencia en la tabla N° 74 que la mayoría de los profesores (85 %) destacan la ausencia de estos procesos.

**Tabla N° 74:**  
**Opinión de los profesores sobre los procesos de autoevaluación**

	Frecuencia	%
Siempre	2	5
Casi siempre	0	0
Algunas veces	4	10
Casi nunca	20	49
Nunca	15	36

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 42:**  
**Opinión de los profesores sobre los procesos de autoevaluación**



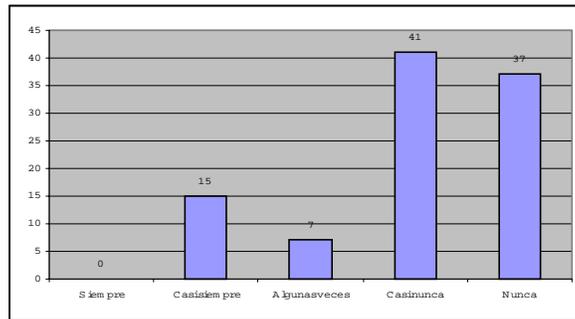
Aún cuando en el departamento no existen formalmente procesos de evaluación del desempeño a fin de que éstos procesos puedan contribuir a la mejora continua de la calidad de la enseñanza, intentamos obtener evidencias de que el departamento apoya a su personal suministrándole información sobre su desempeño profesional. Percibimos mediante los cuestionarios que para la mayoría de los profesores (78 %) “nunca” o “casi nunca” apoyo académico traducido en información sobre su desempeño, como puede se muestra en la tabla N° 75.

**Tabla N° 75:**  
**Opinión de los profesores sobre la información de su desempeño profesional**

	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi siempre	6	15
Algunas veces	3	7
Casi nunca	17	41
Nunca	15	37

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Gráfico N° 43:**  
**Opinión de los profesores sobre la información de su desempeño profesional**



**Mecanismos de Mejora**

En este apartado indagaremos los aspectos relacionados con la cultura de calidad y de mejora continua. Mediante el análisis de los documentos internos pudimos apreciar que en el departamento no existen políticas de calidad ni estructuras o mecanismos en los que residen las funciones vinculadas con la gestión de la calidad.

Igualmente pudimos observar que no se han llevado a cabo experiencias que permitan la participación de todos los miembros del departamento para identificar puntos fuertes y puntos débiles identificando áreas de mejora.

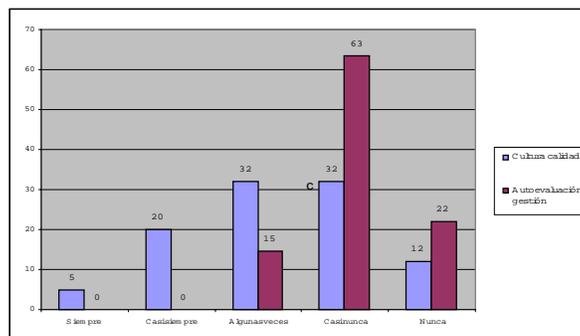
Consultamos a los profesores para indagar la existencia de una cultura de calidad y de procesos de autoevaluación de la gestión en el departamento, en la tabla N° 76 apreciamos que el 85 % de los consultados sostienen que no se llevan a cabo, el grupo restante (15 %) se ubica en una apreciación intermedia “algunas veces”. Se destaca la ausencia de profesores que sostienen que sí se llevan a cabo procesos de mejora de la calidad.

**Tabla N° 76:  
Valoración de los profesores sobre los procesos de autoevaluación de la calidad**

	Cultura de calidad (%)	Autoevaluación de la gestión (%)
Siempre	5	0
Casi siempre	20	0
Algunas veces	32	15
Casi Nunca	32	63
Nunca	12	22

Fuente: Cálculos propios con datos obtenidos mediante cuestionarios

**Grafico N° 44:  
Valoración de los profesores sobre los procesos de autoevaluación de la calidad**



### **Reflexiones sobre el análisis de la gestión**

Para evaluar los aspectos relacionados con la gestión que se realiza en el departamento para apoyar el proceso educativo, tomamos en cuenta las actividades relacionadas con el recurso humano, las características de los procesos y la gestión de la calidad.

En cuanto a la gestión relacionada con el recurso humano pudimos apreciar que en el departamento no se realiza una gestión de personal propiamente dicha; al contrario, puede observarse una duplicidad de mando que, en el mejor de los casos, puede conducir a una insubordinación del personal (específicamente en el personal administrativo).

Siendo la gestión una de las actividades que realiza el profesor universitario, deberían tener un peso considerable en cuanto a la dedicación de los miembros del departamento. Sin embargo, en nuestro caso la realidad es que existe poca tendencia de por parte de los profesores a participar en cargos de gestión, más aún a realizar aquellas actividades de gestión necesarias para cumplir adecuadamente con la docencia, la investigación, y la extensión, lo que repercute desfavorablemente en la calidad de la enseñanza impartida.

Sobre la situación actual de la gestión de los procesos resalta la debilidad de los procesos de comunicación señalada por los estudiantes, más no compartida por la mayoría de los profesores. Aunque los señalamientos de los miembros del departamento revelan que no son muy frecuentes las quejas, opiniones y sugerencias, éstas la mayoría de las veces no reciben un tratamiento adecuado, sobre todo las que parten del grupo estudiantil.

## **CAPITULO VI:**

# **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### 6.1.- Informe de Autoevaluación

6.1.1.- Resultados obtenido del análisis de la Docencia

6.1.2.- Resultados obtenido del análisis de la Investigación

6.1.3.- Resultados obtenido del análisis de la Extensión

6.1.4.- Resultados obtenidos del análisis de la Gestión

### 6.2.- Constatación de los resultados con los informantes claves

### 6.3.- Conclusiones preliminares

La evaluación interna o autoevaluación que llevamos a cabo en el departamento de ciencias económicas y administrativas, no sólo nos ha permitido llegar a la descripción de su situación actual. Por el contrario, representó un ejercicio participativo de reflexión profunda de todos sus miembros.

A partir de este proceso pudimos desvelar una visión valorativa de las fortalezas y debilidades del departamento y, sobre todo, la manifestación de los objetivos y acciones pertinentes para diseñar un Plan de Mejora de la calidad de la enseñanza impartida.

En este apartado pretendemos lograr la integración de los puntos fuertes y débiles autodefinidos por los miembros del departamento y los principales aspectos que deben orientar las propuestas de mejora. Posteriormente, mediante la selección de un grupo de participantes en el proceso, se presentamos la verificación de estos resultados insistiendo que el objetivo es la mejora y que su manifiesta participación representa un factor de vital importancia.

Los principales rasgos que caracterizan el presente informe de evaluación del Departamento son los siguientes:

- Es global, en el sentido de abarcar las cuatro dimensiones objeto de análisis (docencia, investigación, extensión y gestión), haciendo hincapié en las posibles relaciones entre las mismas.
- Es reflexivo y crítico.
- Es integral, en la medida en que se basa en la participación de todos sus miembros, así como en la combinación de datos cuantitativos y opiniones cualitativas.
- Es consensuado con los miembros del departamento. Tanto para la selección de los criterios de análisis, como para la posterior constatación antes de diseñar el plan de mejora.
- Es útil y comprometido. Pretendemos que sirva de base para tomar decisiones que puedan ser ejecutadas por sus miembros.

## **6.1.- Informe de Autoevaluación**

Presentamos los resultados según cada una de las unidades de análisis consideradas desde el inicio de la investigación: docencia, investigación y extensión. En cada caso comentaremos los aspectos más resaltantes producto del análisis e incluimos un cuadro para mostrar en forma resumida los puntos fuertes, los puntos débiles y algunas acciones de mejora que representan las bases fundamentales para el Plan de mejoras que presentamos en el próximo capítulo.

### **6.1.1.- Resultados obtenidos de la Unidad de Análisis: Docencia**

En esta unidad de análisis centramos nuestra atención en los aspectos básicos que están vinculados con la actividad docente, en él incluimos el desarrollo de la docencia, plan de estudio, interacciones entre los miembros, planificación de la docencia, formación del profesorado e infraestructura. Los aspectos más resaltantes obtenidos en cada uno de ellos fueron:

#### **Desarrollo de la Docencia**

##### *Estrategias Didácticas*

Las estrategias didácticas más utilizadas según los profesores es la clase magistral, resolución de problemas y a la dinámica pregunta/respuesta. Por su parte los estudiantes consideran que en las clases la mayoría de las veces los profesores utilizan como estrategia la exposición y resolución de problemas, seguidas del trabajo en grupo en forma independiente.

Cabe destacar que las estrategias menos utilizadas según la opinión de ambos grupos fueron el debate y el descubrimiento.

Por otra parte los profesores inician sus temas contextualizándolos previamente y generalmente realizan asociaciones de los temas con los objetivos establecidos. La totalidad de los profesores sostienen que en sus clases mantienen una línea expositiva sin

divagaciones. Sin embargo esta apreciación no es compartida por la mayor parte de los estudiantes.

En cuanto al nivel de conocimientos de los profesores sobre las estrategias didácticas, la mayoría sostienen que es bueno, aún cuando se evidencia que no tienen una adecuada aplicación, según el nivel educativo de que se trata. Similar resultado se obtuvo al consultar el nivel de conocimiento sobre los métodos de enseñanza siendo en éste caso más marcadas las diferencias entre la opinión de los profesores y de los estudiantes.

La mayoría de los profesores vinculan las estrategias didácticas con los objetivos de aprendizaje. Por parte del departamento no existe apoyo en cuanto a planes de formación para mejorar el empleo de estrategias adecuada a los diversos contenidos.

Las estrategias didácticas no son consideradas en la Planificación Semestral que realizan los profesores al inicio de cada semestre; aunque la mayoría de los profesores cumple con su elaboración muy pocos incluyen las estrategias a emplear en las clases.

#### *Medios y Recursos Didácticos*

Sobre los medios y recursos el análisis reveló que estos se centran en su mayoría en el pizarrón y/o la pizarra magnética, y en un menor grado el retroproyector. Este hecho pudiera explicarse ya que en el departamento no se dispone de equipos técnicos para ser empleados por los profesores.

Igualmente se observa una escasa formación de los profesores sobre el uso de recursos y materiales didácticos. Lo que indica que una parte importante de profesores no tiene un nivel de conocimiento, ni técnica, adecuados para usar los equipos en función de las necesidades.

El departamento no dispone de suministro de materiales, medios y recursos, para apoyar a los profesores que deseen aplicar recursos didácticos en el desarrollo de sus asignaturas.

El retroproyector y el material fotocopiado es lo que más resalta en los documentos que contienen la planificación de las asignaturas, sin embargo en el departamento no se verifica el empleo de tales recursos.

### *La acción Tutorial*

El análisis de la acción tutorial en los profesores del departamento reveló que no existe una normativa que regule este tipo de actividad. La frecuencia con que se realiza es muy baja, la mayoría de las veces se realiza sin existir las condiciones físicas adecuadas.

El tiempo disponible de los profesores es muy escaso, esto no favorece la dedicación que deberían tener para la acción tutorial. Aunado a esta situación por parte de los profesores está la escasa demanda por parte de los estudiantes, los cuales su mayoría aceptan tal situación.

En cuanto a la duración de las sesiones de tutoría no existe acuerdo entre profesores y estudiantes. Por una parte los profesores considera que es adecuada, por la otra, los estudiantes perciben que la duración de las tutorías recibidas es baja.

El grupo de estudiantes consultado señaló sentirse insatisfechos en cuanto a la atención tutorial recibida por parte de los profesores

Por su parte los profesores señalaron algunas razones que le impiden realizar de mejor manera esta actividad, entre otras: el tiempo, el número de estudiantes asignados en los cursos, el número de cursos asignados, las condiciones físicas, la dedicación a la formación permanente, etc.

Entre las modalidades que se estacan están la asesoría individual o atención personalizada a los estudiantes y la tutoría a estudiantes que se encuentran en situación de grado, concretamente los que están realizando su tesis en la carrera contaduría pública.

En menor cantidad está la tutoría a estudiantes de postgrado y la atención mediante la orientación en grupo a estudiantes cursantes de las asignaturas análisis financieros de proyectos y sistemas y procedimientos contables.

#### *Rendimiento Estudiantil*

La mayoría de los estudios al respecto utilizan las calificaciones como el indicador explícito del progreso o provecho académico que el estudiante adquiere a través del proceso de docencia tanto a lo largo de los estudios como al final de los mismos. Tomando en cuenta las estadísticas suministradas por la Oficina de Registros Estudiantiles (ORE), durante los semestres A y B 2001 las calificaciones de los estudiantes presentan las siguientes tendencias:

En general, el rendimiento de los estudiantes de la carrera de administración de empresa es menor que el de los estudiantes de contaduría pública.

Los promedios de calificaciones entre los distintos semestres en la carrera de Contaduría pública no muestran mayores diferencias, mientras que en la carrera de administración estos tienen a ser más altos en los últimos semestres (7° a 10° semestre).

Las asignaturas que tienen los promedios más bajos en la carrera de administración están ubicadas en el ciclo de matemáticas y contabilidad, mientras que en la carrera contaduría pública, se encuentran en el ciclo de matemática y finanzas.

Existe un alto nivel de deserción. En la carrera de administración los niveles de deserción son más altos que en la carrera contaduría pública, y dentro de los semestres, es más notorio en los primeros semestres (1° al 4° semestre)

En cuanto a la duración media de los estudios, en el caso de la carrera de administración de empresas oscila entre 5 y 7 años. Mientras que de la carrera de contaduría la información que se dispone de información es sobre la primera promoción en la cual egresaron 25 estudiantes de un total de 40 que ingresaron hace 5 años.

Las opiniones de profesores y estudiantes en cuanto al desarrollo de una personalidad crítica, respuesta ante las nuevas tendencias científicas y tecnológicas, interés y disposición ante el aprendizaje, ampliación de los conocimientos adquiridos, y capacidad e iniciativa para resolver problemas se resumen de la siguiente manera:

- Los profesores en general tienen una apreciación de sus estudiantes como “normal”, salvo en el caso de las respuestas que dan ante las nuevas tendencias científicas y tecnológicas, la cual es valorada como “Buena”
- Sobre la personalidad crítica de los estudiantes y la forma como éstos responden ante las nuevas tendencias científicas y tecnológicas los profesores mantienen su apreciación de “normal”.
- El interés y disposición ante el aprendizaje uno de los que tanto profesores como estudiantes señalan positivamente.
- La mayoría de los egresados considera que la enseñanza recibida le permitió desarrollar una personalidad crítica, sostienen que han logrado trasladar los aprendizajes recibidos a otras situaciones y que durante sus estudios desarrollaron habilidades para la toma de decisiones.
- Los estudiantes y los egresados se encuentran “satisfecho” con su rendimiento.

#### *Actividades Extracátedra*

Un aspecto vinculado con las actividades extracátedra es la autonomía o margen de libertad que tiene el profesor para programar y realiza de modo original aquellas actividades que considere importante y que tienen la posibilidad de fortalecer la enseñanza de las asignaturas a su cargo.

Los profesores consideran que se respeta la libertad de cátedra. Lo que indica que en el departamento los profesores tienen la posibilidad de incorporar en sus asignaturas las actividades que ellos consideran pueden servir como complemento a las actividades que se realizan en el aula.

Sin embargo la mayoría de los profesores que no llevan a cabo ningún tipo de actividades extracátedra. Entre los profesores que realizan éstas actividades se destacan:

- Talleres / cursos
- Cartelera
- Visitas a empresas
- Trabajo comunitario
- Conferencias

#### *Evaluación del Aprendizaje*

Los principales aspectos que se evidenciaron en cuanto a la evaluación del aprendizaje son:

Los profesores dan a conocer con antelación los contenidos a evaluar. Son pocos los profesores que realizan evaluación inicial o diagnóstica.

La mayoría de los profesores cumplen con el plan de evaluación al inicio del semestre, sin embargo, ésta no siempre se lleva a cabo. La mayoría de los profesores han recibido formación en cuanto a la evaluación de los aprendizajes.

Los profesores no siempre presentan los criterios que se tomaran en cuenta para el proceso de evaluación. Igualmente la comunicación o participación de los estudiantes en el proceso de planificación de la evaluación es escasa.

Los profesores no prevén mecanismos de recuperación ni de consulta sobre los resultados en los planes de evaluación.

De las modalidades de evaluación empleadas resaltan las siguientes características:

- La modalidad de evaluación parcial es más utilizada que la evaluación continua.
- Entre la evaluación oral o escrita es más frecuente la modalidad de evaluación escrita.
- La evaluación notificada con antelación se produce con mas periodicidad que la evaluación sorpresa.
- En algunos casos se realiza en forma esporádica pruebas cortas y evaluación mediante la dinámica pregunta/respuesta.

- Es frecuente la modalidad de evaluación mediante trabajos bibliográficos.

Existe acuerdo entre profesores y estudiantes en cuanto a la negativa apreciación sobre los exámenes finales, en ambos casos, la inclinación es hacia la eliminación de esta modalidad de evaluación.

En cuanto a la normativa que regula la realización de exámenes finales encontramos la Ley de Universidades, en la cual se establece entre otras cosas: escalas de calificación, máximos y mínimo aprobatorios, evaluación final, modalidades, etc. y le otorga al Consejo Universitario la posibilidad de hacer reglamentaciones especiales a solicitud del Consejo de la Facultad.

A continuación presentamos un resumen de los hallazgos sobre el desarrollo de la docencia, en cuanto representen fortalezas y debilidades para el departamento, así como también las posibles estrategias para ser tomadas en cuenta en el plan de mejora:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento y preparación por parte de los profesores sobre dinámicas de grupo.</li> <li>▪ Se toman en cuenta los objetivos para definir las estrategias didácticas.</li> <li>▪ Se respeta la libertad de cátedra.</li> <li>▪ Los profesores dan a conocer con antelación los objetivos a evaluar.</li> <li>▪ Disposición de los profesores a orientar a los estudiantes mediante la acción tutorial.</li> <li>▪ Apreciación positiva de los estudiantes sobre su personalidad crítica y habilidad para la toma de decisiones.</li> <li>▪ Estudiantes satisfechos con su rendimiento.</li> <li>▪ Acuerdo entre profesores y estudiantes sobre exámenes finales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de estrategias didácticas tradicionales y en algunos casos, inadecuadas.</li> <li>▪ No siempre se incluyen las estrategias didácticas en la planificación académica.</li> <li>▪ No se dispone de medios y recursos didácticos.</li> <li>▪ Apoyo del departamento sobre formación para la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>▪ No se realizan actividades extracátedra.</li> <li>▪ No se aplica la evaluación diagnóstica.</li> <li>▪ Alto grado de deserción estudiantil.</li> <li>▪ En la evaluación no se planifican actividades para la recuperación y revisión de los resultados.</li> <li>▪ Son poco utilizadas las estrategias</li> </ul>

	orientadas al descubrimiento o el debate de ideas.
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación y apoyo al profesorado en cuanto a estrategias didácticas e incorporación de medios y recursos didácticos.</li> <li>▪ Incorporación en la practica académica y en las planillas DPULA de la acción tutorial para calcular la carga académica.</li> <li>▪ Tramitación de las formalidades para eliminar exámenes finales.</li> <li>▪ Incorporar la orientación académica para los estudiantes.</li> <li>▪ Diseñar un plan de formación del profesorado sobre evaluación de aprendizajes.</li> </ul>	

### **Plan de Estudio**

En este criterio incluimos la estructura del plan de estudio, el análisis de los contenidos programáticos, el proceso de pasantía y la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, los principales hallazgos de cada uno de estos subcriterios son los siguientes.

#### *Estructura del Plan de Estudio*

La estructura del plan de estudio de la carrera administración de empresas implica la realización de 10 semestres, en los cuales deben cursarse 56 materias y 179 unidades créditos. Teniendo los estudiantes la opción de cursar 2 materias en forma electiva entren las que se incluyen las pasantías.

No existe un documento formal que contenga la estructura y organización el plan de estudios de la carrera administración de empresas, sólo existen, en forma separada, los programas de las asignaturas y un flujograma que contiene la totalidad de las materias con la ubicación por semestre y sus respectivas prelaiones.

La carrera de contaduría pública tiene un plan de estudios totalmente diferente al utilizado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Mérida), su estructura contempla 51 materias distribuidas en 10 semestres, con un total de 182 créditos. Se destacan la realización de 3 tipos de pasantías y la elaboración de un trabajo especial de

grado (tesis), como requisito parcial para obtener el título de licenciado en contaduría pública.

En el caso de la carrera contaduría pública en el departamento existe un documento formal que contiene la estructura y organización el plan de estudios que contiene, la justificación de la carrera, el perfil del estudiante y del egresado, los programas de las asignaturas y un flujograma que contiene la totalidad de las materias con la ubicación por semestre y sus respectivas prelações.

Los programas de las asignaturas contienen además del contenido programático y la información sobre créditos y prelações, algunas estrategias didácticas y la bibliografía básica y adicional.

Es evidente la necesidad de realizar cambios a la estructura y organización del plan de estudios de las carreras de administración de empresas y contaduría pública. Entre los aspectos que más requieren cambios en el plan de estudio están los contenidos y la ubicación de las asignaturas, siendo de menor aceptación las propuestas de cambios con respecto al título de las asignaturas y la distribución de las horas teóricas y prácticas.

Otros aspectos que requieren revisión y actualización son la adaptación al contexto del plan de estudio, la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación y la innovación científica y tecnológica de los contenidos.

### *Contenido Programático*

Los contenidos de las asignaturas de la carrera de administración de empresas y contaduría pública requieren actualización. Dicha actualización debe incorporar la innovación científica y tecnológica.

Durante los semestres analizados el contenido programático de las asignaturas se cumplió en la mayoría de las asignaturas. Lo cual indica que existe una adecuada relación entre la cantidad de contenido y la duración del semestre.

*Proceso de Pasantías*

En las carreras de administración de empresa se contempla la realización de una pasantía de manera electiva, con 4 unidades crédito y una duración de 6 semanas. Mientras que en contaduría pública el proceso de pasantías contempla tres etapas:

- Pasantías técnicas con una duración de 6 semanas y 4 créditos, ubicadas en el 6° semestre.
- Pasantías profesionales I, con una duración de 4 semanas y 2 créditos, ubicadas en el 8° semestre.
- Pasantías profesionales II, con una duración de 4 semanas y 2 créditos, ubicadas en el 9° semestre.

La mayoría de los profesores y estudiantes desconocen la normativa que reglamenta este proceso de pasantías tanto para la carrera de administración de empresas como para contaduría pública. Por parte del departamento no existe apoyo institucional al proceso de pasantías, específicamente en cuanto a los recursos asignados y modalidades de evaluación.

La ubicación de las pasantías en el plan de estudio es adecuada en la carrera de administración de empresa. En la carrera contaduría pública existe acuerdo entre profesores, estudiantes y egresados de mejorar dicha ubicación.

Existe apoyo empresarial para el proceso de pasantías, tanto en la carrera de administración de empresas como de contaduría pública.

Existe un reglamento de pasantías vigente para las carreras de administración de empresas y contaduría pública, en ellos se regulan los siguientes aspectos:

- Requisitos para que el estudiante pueda realizarla y trámites iniciales
- Período de duración
- Formalidades del plan de trabajo
- Supervisión académica y empresarial (evaluación)

Por parte de los empleadores existe una opinión favorable sobre el proceso de pasantías y tienen disponibilidad para que el proceso se realice con mayor coordinación entre la universidad y la empresa.

*Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación*

En el plan de estudio de la carrera administración de empresas la incorporación de las NTIC es muy baja. La mayoría de las materias pueden mejorar considerablemente mediante el uso de software u otro recurso tecnológico.

En la carrera contaduría pública, aunque en menos proporción, también se requiere la incorporación de Nuevas tecnologías en algunas asignaturas. Entre las razones que limitan el uso de las NTIC en el desarrollo de la docencia están la ausencia de recursos, equipos e instalaciones y la formación del profesorado.

El siguiente cuadro muestra las principales fortalezas y debilidad en cuanto análisis del plan de estudio:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En la carrera contaduría pública existe un documento formal sobre el diseño curricular.</li> <li>▪ Los profesores cumplen con la totalidad del contenido programático durante el semestre.</li> <li>▪ En la carrera contaduría pública, están medianamente incorporadas las NTIC.</li> <li>▪ El proceso de pasantías esta formalizado mediante una reglamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En la carrera administración de empresas no existe un documento formal sobre el diseño curricular.</li> <li>▪ No se realiza revisión y actualización del el plan de estudio.</li> <li>▪ Las NTIC están ausentes en la carrera administración de empresas.</li> <li>▪ Los profesores y estudiantes desconocen el reglamento de pasantías.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	

- Iniciar un proceso de revisión y actualización curricular de las carreras de administración de empresas y contaduría pública.
- Elaborar el documento que contenga el diseño curricular de la carrera administración de empresas.
- Definir y/o actualizar perfil de aspirante, estudiante y egresado de las carreras administración de empresas y contaduría pública.
- Realizar un programa de coordinación del proceso de pasantías con participación del sector empresarial.
- Iniciar un proceso de conocimiento entre profesores y estudiantes del reglamento de pasantías.
- Realizar trámites para la obtención de recursos tecnológicos que soporten la incorporación de las NTIC en el plan de estudio de las carreras de administración de empresas y contaduría pública.

### **Las Interrelaciones didácticas**

La interacción didáctica constituye la relación que se genera entre los protagonistas de la actividad docente, la cual puede surgir dentro o fuera del aula y puede realizarse de manera formal e informal.

#### *Relación Profesor – Estudiante*

Las relaciones formales entre profesores y estudiantes son valoradas en forma positiva. Mientras que las relaciones informales la mayoría de los miembros del departamento consideran que son negativas, destacándose el grupo de estudiantes que es más categórico en su negativa apreciación.

#### *Relación Profesor – Profesor*

Al analizar las relaciones tanto formales e informales de los profesores entre sí, la mayoría concede una valoración positiva tanto a las relaciones formales como a las informales.

#### *Relación Estudiante – Estudiante*

La opinión de los estudiantes sobre la interacción que se establece entre ellos es positiva. En el caso de las relaciones formales los estudiantes consideran que estas son buenas.

Las relaciones informales entre los estudiantes obtienen similar apreciación entre los estudiantes, la mayoría conceden una valoración positiva.

*Relación Autoridades - Profesores y Estudiantes*

Entre los profesores la valoración de las relaciones formales e informales no presentan diferencias, en ambos casos la mayoría las consideran adecuadas.

En la valoración del grupo de estudiantes resalta la desigualdad entre la apreciación de las relaciones formales y las informales. Aunque en ambos casos, la mayoría otorga una valoración negativa, es considerablemente mayor en el caso de las relaciones informales.

Igual desigualdad se presenta en el grupo de egresados que atribuyen una valoración negativa a estas relaciones.

A continuación presentamos un resumen de los hallazgos sobre las interacciones didácticas, en cuanto representen fortalezas y debilidades:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciones formales positivas entre profesores y estudiantes.</li> <li>▪ Relaciones formales e informales positivas entre estudiantes.</li> <li>▪ Relaciones formales e informales positivas entre profesores.</li> <li>▪ Relaciones positivas entre profesores y autoridades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciones informales negativas entre estudiantes y profesores.</li> <li>▪ Relaciones formales e informales negativas entre estudiantes y autoridades.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar a los profesores orientación sobre la importancia de incorporar las interacciones didácticas en la práctica educativa y sus consecuencias positivas.</li> <li>▪ Favorecer el clima social resultante de interacciones didácticas positivas entre los miembros del departamento.</li> <li>▪ Aprovechar la retroalimentación suministrada por los estudiantes mediante las interacciones didácticas.</li> <li>▪ Aplicar el uso de las interacciones didácticas para el manejo de conflictos en el departamento.</li> </ul>	

## **Planificación de la Docencia**

### *Análisis de Metas y Objetivos*

En el departamento no se tiene definida claramente una misión institucional, lo que revela que sus miembros no tienen claro cuál es la razón de ser y el propósito de esta unidad académica. Al respecto podemos inferir que no existe una visión de futuro común compartida por todos sus miembros.

En la carrera administración de empresas no está definido formalmente el perfil del profesional que debe formarse, y en el caso de la carrera contaduría pública, aún cuando el perfil profesional está definido, la mayoría de los profesores lo desconoce y no se ha realizado la primera revisión y actualización.

### *Programación Académica*

En líneas generales la planificación semestral del departamento incluye el proceso de inscripción de los alumnos, la asignación de la carga académica a los profesores, la programación de horarios, la distribución de aulas, etc.

El proceso de inscripción tiene una duración de una semana y está bajo la responsabilidad de la Oficina de Registros Estudiantiles (ORE). La participación del departamento en este proceso incluye colaborar con la entrega del material al estudiante en las etapas previas y posterior al proceso.

Durante este proceso se toman las decisiones, en forma conjunta, entre el departamento y la Oficina de Registros Estudiantiles sobre la cantidad de cursos por asignaturas, la cantidad de alumnos por cursos, etc. Basados en una propuesta inicial de asignaturas y horarios presentada por el departamento.

La asignación de la carga académica de los profesores es realizada en forma coordinada entre el jefe del departamento y los coordinadores de áreas. Fundamentalmente

se basan en el marco legal y en su condición laboral, es decir, lo que establece el Estatuto de Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes, para cada condición y categoría.

Los profesores están de acuerdo con la forma en que se le asigna su carga académica, la mayoría de ellos consideran que la concentración de su trabajo es distribuida en forma adecuada en cuanto a las asignaturas, en cuanto al área de conocimiento y a la carrera en que son asignados y en cuanto a los horarios de clases.

La mayoría los profesores realizan la planificación semestral de sus actividades académicas.

#### *Política de Ingreso y Egreso*

En el caso de la Universidad de los Andes, y por tanto del Núcleo Trujillo y del Departamento, la política de admisión está fundamentada por los de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y el ingreso mediante el Sistema Interno de Admisión (SIA).

Para seleccionar y admitir a los nuevos estudiantes en las carreras que ofrece la Universidad de los Andes, en él se contemplan las siguientes modalidades de admisión:

#### Nuevo Ingreso:

- Prueba de Selección
- Cursos de nivelación selectivos
- Alto Rendimiento
- Convenio ULA - Gremios
- Atletas Destacados
- Artistas Destacados

#### Alumnos Regulares ULA:

- Cambio de Opción
- Carreras Paralelas

#### Alumnos Regulares otras Universidades:

- Traslados
- Equivalencias

La mayoría de los estudiantes logró el acceso a través de la Prueba Interna de Admisión (PINA), seguido de los que obtuvieron en sus estudios de bachillerato alto rendimiento en sus calificaciones.

En cuanto a la política de egreso la información obtenida revela que el departamento no tienen ningún tipo de política de acercamiento y colaboración para con los egresados.

Por su parte los egresados no reciben apoyo para ingresar al mercado de trabajo por parte del departamento, es decir, a modo institucional.

En el siguiente cuadro mostramos las principales fortalezas y debilidades sobre la planificación de la docencia y algunas estrategias de mejora:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los profesores consideran que la distribución de la carga académica se realiza en forma adecuada.</li> <li>▪ Los profesores cumplen con la planificación académica semestral.</li> <li>▪ Participación de los miembros del departamento en el proceso de inscripción de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No está definida la Misión institucional del departamento y no se comparte una visión de futuro común.</li> <li>▪ Poca participación de los miembros del departamento en la política de ingreso.</li> <li>▪ Ausencia de políticas relacionadas con los egresados.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir con la participación de todos los miembros del departamento la Misión y Visión de futuro, y propiciar su divulgación.</li> <li>▪ Formular políticas sobre los egresados para retroalimentar las carreras y mantener contacto con el campo de trabajo.</li> <li>▪ Estimular la formación de los profesores sobre la planificación académica.</li> </ul>	

## **Formación del Profesorado**

### *Formación Inicial*

Los títulos que ostentan los profesores del departamento, en su mayoría, son licenciados en administración. Se destaca el bajo número de licenciados en contaduría pública, lo que indica la desproporción en cuanto a la atención a las carreras administración de empresas y contaduría pública.

Este hecho nos permite sostener, que un grupo de profesionales que ha sido formado inicialmente en el conocimiento científico y técnico relacionado con administración de empresas, esta desempeñando la labor docente en las materias de la carrera de contaduría pública.

En el área contable financiera la mitad de los profesores tiene una formación inicial en administración de empresas, lo cual implica algunas las asignaturas del área: contabilidad, finanzas, costos, etc., están a cargo de profesionales que no han sido formados en ese tipo conocimiento.

#### *Formación Permanente*

Los profesores manifiestan estar satisfechos con los programas de formación permanente. Tal apreciación se corresponde con la participación a eventos que le permitan la actualización de conocimientos, la asistencia a seminarios, congresos, jornadas y/o conferencia.

En lo que respecta a la formación permanente sobre pedagogía la mayoría de los profesores no participan en cursos o talleres para mejorar su nivel de conocimiento pedagógico.

Los profesores no reciben apoyo adecuado por parte del departamento para realizar programas de formación permanente.

#### *Desarrollo Profesional*

La mayoría de los profesores valora positivamente sus conocimientos científicos. Esta situación indica que los profesores consultados están de acuerdo con el proceso de adquisición de conocimientos y estrategias, de modo que su práctica está respaldada por un adecuado desarrollo cognitivo.

La mayoría de los profesores aportan a sus estudiantes conocimientos actualizados producto de su práctica reflexiva.

La totalidad de los profesores están de acuerdo con el dominio que hasta ahora demuestran de sus conocimientos teóricos y prácticos y sobre la actualización que constantemente mantienen de los contenidos de las asignaturas que tienen a su cargo.

A continuación presentamos un resumen de los hallazgos sobre la formación del profesorado mostrando las fortalezas y debilidades y las posibles estrategias para ser tomadas en cuenta en el plan de mejora:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Actitud positiva de los profesores hacia la formación científica y pedagógica.</li> <li>▪ Satisfacción de los profesores sobre su desarrollo personal.</li> <li>▪ Valoración positiva de los profesores sobre su conocimiento científico.</li> <li>▪ Asistencia de profesores a eventos de formación sobre el área de conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación inicial no coherente con áreas de conocimiento.</li> <li>▪ Ausencia de apoyo institucional en cuanto a la formación.</li> <li>▪ Baja asistencia de profesores a eventos de formación pedagógica.</li> <li>▪ Incumplimiento del plan de formación legalmente establecidos para los profesores instructores y asistentes</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar la practica reflexiva para la formación permanente de los profesores.</li> <li>▪ Asegurar el cumplimiento del plan de formación legalmente establecidos para los profesores instructores y asistentes.</li> <li>▪ Diseñar planes de formación para los profesores coherentes con las áreas de conocimiento a la que pertenezcan.</li> </ul>	

**Instalaciones físicas:**

*Capacidad:*

El departamento dispone de las siguientes instalaciones: 32 aulas, distribuidas en cuatro niveles, con una capacidad para 60 estudiantes cada una; dos laboratorios con capacidad para 20 estudiantes con sus respectivos equipos, una biblioteca con dos niveles, un espacio destinado al cafetín, las áreas deportivas distribuidas en 4 chanchas (techadas), dos estacionamientos con capacidad para 100 vehículos cada uno, y 15 cubículos destinados a profesores del departamento.

Es importante destacar que sólo las instalaciones destinadas a las aulas y a los cubículos son de uso exclusivo del departamento; los laboratorios, biblioteca, cafetín, áreas deportivas y estacionamiento son compartidos con el resto de la comunidad universitaria.

Existe acuerdo entre los miembros del departamento en cuanto a la adecuada capacidad de las aulas. La capacidad de los laboratorios es considerada como inadecuada.

Las instalaciones destinadas al cafetín y a los cubículos presentan cierta similitud, puesto que en ambos casos, la mayoría considera que la capacidad de estos espacios físicos es inadecuada.

La capacidad de las instalaciones deportivas fue valorada por los profesores como normal; mientras que los estudiantes tienden a valorarla positivamente.

Sobre la capacidad del espacio físico destinado al estacionamiento la mayoría de los profesores las consideran adecuadas.

#### *Equipamiento*

El equipamiento de las aulas, de la biblioteca y los cubículos está considerado como inadecuado. En el caso de los laboratorios resalta la tendencia de profesores y estudiantes ha valorarlos en condiciones normales.

El equipamiento de los espacios destinados a los cubículos es deficiente. Resaltando la ausencia de éstos espacios en la mayoría de los profesores.

#### *Mantenimiento*

En general la mayoría de las instalaciones físicas no reciben un mantenimiento adecuado, resaltando el caso de las aulas, laboratorios y los cubículos. Esta situación mejora levemente en el caso de las áreas verdes.

Cabe destacar que la responsabilidad del departamento en dicho mantenimiento es sólo de manera indirecta, en cuanto a solicitudes y gestión se refiere.

A continuación resumimos las principales fortalezas y debilidades relacionadas con las instalaciones, así como también las posibles acciones de mejora vinculadas con este criterio:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adecuada capacidad de las aulas.</li> <li>▪ Suficientes áreas deportivas.</li> <li>▪ Capacidad en las áreas para estacionamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deficiente la capacidad de biblioteca y laboratorio.</li> <li>▪ Insuficiente cantidad de cubículos para los profesores.</li> <li>▪ En general, el mantenimiento de las aulas, laboratorio y biblioteca es inadecuado.</li> <li>▪ En la actualidad no están disponibles las instalaciones destinadas al cafetín.</li> <li>▪ En general, el equipamiento de las aulas, laboratorio y biblioteca es inadecuado.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar los tramites para mejorar el equipamiento de las aulas, laboratorio y biblioteca.</li> <li>▪ Propiciar el mantenimiento permanente de las aulas, laboratorio y biblioteca.</li> <li>▪ Gestionar la asignación de cubículos para todos los profesores del departamento.</li> <li>▪ Gestionar la creación de un laboratorio de uso exclusivo para las carreras administración de empresas y contaduría pública.</li> <li>▪ Solicitar ante las autoridades respectivas la pronta reactivación de las instalaciones destinadas al cafetín.</li> </ul>	

## **Relaciones Externas**

### *Volumen y Tipo de Relaciones*

La Universidad de los Andes mantiene relaciones con más de 270 instituciones académicas, mediante convenios y participación en redes y organizaciones como Alfa, Columbos, Grupo Coimbra, Agencia Española de Cooperación Internacional, Unión de Universidades de América Latina, Organización Universitaria Internacional, Gulerpe, Oficina Antena del Programa Bolívar, etc.

El departamento presenta una variedad de oportunidades para establecer y mantener relaciones externas con el objeto de mejorar continuamente la calidad de la enseñanza impartida a través del intercambio recíproco de recursos humanos, materiales y proyectos conjuntos en las áreas vinculadas con las carreras que imparten.

Entre los convenios establecidos de tipo regional, podemos destacar que el 31 % de dichos convenios representan relaciones con organizaciones ubicadas en el estado Trujillo.

La mayoría de los casos los miembros del departamento desconocen la existencia e implicaciones de los convenios institucionales y por consiguiente no llegan a concretarse en la práctica.

Los miembros del departamento no llevan a la práctica los convenios establecidos por la ULA, y no existen convenios ni relaciones por parte de ésta unidad académica con otras instituciones, tales como: Cámaras de Comercio, fundaciones de empresa, Colegios de Profesionales, etc.

#### *Percepción Valorativa*

El departamento no mantiene relaciones con otras instituciones tanto universitarias como no universitarias que le permita proyectarse y posesionarse tanto en la comunidad como en el sector al que pertenece.

Los miembros del departamento coinciden en señalar que en muchos de los casos, ante trabajos realizados o participación académica se refiere, actúan a modo personal y se deja de aprovechar la proyección de la unidad académica a la que pertenecen.

En el siguiente cuadro presentamos un resumen del análisis del criterio relaciones externas separando aquellos aspectos que representan fortalezas y debilidades para el departamento, igualmente señalamos algunas estrategias que puedan contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza impartida.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existen suficientes relaciones y de convenios establecidos por la ULA con instituciones regionales, nacionales e internacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las mayoría de los miembros del departamento desconocen los convenios establecidos por la ULA.</li> <li>▪ Los convenios establecidos por la ULA</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El departamento tiene oportunidad de participar de todos los convenios establecidos por la ULA.</li> <li>▪ Entre los convenios establecidos por la ULA un elevado porcentaje se trata de instituciones regionales ubicadas en el estado Trujillo.</li> </ul>	<p>no han sido aplicados en el departamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El departamento no tienen establecidos convenios ni relaciones con instituciones universitarias ni no universitarias.</li> <li>▪ El departamento no realiza actividades que le permitan su proyección en el campo empresarial y en la comunidad.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar un programa de divulgación de los convenios establecidos por la ULA y de los cuales es participe el departamento.</li> <li>▪ Apoyar la ejecución de los convenios establecidos por la ULA por parte de los miembros del departamento.</li> <li>▪ Organizar actividades orientadas a la proyección de la institución en las empresas y en la comunidad.</li> </ul>	

### 6.1.2.- Resultados obtenidos de la Unidad de Análisis: Investigación

#### Contexto y Oportunidades de Investigación

##### *Normas y Políticas*

La Universidad de Los Andes facilita las actividades de investigación mediante el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT), el cual es el organismo asesor del Consejo Universitario en lo relacionado con la política y el desarrollo de la investigación en la UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

Las políticas de investigación se desarrollan a través de los siguientes programas:

- Programas de Apoyo a la Investigación
- Proyectos de Investigación
- Talleres y Mantenimiento
- Equipamiento Conjunto
- Programa de Gerencia
- Apoyo a Grupos (Programa Z)
- Financiamiento de Seminarios
- Ayuda Financiera para Publicaciones

- Promoción y Difusión de la Investigación

El CDCHT dispone de un cuerpo normativo formalmente establecido que permite su adecuado funcionamiento: Las Normas Generales y el Reglamento Interno.

En la Universidad de Los Andes existen algunos programas con la finalidad de impulsar y estimular la investigación en la Institución. Estos programas son los siguientes:

- Programa de Estímulo al Investigador (PEI)
- Programa de Apoyo Directo a Unidades y Grupos de Investigación (ADG)
- Programa Proyectos Institucionales Cooperativos (PIC)

La mayoría de los profesores considera favorables las normas y políticas de investigación. Igualmente consideran normal el apoyo del departamento para llevar a cabo la investigación.

#### *Estructura y Organización*

En el Departamento no existe una unidad organizativa que responda en forma particular a la función de investigación. Ésta se realiza mediante las estructuras que la Universidad de los Andes dispone para tal fin, tanto en su sede central (Mérida), como en el Núcleo Trujillo.

Por otra parte, en el departamento no existen grupos de investigación que internamente puedan fortalecerlo, así como tampoco, líneas de investigación definidas para las carreras de administración de empresas y contaduría pública.

#### *Recursos Asignados*

Entre las formas de estímulo a la investigación en la Universidad de Los Andes el CDCHT concede financiamiento para:

- Proyectos de investigación y para el desarrollo de tesis o trabajos especiales de grado, postgrado o ascenso.
- Viajes de estudio o entrenamiento enmarcados dentro de proyectos de investigación.

- Celebración de reuniones científicas, tecnológicas o relativas al campo humanístico.
- Asistencia a reuniones para presentar trabajos originales de investigación, particularmente los desarrollados bajo el auspicio del CDCHT.
- Desarrollo de la infraestructura de investigación y el equipamiento y su mantenimiento de laboratorios, bibliotecas, centros de documentación, talleres, bioterios y unidades similares que permitan y faciliten la investigación en la UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
- Publicación de libros o de artículos en revistas especializadas.
- Adquisición de material bibliográfico que sirva de apoyo a programas de investigación y a cursos de postgrado
- Otras actividades que contribuyan al mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la investigación que la Universidad, la región y el país necesitan para la solución de sus problemas y/o para el enriquecimiento del conocimiento.

Los profesores consideran que la asignación de recursos humanos, materiales y económicos es muy baja. Igualmente existen limitaciones con respecto al espacio físico para las actividades de investigación.

A continuación presentamos un resumen de los hallazgos sobre el contexto y oportunidades de investigación, en cuanto representen fortalezas y debilidades para el departamento, así como también las posibles estrategias para ser tomadas en cuenta en el plan de mejora:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La ULA tiene unidades organizativas que coordinen las actividades relacionadas con la investigación.</li> <li>▪ Existen políticas definidas sobre la actividad investigativa.</li> <li>▪ La universidad cuenta con programas para impulsar y estimular la investigación.</li> <li>▪ Los profesores tienen una actitud favorable ante las normas y políticas relacionadas con la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En el departamento no existe una unidad organizativa que responda en forma particular a la función de investigación.</li> <li>▪ No están definidas líneas de investigación para las carreras de administración y contaduría.</li> <li>▪ Los recursos humanos, materiales y los espacios físicos, asignación para la investigación es bajo.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	

- Propiciar actividades de investigación que permitan la asignación de recursos por parte de los organismos centrales de la ULA.
- Crear líneas de investigación para las carreras de administración y contaduría.
- Crear una unidad destinada a coordinar las actividades de investigación en el departamento.

## **Desarrollo de la Investigación**

### *Modalidades de Investigación*

En el departamento no están formulados explícitamente los objetivos y planes sobre la función de investigación. Esta función es desplazada en gran parte por la función docente y en el mayor de los casos se lleva a cabo de forma y por razones individuales. La principal razón para tal desplazamiento de la actividad investigativa es el exceso de carga docente de los profesores, tanto en número de asignaturas por semestre, como en número de alumnos por asignaturas, como lo veremos en los próximos apartados.

Las modalidades de investigación más desarrolladas en el departamento son: tesis de grado, trabajos de ascensos. Los profesores tienen buena disposición y voluntad hacia la investigación.

### *Relación con la Docencia*

Existe una vinculación negativa entre las funciones de docencia e investigación, ya que los profesores presentan una sobrecarga en relación con la actividad docente que condiciona su dedicación a la investigación.

Otro aspecto importante en la citada relación se orienta hacia el área de conocimiento y los trabajos de investigación. Debido a que no existen objetivos ni planes definidos en la unidad académica, los profesores realizan investigaciones que no tienen conexión o no se corresponden con su área de conocimiento y por tanto, con las asignaturas que tiene a su cargo.

### *Participación de los Alumnos*

En el departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, la participación estudiantil en las actividades de investigación es mínima. Aunque en la actualidad esta

tendencia se esta revertiendo, ya que, la carrera contaduría pública contienen en su plan de estudio la elaboración de un Trabajo Especial de Grado (tesis) lo cual ha incentivado la inclusión de los estudiantes en las actividades relacionadas con la investigación.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La mayoría de los profesores han desarrollado alguna actividad investigativa, entre ellas: tesis de grado, trabajos de ascensos y proyectos de investigación.</li> <li>▪ Los profesores tienen buena disposición y voluntad hacia la investigación</li> <li>▪ En la actualidad los alumnos contaduría pública están participando en actividades de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las disponibilidades de tiempo de los profesores para realizar investigación son pocas.</li> <li>▪ No están formulados explícitamente los objetivos y planes sobre la función de investigación.</li> <li>▪ Los profesores realizan investigaciones que no se corresponden con su área de conocimiento y con las asignaturas que tiene a su cargo.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distribuir la carga docente de modo que los profesores puedan disponer de tiempo para la investigación.</li> <li>▪ Formular objetivos y planes sobre la función de investigación en el departamento.</li> <li>▪ Orientar a los profesores para que sus investigaciones se correspondan con las áreas de conocimiento y con las asignaturas que tienen a su cargo.</li> </ul>	

### **Impacto de la Investigación**

#### *Productividad*

La investigación en el departamento no tiene la importancia ni el respaldo que debería tener y en la práctica no tiene una adecuada vinculación con la docencia. La mayoría de los profesores han elaborado monografías o trabajo especial de grado (tesis), la totalidad de ellos referidas a estudios de especialidad o maestría.

Los profesores divulgan sus investigaciones con ponencias y presentación de proyectos. En este último caso, la mayoría destinados a cumplir con los requisitos establecidos en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación para ascender al siguiente escalafón.

Los profesores que han realizado las actividades de investigación antes mencionadas, lo han hecho en forma individual, ya que en el departamento no existen grupos de investigación.

*Relaciones Institucionales*

Las relaciones del departamento con otras instituciones son escasas, son muy pocas las actividades de investigación que han aprovechado tales relaciones, tanto en el contexto nacional como en el internacional.

Igualmente, no se establecen relaciones que favorezcan la investigación con otros departamentos y centros de la Universidad de los Andes.

A continuación resumimos de los hallazgos sobre el impacto de la investigación y sus fortalezas y debilidades:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La mayoría de los profesores han realizado algún tipo de investigación en sus estudios de especialidad o maestría.</li> <li>▪ Las relaciones del departamento con otras instituciones son escasas. Los profesores divulgan sus investigaciones mediante ponencias y presentación de proyectos.</li> <li>▪ Las relaciones del departamento con otras instituciones son escasas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La mayoría de las actividades de investigación se llevan a cabo para ascender al siguiente escalafón.</li> <li>▪ Los profesores realizan las actividades de investigación, lo han hecho en forma individual.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar el aumento de la actividad investigativa en los miembros del departamento.</li> <li>▪ Favorecer la creación de grupos de investigación sobre los profesores.</li> <li>▪ Establecer relaciones con la otras dependencias dentro y fuera de la universidad</li> </ul>	

**6.1.3.- Resultados obtenidos de la Unidad de Análisis: Extensión**

**Contexto y Oportunidades de Extensión**

*Normas y Políticas*

La universidad facilita las actividades de extensión mediante la Coordinación de Extensión Cultura y Deporte, cuya principal responsabilidad es facilitar el cumplimiento de las normas y políticas en lo relacionado con el desarrollo de la actividad extensionista.

La Coordinación de Extensión Cultura y Deporte trabaja en función de políticas centradas en el quehacer artístico, la reflexión, la creación estética y el deporte de los miembros de la comunidad universitaria.

Los miembros del departamento desconocen las normas y políticas sobre las actividades de extensión. La mayoría de los miembros del departamento en estudio manifestaron no conocer las políticas y los lineamientos que sobre la extensión universitaria ha formulado la institución.

Igualmente se evidenció, que en el departamento no existe un plan estratégico sobre las actividades de extensión, no se han detectado las necesidades que orienten en forma coherente las líneas de acción sobre esta función.

#### *Estructura y Organización*

En el Departamento no existe una unidad organizativa que responda en forma particular a la función de Extensión.

La Coordinación de Extensión Cultura y Deporte dispone de unidades de línea dotadas de la debida autoridad y responsabilidad para llevar a cabo sus objetivos. Consideramos importante resaltar que esta la estructura organizativa refleja poca descentralización en función de las unidades académicas lo cual puede contribuir al desconocimiento y la falta de interés hacia esta actividad.

#### *Recursos Asignados*

Las actividades de extensión universitaria se llevan a cabo con la asignación presupuestal ordinaria de la Universidad de los Andes. Los recursos asignados para llevar a cabo las actividades de extensión son distribuidos en la universidad según los programas existentes, más no en las unidades académico – administrativas, de la cual forma parte el departamento de Ciencias Económicas y Administrativas.

La asignación de recursos no cubre los requerimientos para desarrollar programas de extensión. Por otra parte, en el departamento detectamos la ausencia de actividades de

extensión que generen ingresos, lo cual representaría un beneficio no solo a los participantes, sino también al funcionamiento de la unidad.

En el cuadro que presentamos a continuación mostramos las fortalezas y debilidades con relación al contexto y oportunidades de las actividades de extensión:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En la ULA se dispone de unidades administrativas para llevar las actividades de extensión.</li> <li>▪ Existen políticas y normas formalmente establecidas sobre las actividades de extensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se realizan muy pocas actividades de extensión.</li> <li>▪ Las normas y políticas sobre las actividades de extensión no se conocen</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomentar el aumento de actividades de extensión.</li> <li>▪ Crear una unidad administrativa para que coordine las actividades de extensión.</li> <li>▪ Tramitar la asignación de recursos para las actividades de extensión.</li> </ul>	

### **Desarrollo de la Extensión**

#### *Relación de la Extensión con la Docencia y la Investigación*

Las funciones de docencia, investigación y extensión se llevan a cabo en forma aislada, desvinculadas y en el mayor de los casos se presenta ausencia de investigación y extensión, siendo mayor en el caso de la extensión.

La mayoría de los profesores están dedicados casi exclusivamente a dar clases, no existe un adecuado equilibrio e integración de las funciones docencia, investigación y extensión de modo que se complementen y contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza.

No existe un adecuado equilibrio que estimule la participación en cada una de ellas en condiciones favorables. Lo que permite inferir que en la práctica la extensión no es considerada como una vía para la mejora de la enseñanza.

### *Modalidades de las actividades de Extensión*

Las principales modalidades que se llevan a cabo en el Núcleo Trujillo se ubican en los campos culturales, deportivos, ecológicos, religiosos, sociales, etc. , entre otras se realizan las siguientes actividades:

- Charlas
- Conferencias
- Talleres
- Congresos Nacionales de Estudiantes y profesores
- "Jueves Culturales Universitarios" en las comunidades
- Programa de Estudios Abiertos y Desarrollo Social
- Extensión Rural
- Atención Sanitaria
- Cine
- Edición de Publicaciones Periódicas, Libros y periódicos
- Exposiciones
- Recitales y Conciertos
- Casas Culturales Universitarias
- Cursos y Programas de Formación en las diversas comunidades

Las actividades culturales están relacionadas con el quehacer artístico y la creación estética. Entre los programas culturales dirigidos a promover y apoyar la participación de los universitarios se destacan los festivales de voz (recia, bolero, etc.) y guitarra, grupos artísticos estables (orfeón, estudiantina, teatro, etc.), talleres de formación y producción artesanal, cine club universitario.

Las actividades en el campo ecológico están orientadas a la defensa de la naturaleza y a la protección del medio ambiente, dando prioridad a la formación ecológica.

En cuanto a las actividades deportivas existen las siguientes disciplinas: Ajedrez, Atletismo, Baloncesto, Béisbol, Fútbol, Judo / Kárate, Tae Kwon-do, Levantamiento de Pesas, Natación, Tenis de Campo, Tenis de Mesa, Voleibol y Softbol.

### *Participación de los alumnos*

En el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, la participación estudiantil en las actividades de extensión es muy baja, la mayoría de los estudiantes consultados no participó en estas actividades.

Existe una leve diferencia entre los estudiante de administración de empresas y contaduría pública, siendo mayor la participación de éstos últimos.

A continuación presentamos los hallazgos sobre el desarrollo de la extensión, en cuanto representen fortalezas y debilidades para el departamento, así como también las posibles estrategias para ser tomadas en cuenta en el plan de mejora:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El departamento tiene la posibilidad de participar en las actividades de extensión que desarrolla la Coordinación de Extensión y Cultura.</li> <li>▪ Se está iniciando una participación de los estudiantes en la organización de congresos, y conferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las actividades de extensión se llevan a cabo en forma aislada de la docencia y la investigación.</li> <li>▪ Los miembros del departamento no participan en las actividades de extensión que se programan en la Coordinación de Extensión y Cultura.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Integrar las actividades de extensión dentro de las funciones del profesorado.</li> <li>▪ Propiciar en los miembros del departamento la participación dentro de las actividades de extensión universitaria.</li> </ul>	

### **Impacto de la Extensión**

#### *Productividad*

En el caso del Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas las actividades de extensión son escasas. El análisis de documentos revela que sólo se han desarrollado algunas charlas y conferencias, un Congreso Nacional de Contaduría Pública (organizado en su mayor parte por estudiantes), y algunos profesores que en forma particular realizan actividades culturales, deportivas y religiosas que integran la universidad con la comunidad.

Consideramos importante destacar la participación en las actividades deportivas de los miembros del departamento, tanto estudiantes como profesores. Actualmente la Universidad de los Andes cuenta con una delegación de 400 atletas-estudiantes, de los cuales el 15 % pertenecen al Núcleo Trujillo; y de éstos, el 31 % son estudiantes adscritos a este departamento.

Similar participación se presenta en el caso de los profesores organizados a través de la dirección de deporte de la Asociación de Profesores de la Universidad de los Andes (APULA).

El área de ecología es la menos incorporada en las actividades de extensión en el departamento.

*Aporte al entorno*

La proyección de la Universidad de los Andes, en el entorno trujillano ha sido uno de los principales intereses de las autoridades de turno. Sin embargo, la extensión ofrecida a la comunidad no representa un aporte importante para el desarrollo de proyectos y planes que mejoren la calidad de vida de sus habitantes.

En el departamento la actividad de extensión es escasa, no se refleja un aporte considerable al entorno regional y nacional. No se realizan talleres, foro, conferencias y/o congresos orientados a formar a las comunidades en temas de interés para la región.

La participación del departamento en la solución de problemas y desarrollo de las comunidades del entorno, y la oferta de servicios de educación permanente es mínima. Particularmente los profesores no participan en la solución de problemas y desarrollo de las comunidades del entorno. Igualmente la oferta de servicios educativos a las comunidades no se realiza.

En el siguiente presentamos mostramos las fortalezas y debilidades con relación al impacto de las actividades de extensión:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Destacada participación de profesores y estudiantes en actividades deportivas.</li> <li>▪ Interés por parte de las autoridades sobre la proyección de la institución en las comunidades mediante las actividades de extensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se realizan muy pocas actividades de extensión en cada una de sus modalidades.</li> <li>▪ No se ofertan servicios educativos a los miembros de la comunidad.</li> <li>▪ Los miembros del departamento no participan en la solución de los problemas comunitarios.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	

- Incentivar a los miembros del departamento para que lleven a cabo de actividades de extensión.
- Diseñar planes de formación para las comunidades con la participación de profesores y estudiantes.
- Propiciar la participación de los miembros del departamento en la solución de problemas comunitarios mediante actividades de extensión.

#### **6.1.4.- Resultados obtenidos de la Unidad de Análisis: Gestión**

##### **Gestión de Personal**

En el departamento se presenta la particularidad que el personal académico y administrativo asignado tiene una relación de dependencia con la unidad de Recursos Humanos en el ámbito central, por tanto, las políticas de personal no dependen exclusivamente de esta unidad académica.

##### *Gestión de Personal Académico*

La característica más resaltante del personal docente y de investigación adscrito al departamento es la carga docente, entre las funciones asignadas: docencia, investigación, extensión y gestión; existe una excesiva asignación de la carga docente, lo cual disminuye las posibilidades de dedicarse a la investigación y extensión.

La mayoría de los profesores tienen una alta concentración de la carga docente en cuanto a las asignaturas que imparten, lo que implica una alta posibilidad de formarse y especializarse en los conocimientos que requieren.

La política de ingreso y ascensos del personal docente y de investigación revela que los profesores deben cumplir lo establecido en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes (EPDI).

En dicho estatuto se regula el ingreso como miembro ordinario del personal docente y de investigación tanto en la categoría de instructor mediante concurso de oposición, como del ingreso en categorías superiores.

En la mayoría de los casos, por restricciones presupuestarias, los profesores adscritos al departamento han ingresados bajo un contrato laboral y posteriormente se formaliza su relación laboral

*Gestión de Personal Administrativo*

Con relación al personal administrativo resalta que, en el departamento, sólo se dispone de los servicios de una secretaria, ya que, por restricciones presupuestarias el personal jubilado no dispone de reposición.

El personal administrativo considera que está en capacidad de realizar las funciones asignadas. Mientras que, las autoridades señalan que los procesos que en él se llevan a cabo requieren de mayor cantidad de personal administrativo.

En el departamento no existe una clara definición de las funciones asignadas al personal administrativo; ni herramientas organizacionales que permitan describir los procesos que debe llevar a cabo, tales como: manuales de procedimientos, flujogramas, etc.

Respecto a la formación del personal administrativo, no existen programas de actuación sobre formación e innovación a los procesos, no recibe formación permanente para la actualización y mejora de su trabajo.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alta concentración cuanto a la asignación de las asignaturas que impartan.</li> <li>▪ Posibilidad de que los profesores se especialicen en el conocimiento científico de las asignaturas a su cargo.</li> <li>▪ Existe normativa en cuanto a los criterios de ingreso y ascenso del personal docente}.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ho hay equilibrio entre las funciones docencia, investigación, extensión y gestión que realizan los profesores.</li> <li>▪ Deficiencias presupuestarias para cubrir personal.</li> <li>▪ Insuficiente personal administrativo.</li> <li>▪ No existen planes de formación para el personal administrativo.</li> <li>▪ No están claramente definidas las funciones y no se emplean herramientas organizacionales.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar el equilibrio entre las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión que realizan los profesores.</li> <li>▪ Realizar las gestiones necesarias para lograr mejor asignación presupuestaria.</li> <li>▪ Solicitar asignación de personal administrativo.</li> <li>▪ Diseñar un plan de formación permanente para el personal administrativo.</li> <li>▪ Definir formalmente las funciones, responsabilidad y autoridad de los miembros del departamento.</li> <li>▪ Emplear herramientas organizacionales para mejorar la organización del departamento.</li> </ul>	

## **Gestión de Procesos**

En esta sección examinamos la forma en que el departamento gestiona sus procesos claves para asegurar la mejora continua de la enseñanza impartida.

### *Comunicación*

Los canales comunicación no se desarrollan en condiciones normales, la comunicación no fluye adecuadamente.

La opinión de los miembros del departamento sobre la forma en que se establece la comunicación es negativa; la mayoría de los profesores presentan quejas en cuanto a la información que deben disponer y al tiempo en que llegan las notificaciones.

Por su parte, los estudiantes consideran que los canales de comunicación es una de las debilidades más importantes de los procesos que se llevan a cabo en el departamento.

### *Coordinación y Toma de Decisiones*

El proceso de toma de decisiones se realiza con justicia y equidad. Las actividades se llevan a cabo de modo coordinado, en el momento oportuno y que el funcionamiento del departamento es adecuado.

### *Evaluación y Seguimiento de procesos*

En el departamento están claramente identificados los procesos y los responsables, no existen instrumentos que le den formalidades a tales procesos (manuales, mapas de procesos, etc.). No se han detectado los procesos claves para el adecuado funcionamiento y el éxito de ésta unidad académica.

Para llevar a cabo el seguimiento de los procesos en el departamento no se toman en cuenta las necesidades y planteamientos de todos sus miembros. Los profesores y estudiantes no participan, mediante planteamientos y sugerencias, en la mejora de procesos en el departamento.

Los profesores y los estudiantes sostienen que las solicitudes, quejas y sugerencias que realizan al departamento no siempre son atendidas.

A continuación resumimos de los aspectos fuertes y débiles en cuanto a la gestión de procesos:

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El proceso de toma de decisiones se realiza con justicia y equidad.</li> <li>▪ Las actividades se llevan a cabo de modo coordinado.</li> <li>▪ Están claramente identificados los procesos y los responsables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los canales de comunicación no fluyen adecuadamente.</li> <li>▪ Los profesores y estudiantes no participan en la mejora de procesos.</li> <li>▪ Las solicitudes, quejas y sugerencias que realizan no siempre son atendidas.</li> <li>▪ No se llevan a cabo análisis de procesos para detectar tareas claves y fortalecer los procesos.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer mecanismos para mejorar los canales de comunicación.</li> <li>▪ Asignar responsabilidades en cuanto al seguimiento de las solicitudes, quejas y sugerencias.</li> <li>▪ Iniciar un programa de análisis de procesos para detectar tareas claves y fortalecer los procesos.</li> <li>▪ Propiciar la participación de los miembros del departamento en la mejora de los procesos.</li> </ul>	

## **Gestión de Calidad**

### *Motivación y Satisfacción*

Los profesores presentan un nivel de satisfacción alto en cuanto a la actividad docente. La función de investigación se presenta con menor nivel satisfacción que la docencia. Sin embargo, es la función de extensión la que presenta niveles más bajos de satisfacción.

En el ámbito de su participación y compromiso universitario, la mayoría de los profesores presentan condiciones normales satisfacción, lo que permite inferir que no representa un factor importante en la motivación para la mejora de su trabajo.

En cuanto a los estudiantes y egresados, los niveles de satisfacción en relación con su rendimiento académico, participación y compromiso universitario, y desarrollo personal están ubicados entre normal y alto.

#### *Evaluación del Desempeño*

En el departamento no existe un proceso formal que permita realizar una evaluación periódica del desempeño de los profesores y del personal administrativo.

Vinculamos esta situación con la ausencia de objetivos tanto departamentales como particulares y de las áreas que permitan relacionar los intereses y necesidades con el desarrollo de las carreras.

En cuanto a los procesos de autoevaluación se destaca la ausencia absoluta de estos procesos. En el departamento no existen formalmente procesos de evaluación del desempeño a fin de que éstos procesos puedan contribuir a la mejora continua de la calidad de la enseñanza.

El departamento no apoya a su personal suministrándole información sobre su desempeño profesional. La mayoría de los profesores no reciben información sobre su desempeño.

#### *Mecanismos de Mejora*

En el departamento no existen políticas de calidad ni estructuras o mecanismos en los que residen las funciones vinculadas con la gestión de la calidad.

No se han llevado a cabo experiencias que permitan la participación de todos los miembros del departamento para identificar puntos fuertes y puntos débiles que reflejen áreas de mejora.

En los profesores y estudiantes no se evidencia una cultura de calidad y de procesos de autoevaluación. Sin embargo, todos los miembros del departamento expresan

la aceptación en cuanto a procesos de cambios para incorporar mejoras en el trabajo realizado.

En el siguiente cuadro mostramos las principales fortalezas y debilidades en el criterio gestión de calidad, y las posibles estrategias que permiten introducir mejoras en el enseñanza impartida en el departamento.

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los profesores presentan un nivel de satisfacción alto en cuanto a la actividad docente.</li> <li>▪ Los profesores presentan condiciones normales satisfacción en cuanto a participación y compromiso universitario</li> <li>▪ Los niveles de satisfacción en relación con el rendimiento académico, participación y compromiso universitario, y desarrollo personal es adecuado.</li> <li>▪ Los miembros del departamento expresan la aceptación en cuanto a procesos de cambios para incorporar mejoras en el trabajo realizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las funciones de investigación y extensión presentan niveles bajos de satisfacción.</li> <li>▪ En el departamento no existen procesos formales para la evaluación del desempeño del personal administrativo.</li> <li>▪ Los procesos de autoevaluación no se llevan a cabo en el departamento.</li> <li>▪ El departamento no suministra información al personal sobre su desempeño profesional</li> <li>▪ No existen políticas de calidad ni estructuras o mecanismos en los que residen las funciones vinculadas con la gestión de la calidad.</li> </ul>
<b>Estrategias de mejoras</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear comisiones o comités para la gestión de la calidad.</li> <li>▪ Elaborar planes permanentes para la mejora de la calidad con la participación de todos los miembros del departamento.</li> <li>▪ Mantener al personal debidamente informado sobre su desempeño profesional y apoyar las acciones de mejora que requieran.</li> <li>▪ Realizar en forma permanente procesos de evaluación y seguimiento del desempeño del personal.</li> <li>▪ Formular políticas de calidad que contribuyan a la mejora institucional.</li> </ul>	

## **6.2.- Constatación de los resultados con los informantes claves**

Los resultados presentados en el apartado anterior se presentaron bajo la modalidad de informe de autoevaluación a una muestra de los sujetos informantes, los cuales denominamos “informantes claves”, para llevar a cabo la constatación de los resultados.

La muestra la seleccionamos de forma intencional en atención a las posibilidades reales de ubicación, tanto para la entrega como para la recogida de la información.

El grupo estuvo compuesto por 17 personas distribuidas de la siguiente manera:

- cinco profesores (5)
- diez estudiantes (10)
- un autoridad (1)
- un personal administrativo (1)

Para realizar la consulta le suministramos el informe de autoevaluación a cada uno de los informantes claves, los cuales dispusieron de un tiempo prudencial (un mes) para analizar la información y emitir sus consideraciones.

Una vez cumplido el intervalo de tiempo procedimos a la recolección de la información. El 94 % (16) de los informantes claves consultados señalaron que estaban de acuerdo con el informe, resaltando su aceptación en cuanto a la presentación de las fortalezas y debilidades del departamento.

Entre los comentarios aportados por los informantes claves podemos destacar la sugerencia para que, en el plan de mejora, se distingan aquellas actividades cuya responsabilidad es exclusiva de los miembros del departamento y aquellas que se encuentran condicionadas a la intervención de una unidad jerárquica superior.

Otro de los aspectos sugeridos para por los informantes claves fue la divulgación del plan de mejora a todos los miembros del departamento.

La persona que no suministró la información requerida presentó disculpas por no haber realizado el análisis sugerido, indicando que se le dificultó la revisión por las ocupaciones cotidianas.

Consideramos que el número de informantes claves que respondieron a la consulta representa una importante participación de los informantes claves para garantizar una adecuada participación de los miembros del departamento en cuanto al diseño del plan de mejora de la calidad.

### **6.3.- Conclusiones preliminares**

A partir de los resultados obtenidos en cada una las unidades de análisis abordadas en nuestro trabajo, a continuación presentamos algunas conclusiones preliminares que responden a la valorización global del proceso de enseñanza impartido en el departamento objeto de estudio.

Sobre la unidad de análisis Docencia, evaluamos los criterios: desarrollo de la docencia, plan de estudio, interacciones didácticas, planificación de la enseñanza, formación del profesorado, instalaciones y relaciones externas.

En uno de estos criterios se destacan fortalezas, en el mayor de los casos representados por la actitud de profesores y estudiante para lograr realizar de llevar a cabo de la mejor manera el desarrollo de la enseñanza.

Las interrelaciones didácticas representan fortalezas que pueden llegar a contribuir considerablemente en la mejorar de la calidad de la enseñanza.

Entre las principales debilidades podemos resaltar las que se refieren al plan de estudio, específicamente la necesidad de revisión y actualización de los diseños curriculares de las carreras.

La planificación de la docencia refleja que los profesores cumplen con las modalidades de planes exigidos, sin embargo, este proceso exige una revisión para que en la práctica represente mayores beneficios.

En cuanto a la formación del profesorado se destaca que aunque están latente serias dificultades para que el departamento lleve a la práctica adecuados planes tanto de formación científica como tecnológica, todos los profesores se preocupan por cubrir individualmente los requerimientos para mejorar su formación.

La mayoría de las instalaciones presentan debilidades en cuanto a capacidad, equipamiento y mantenimiento. Ante tales debilidades podemos resaltar el equipamiento de las aulas, la ausencia de espacios para la dispersión y la insuficiencia de laboratorios de computación.

Sobre la unidad de análisis Investigación, evaluamos los criterios: contexto y oportunidades, desarrollo de la actividad investigadora y el impacto de la investigación.

En cuanto al contexto y oportunidad existen importantes fortalezas, ya que el departamento puede participar de los programas que impulsan y estimulan la investigación de la ULA. La principal debilidad en este sentido es la ausencia de grupos y líneas de investigación en el departamento.

Las modalidades de investigación predominante son las tesis de grado y los trabajos de ascensos. La participación de los estudiantes en la actividad investigadora del departamento se presenta una posible fortaleza, tomando en cuenta la situación de las carrera contaduría pública.

Como resultado de las debilidades anteriormente señalados el impacto de la investigación en el departamento no ha sido relevante, sobre todo en lo que se refiere a su proyección externa.

Sobre la unidad de análisis Extensión, evaluamos los criterios: contexto y oportunidades, desarrollo de las actividades de extensión y el aporte al entorno.

En cuanto al contexto y oportunidad existen fortalezas en cuanto a la existencia formal de políticas y unidades administrativas para llevar a cabo las actividades de extensión universitaria. Sin embargo, en la práctica, éstas políticas no favorecen tales actividades.

Las modalidades de extensión que se llevan a cabo en el departamento están prácticamente limitadas a las deportivas y algunos intentos por parte de estudiantes en congresos charlas y conferencias.

Ante las debilidades anteriormente señaladas para esta unidad de análisis, el aporte del departamento al entorno mediante las actividades de extensión no ha sido importante.

Sobre la unidad de análisis Gestión, evaluamos los criterios: la gestión de personal, de procesos y de calidad. Consideramos que ésta unidad de análisis reviste fundamental importancia para nuestra investigación.

Las principales debilidades de la gestión de personal se debe a la insuficiencia presupuestaria, y a la ausencia en cuanto a la definición de funciones.

En cuanto a la gestión de procesos la coordinación de actividades y la toma de decisiones se cuentan entre las fortalezas. Mientras que los canales de comunicación, la tramitación de solicitudes, quejas, sugerencias y representan algunas de las debilidades.

En cuanto a la gestión de calidad podemos destacar la ausencia de mecanismos de mejora como la autoevaluación, la evaluación del desempeño y políticas de calidad.

Una de las fortalezas en este sentido es la actitud positiva, la receptividad de los miembros ante la posibilidad de implantar una cultura de calidad y la incorporación de cambios e innovaciones que conduzcan a la mejora continua de la calidad de la enseñanza.

## **TERCERA PARTE: PROPUESTA DE MEJORA**

Capítulo VII: Propuestas de Mejora de la Calidad

Capítulo VIII: Conclusiones

## **CAPITULO VII:**

### **PROPUESTA DE MEJORA**

7.1.- Propósitos, justificación y ejes principales

7.2.- Planificación de Actividades

7.2.1.- Actividades de mejora de la Docencia

7.2.2.- Actividades de mejora de la Investigación

7.2.3.- Actividades de mejora de la Extensión

7.2.4.- Actividades de Mejora de la gestión

7.3.- Propuestas de Evaluación del Plan de Mejora

El diseño del plan de mejora representa la principal aspiración dentro de nuestra investigación. Sin embargo, se fundamenta y cobra importancia en las etapas precedentes y particularmente, en la participación de todos los miembros del departamento.

La fase de exploración y consenso y la fase de autoevaluación han sido un punto indispensable para consolidar la presente propuesta de mejora

### **Propósitos del Plan de Mejora**

Nuestras pretensiones están orientadas a iniciar en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, y posteriormente, en la Universidad de los Andes - Núcleo Trujillo; la mejora continua de la calidad de la enseñanza impartida e impulsar una cultura de calidad.

Este propósito general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Incorporar a los miembros del departamento como principales protagonistas en la mejora de la calidad de la enseñanza.
2. Establecer criterios de calidad homogéneos a partir de las propuestas de los miembros del departamento.
3. Responder a las exigencias actuales para la educación superior en cuanto a calidad e innovación.
4. Incentivar la mejora de la actividad docente, de investigación, extensión y gestión de los miembros del departamento.
5. Favorecer la reflexión crítica de los miembros del departamento en cuanto a los criterios de calidad de la enseñanza universitaria.
6. Contribuir a la motivación y satisfacción del personal. Propiciar la participación de todos los miembros tomando en cuenta sus aportes y preocupaciones en las actividades de mejora.
7. Dar los primeros pasos para una posible solicitud de acreditación ante el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SEA) que propicia el gobierno nacional mediante la Oficina Presupuestaria del Sector Universitario (OPSU).

## **Justificación del plan de mejora**

La mejora continua supone un cambio en los comportamientos de las personas que integran una organización. Un plan de mejora debe incentivar las modificaciones requeridas en los procesos.

Aunque los procesos de evaluación representan un requerimiento importante para la mejora de la enseñanza, su relevancia radica en que sirven para sustentar la implantación de acciones de mejora.

En nuestro caso particular, la fase de exploración y consenso y la fase de autoevaluación, señaladas anteriormente, representan un aspecto importante porque nos conducen al diseño un plan de mejora continua de la calidad de la enseñanza.

Los aportes de un proceso de evaluación de la enseñanza deben ser incorporados mediante un plan de mejora a la unidad evaluada. Según Bricall (2000) un plan de mejora representa un elemento indispensable para lograr una cultura de calidad en los centros educativos.

En la actualidad las universidades deben mantener mecanismos permanentes para asegurar la calidad de la enseñanza. Cada día es mayor las exigencias sociales para que las universidades se transformen en agentes sociales para responder a los cambios e innovaciones.

En este sentido, un plan de mejora se justifica para que las universidades, particularmente los protagonistas del proceso educativo, sean responsables de impulsar y desarrollar políticas de calidad y mecanismos de mejora continua.



A continuación señalamos algunos aspectos importantes relacionados con la forma de presentación del plan de mejora:

**Responsables:**

En el plan de mejora señalaremos las personas o unidades sobre las cuales recae la responsabilidad de las actividades propuestas. En tal sentido emplearemos las siguientes especificaciones:

- ☺ Autoridades Vicerrectorales
- ☺ ☺ Autoridades del Departamento
- ☺ ☺ ☺ Profesores
- ☺ ☺ ☺ ☺ Estudiantes

En algunas actividades la responsabilidad puede ser compartida, en ese caso se incluirán las especificaciones correspondientes.

**Temporalización:**

El plan de mejora se propone con una duración de tres años. Sin embargo las actividades se llevarán a cabo en tres niveles: el corto plazo implica una duración máxima de un año, el mediano plazo representa una duración máxima de dos años, y el largo plazo representa la duración máxima de tres años. Para indicar dicha temporalización emplearemos las siguientes especificaciones

- ☐ Corto Plazo

Mediano Plazo

Largo Plazo

Cuando las actividades requieran más de una de las temporalizaciones señaladas, se incluirán las especificaciones correspondientes.

## PLAN DE MEJORA

Propuestas de Mejora	Responsable	Tempo- ralización	Observaciones
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: DOCENCIA</b>			
<b>Desarrollo de la Docencia:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación y apoyo al profesorado en cuanto a estrategias didácticas e incorporación de medios y recursos didácticos.</li> <li>▪ Incorporación en la practica académica y en las planillas DPULA de la acción tutorial para calcular la carga académica.</li> <li>▪ Tramitación de las formalidades para eliminar exámenes finales.</li> <li>▪ Incorporar la orientación académica para los estudiantes.</li> <li>▪ Diseñar un plan de formación del profesorado sobre evaluación de aprendizajes.</li> </ul>	<p>☺ / ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p>	<p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐ ☐</p>	
<b>Plan de Estudio:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Iniciar un proceso de revisión y actualización curricular de las carreras de administración de empresas y contaduría pública.</li> <li>▪ Elaborar un documento que contenga el diseño curricular de la carrera administración de empresas.</li> <li>▪ Definir y/o actualizar perfil de aspirante, estudiante y egresado de las carreras administración de empresas y contaduría pública.</li> <li>▪ Realizar un programa de coordinación del proceso de pasantías con participación del sector empresarial.</li> <li>▪ Iniciar un proceso de divulgación entre profesores y estudiantes del reglamento de pasantías.</li> <li>▪ Realizar trámites para la obtención de recursos tecnológicos que soporten la</li> </ul>	<p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ /</p> <p>☺ ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p>	<p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐ ☐</p>	

Propuestas de Mejora	Responsable	Tempo- ralización	Observaciones
incorporación de las NTIC en el plan de estudio de las carreras de administración de empresas y contaduría pública.			
<b>Interacciones Didácticas:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proporcionar a los profesores orientación sobre la importancia de incorporar las interacciones didácticas en la práctica educativa y sus consecuencias positivas.</li> <li>▪ Favorecer el clima social resultante de interacciones didácticas positivas entre los miembros del departamento.</li> <li>▪ Aprovechar la retroalimentación suministrada por los estudiantes mediante las interacciones didácticas.</li> <li>▪ Aplicar el uso de las interacciones didácticas para el manejo de conflictos en el departamento.</li> </ul>	<p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<b>Planificación de la Educación:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir, con la participación de todos los miembros del departamento, la Misión y Visión de futuro, y propiciar su divulgación.</li> <li>▪ Formular políticas sobre los egresados para retroalimentar las carreras y mantener contacto con el campo de trabajo.</li> <li>▪ Estimular la formación de los profesores sobre la planificación académica</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>	
<b>Formación del profesorado:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar la practica reflexiva para la formación permanente de los profesores.</li> <li>▪ Asegurar el cumplimiento del plan de formación legalmente establecidos para los profesores instructores y asistentes.</li> <li>▪ Diseñar planes de formación para los profesores coherentes con las áreas de conocimiento a la que pertenezcan.</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p>	<p><input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<b>Instalaciones:</b>			

Propuestas de Mejora	Responsable	Tempo- ralización	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar los tramites para mejorar el equipamiento de las aulas, laboratorio y biblioteca.</li> <li>▪ Propiciar el mantenimiento permanente de las aulas, laboratorio y biblioteca.</li> <li>▪ Gestionar la asignación de cubículos para todos los profesores del departamento.</li> <li>▪ Gestionar la creación de un laboratorio de uso exclusivo para las carreras administración de empresas y contaduría pública.</li> <li>▪ Solicitar ante las autoridades respectivas la pronta reactivación de las instalaciones destinadas al cafetín.</li> </ul>	<p>☺ / ☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p>	<p>☐ ☐ / ☐ ☐ ☐  ☐</p> <p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐ ☐ / ☐ ☐ ☐</p> <p>☺</p>	
<b>Relaciones Externas:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar un programa de divulgación de los convenios establecidos por la ULA y de los cuales es participe el departamento.</li> <li>▪ Apoyar la ejecución de los convenios establecidos por la ULA por parte de los miembros del departamento.</li> <li>▪ Organizar actividades orientadas a la proyección de la institución en las empresas y en la comunidad.</li> </ul>	<p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p>	<p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐ / ☐ ☐</p>	
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: INVESTIGACIÓN</b>			
<b>Contexto y oportunidades</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar actividades de investigación que permitan la asignación de recursos por parte de los organismos centrales de la ULA.</li> <li>▪ Crear líneas de investigación para las carreras de administración y contaduría.</li> <li>▪ Crear una unidad destinada a coordinar las actividades de investigación en el departamento.</li> </ul>	<p>☺ / ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p>	<p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐ ☐</p>	
<b>Desarrollo de la Investigación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distribuir la carga docente de modo que</li> </ul>	<p>☺ ☺</p>	<p>☐</p>	

<b>Propuestas de Mejora</b>	<b>Responsable</b>	<b>Tempo- ralización</b>	<b>Observaciones</b>
<p>los profesores puedan disponer de tiempo para la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Formular objetivos y planes sobre la función de investigación en el departamento.</li> <li>Orientar a los profesores para que sus investigaciones se correspondan con las áreas de conocimiento y con las asignaturas que tienen a su cargo.</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p>	<p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐</p>	
<b>Impacto de la investigación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar el aumento de la actividad investigativa en los miembros del departamento.</li> <li>Favorecer la creación de grupos de investigación sobre los profesores.</li> <li>Establecer relaciones con la otras dependencias dentro y fuera de la universidad</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p>	<p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐</p> <p>☐ ☐ / ☐ ☐ ☐</p>	
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: EXTENSIÓN</b>			
<b>Contexto y oportunidades:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar el aumento de actividades de extensión.</li> <li>Crear una unidad administrativa para que coordine las actividades de extensión.</li> <li>Tramitar la asignación de recursos para las actividades de extensión.</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p>	<p>☐ ☐</p> <p>☐ ☐</p> <p>☐ ☐ / ☐ ☐ ☐</p>	
<b>Desarrollo de la Extensión:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar las actividades de extensión dentro de las funciones del profesorado.</li> <li>Propiciar en los miembros del departamento la participación dentro de las actividades de extensión universitaria.</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p>	<p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐</p>	
<b>Aporte al entorno:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar a los miembros del departamento para que lleven a cabo de actividades de extensión.</li> </ul>	<p>☺ ☺</p>	<p>☐</p>	

Propuestas de Mejora	Responsable	Tempo- ralización	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseñar planes de formación para las comunidades con la participación de profesores y estudiantes.</li> <li>▪ Propiciar la participación de los miembros del departamento en la solución de problemas comunitarios mediante actividades de extensión.</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p>	<p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐ ☐</p>	
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS: GESTIÓN</b>			
<b>Gestión de Personal</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar el equilibrio entre las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión que realizan los profesores.</li> <li>▪ Realizar las gestiones necesarias para lograr mejor asignación presupuestaria.</li> <li>▪ Solicitar asignación de personal administrativo.</li> <li>▪ Diseñar un plan de formación permanente para el personal administrativo.</li> <li>▪ Definir formalmente las funciones, responsabilidad y autoridad de los miembros del departamento.</li> <li>▪ Emplear herramientas organizacionales para mejorar la organización del departamento</li> </ul>	<p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ / ☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p>	<p>☐</p> <p>☐ ☐ / ☐ ☐ ☐</p> <p>☐</p> <p>☐ / ☐ ☐</p> <p>☐</p> <p>☐</p>	
<b>Gestión de Procesos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer mecanismos para mejorar los canales de comunicación.</li> <li>▪ Asignar responsabilidades en cuanto al seguimiento de las solicitudes, quejas y sugerencias.</li> <li>▪ Iniciar un programa de análisis de procesos para detectar tareas claves y fortalecer los procesos.</li> <li>▪ Propiciar la participación de los miembros del departamento en la mejora de los procesos</li> </ul>	<p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺</p> <p>☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺</p>	<p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐</p> <p>☐ / ☐ ☐</p>	
<b>Gestión de Calidad</b>			

Propuestas de Mejora	Responsable	Tempo- ralización	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear comisiones o comités para la gestión de la calidad.</li> </ul>	☺ ☺	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar planes permanentes para la mejora de la calidad de la enseñanza con la participación de todos los miembros del departamento.</li> </ul>	☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ / ☺ ☺ ☺ ☺	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mantener al personal debidamente informado sobre su desempeño profesional y apoyar las acciones de mejora que se requieran.</li> </ul>	☺ ☺	 <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar en forma permanente procesos de evaluación y seguimiento del desempeño del personal.</li> </ul>	☺ ☺	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formular políticas de calidad que contribuyan a la mejora institucional.</li> </ul>	☺ ☺ / ☺ ☺ ☺		

### 7.3.- Propuestas de Evaluación del Plan de Mejora

En el plan de mejora propuesto hemos previsto el establecimiento de la evaluación del mismo, de modo que se realice la revisión evaluativa de forma oportuna y se garantice la retroalimentación de las actividades.

La evaluación del plan de mejora se desarrollará en dos modalidades. Por una parte se plantean una evaluación parcial en cada uno de los momentos señalados en la temporalización de las actividades: primer año (corto plazo), segundo año (mediano plazo) y tercer año (largo plazo).

En cada uno de estos momentos la evaluación debe evidenciar los resultados que se han producido durante el período o, tal vez, los que han dejado de producirse.

Por otra parte se desarrollará una evaluación general de todo el plan de mejora, se realizará de en el momento de finalización del plan y debe ser manera integral.

Para llevar a cabo la evaluación se propone crear, antes de la implantación de plan, una comisión para asegurar el seguimiento y evaluación.

## **CAPITULO VIII**

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

- 8.1.- Reflexiones finales
- 8.2.- Análisis de Credibilidad
- 8.3.- Líneas futuras de investigación

## **8.1.- Reflexiones finales**

Finalizaremos esta larga y densa investigación haciendo una reflexión final en relación con las características del trabajo desarrollado.

El objetivo del mismo, como se especificó en su momento, era analizar la calidad de la enseñanza impartida en las carreras Contaduría Pública y Administración de Empresas en el Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de los Andes- Núcleo Trujillo, a fin de generar un plan de mejora continua de la calidad que contribuya a la mejora institucional.

La metodología de investigación empleada, según la cual los miembros del departamento participan como protagonistas del proceso, suponen en sí mismo una experiencia compartida de reflexión sobre el proceso educativo y de la mejora de la calidad.

El desarrollo del trabajo ha concretado una importante participación de profesores y estudiantes, principalmente en las dos etapas que precedieron el diseño del plan de mejora. Asimismo, se concretaron en cada fase la constatación de los resultados relativos a los criterios de evaluación y a los resultados del proceso de evaluación.

Los datos recogidos a través de los procesos mencionados nos han aportado suficiente información como para formular algunas respuestas a los objetivos planteados en la investigación, en relación con los cuales presentaremos las conclusiones alcanzadas.

En primer lugar podemos señalar que la consulta de los criterios que conformarían las unidades de análisis en la primera fase de la investigación representó una oportunidad para crear un clima favorable hacia la evaluación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Podemos destacar que durante esta fase los miembros del departamento mostraron mayor conciencia sobre su protagonismo en los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza.

Producto de la consulta realizada en la primera fase se conformaron los criterios y subcriterios que permitieron el análisis de la docencia, investigación, extensión y gestión como pilares de la educación superior.

Tomando en cuenta los resultados de dicha etapa fueron excluidos los siguientes subcriterios:

- Hábitos y formas de estudio: correspondiente al criterio “desarrollo de la docencia” de la unidad de análisis “Docencia”.
- Oferta y demanda de las carreras: que forma parte del criterio “planificación de la docencia” de la unidad de análisis “Docencia”.
- Ubicación y edificio: correspondiente al estudio del criterio “infraestructura” de la unidad de análisis “Docencia”.

Posteriormente, la segunda fase de la investigación nos permitió obtener un diagnóstico de la realidad de la enseñanza impartida en el departamento en las carreras de Administración de empresas y Contaduría Pública, mediante la participación de sus principales actores.

Por lo que respecta a las unidades de análisis podemos destacar que la docencia, investigación, extensión y gestión en el departamento no se realizan con todas las exigencias de calidad. Sin embargo, en cada una de ellas existen importantes puntos fuertes que pueden conducir a lograrla. Tomando en cuenta la situación de crisis que actualmente está atravesando el país y concretamente, el sistema educativo, consideramos que, en conjunto, la situación global del departamento podemos calificarla de regular con tendencia a una mejora sustancial a mediano plazo.

En cuanto a los colectivos consultados en esta etapa de investigación pudimos observar que son marcadas las diferencias en cuanto a la opinión de los profesores y los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a la unidad de análisis “Docencia”.

Finalmente, consideramos oportuno señalar la importancia que revistió la constatación de los resultados de la segunda fase, la cual denominamos “informe de

autoevaluación”, ya que al develar los puntos fuertes y débiles e incluir las posibles estrategias de mejora, se dio inicio por parte de profesores y autoridades del departamento de algunas iniciativas de mejoras incluidas en dicho plan.

El haber suscitado un debate sobre la calidad de la enseñanza impartida en el seno del departamento, representa una importante satisfacción y justificación para la realización de nuestra investigación. Sin embargo, aspiramos dar continuidad a los aportes realizados para corresponder al esmero con que fueron atendidas nuestras demandas, en cuanto a colaboración se refiere por parte de los miembros del departamento.

## **8.2.- Análisis de la calidad de la investigación**

Nos referimos a la calidad de la investigación en cuanto a rigor metodológico con que fue diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, esperamos tener en cuanto a la veracidad de los resultados obtenidos.

En general la idea de calidad de investigación la asociamos con la credibilidad de trabajo que hemos desarrollado.

Por tanto, para cubrir el rigor científico necesario en todos los procesos de investigación señalaremos los detalles que en nuestro trabajo especifican su cumplimiento. Seguiremos los señalamientos que al respecto sostienen Goetz y LeCompte (1988)

### **Credibilidad**

Las principales vías para abordar la credibilidad en nuestra investigación son las siguientes:

*El trabajo prolongado en el mismo lugar:* el cual se encuentra descrito en cada una de las fases de la investigación.

El inicio de la primera fase es difícil delimitarlo, puesto que en ella están incluidas desde las consultas iniciales (informales) para la selección del problema objeto de estudio

hasta la aplicación de cada uno de los pasos que conforman la consulta para seleccionar los criterios a emplear.

La segunda fase se prolongó por más de un año, incluyendo la recogida de los datos el análisis y las propuestas de mejora. Por tanto, consideramos que, con el trabajo prolongado en el departamento, esta cubierta ésta exigencia.

*Triangulación:* En el proceso de investigación la triangulación supone la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador.

En cada una de las etapas de nuestra investigación hemos utilizado la triangulación de métodos y de fuentes. La triangulación de métodos mediante la utilización de cuestionarios, entrevistas, y grupo de discusión y la triangulación de fuentes o sujetos mediante la recogida de información procedente de profesores, estudiantes y egresados.

*Constatación con los participantes:* En cada una de las etapas los datos y los resultados obtenidos fueron sometidos a revisión por parte de los informantes. En el caso de las entrevistas la constatación la realizamos con cada uno de los implicados, mientras que los resultados se sometieron a la constatación con informantes claves.

### **Transferibilidad:**

*Desarrollar descripciones minuciosas:* Las unidades de análisis evaluadas en la investigación fueron estudiadas descomponiéndolas en criterios y subcriterios, los cuales fueron explorados mediante cuestionarios y especialmente en las entrevistas realizadas.

*Recogida de abundantes datos descriptivos:* los datos recogidos representan una clara caracterización de la calidad de la enseñanza impartida en el departamento objeto de estudio.

### **8.3.- Líneas futuras de investigación**

La investigación realizada ha permitido ampliar un abanico de posibles estudios posteriores. Por una parte para penetrar en temas relacionados con la calidad de la enseñanza y por la otra para abordar nuevos aspectos relacionados con el desempeño del departamento de Ciencias Económicas y Administrativas

Aún cuando estas nuevas posibilidades son muchas y de distinto orden; a continuación se señalan algunos aspectos posibles a ser estudiados:

- La calidad de la función docente en la educación superior.
- El papel de los departamentos en la mejora de la calidad institucional de las universidades.
- Vinculaciones de las instituciones universitarias con el entorno laboral.
- El factor humano como determinante de la calidad de la enseñanza universitaria.
- La investigación universitaria en
- Formas y procedimientos de integración y actualización curricular en las carreras de Administración de Empresas y Contaduría Pública.
- El cambio de la cultura en las instituciones universitarias del siglo XXI.
- Impacto de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) en la enseñanza de las ciencias contables y administrativas.
- Tendencias actuales del ejercicio profesional del administrador y del contador público en Venezuela.
- La formación permanente en el ejercicio profesional del administrador y del contador.
- El rol del docente ante el rendimiento estudiantil.
- La investigación y extensión universitaria en relación con la calidad de la enseñanza.

**DOCTORADO “ INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO”**

**LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**  
(Caso: Departamento de Ciencias Económicas y  
administrativas de la Universidad de los Andes -  
Trujillo)  
**CUESTIONARIO PROFESORES**

Doctoranda: *Ivenne J. Montilla B.*  
C.I: *5.786.294*  
Director de Tesis: *Dr. Ángel Pío González Soto*  
*Noviembre 2001*

Estimado Colega

En estos momentos estoy realizando un trabajo de investigación sobre la *Calidad de la Educación Superior*. Caso: *Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas*; en tal sentido solicito tu colaboración para que dediques unos minutos a responder este cuestionario, ya que tu participación y opinión me permitirá obtener una información de primera mano, relevante y válida sobre nuestra unidad académica.

Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de los datos. Tú opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para desarrollar un propuesta de mejora continua de la calidad de la enseñanza que impartimos.

Muchas Gracias por tu Colaboración

Prof. Ivenne Montilla

Anexo: Cuestionario

I.- Coloque una X para indicar la alternativa que corresponda a su situación:

1. **Edad:** Menos de 30 años \_\_\_\_\_  
De 30 a 40 años \_\_\_\_\_  
De 40 a 50 años \_\_\_\_\_  
De 50 a 60 años \_\_\_\_\_  
Más de 60 años \_\_\_\_\_
  
2. **Sexo:** Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_
  
3. **Estado civil:** Soltero(a) \_\_\_\_\_  
Casado(a) \_\_\_\_\_  
Viudo(a) \_\_\_\_\_  
Separado(a) \_\_\_\_\_  
Divorciado(a) \_\_\_\_\_
  
4. **Antigüedad en la Universidad:** Menos de 5 años \_\_\_\_\_  
De 5 a 10 años \_\_\_\_\_  
De 10 a 15 \_\_\_\_\_  
De 15 a 20 \_\_\_\_\_  
De 20 a 25 \_\_\_\_\_  
Mas de 25 años \_\_\_\_\_
  
5. **Condición:** Contratado \_\_\_\_\_ Ordinario \_\_\_\_\_
  
6. **Escalafón:** Instructor \_\_\_\_\_ Asistente \_\_\_\_\_  
Agregado \_\_\_\_\_ Asociado \_\_\_\_\_  
Titular \_\_\_\_\_
  
7. **Área de Conocimiento:** Contable – Financiera \_\_\_\_\_  
Administrativa \_\_\_\_\_  
Teoría Económica \_\_\_\_\_  
Estadística \_\_\_\_\_
  
8. **Títulos obtenido:** Pregrado: \_\_\_\_\_  
Postgrado: \_\_\_\_\_  
Especialidad: \_\_\_\_\_  
  
Maestría: \_\_\_\_\_  
Doctorado: \_\_\_\_\_
  
9. **Cargo Administrativo:** \_\_\_\_\_
  
10. **Trabajos realizados:** Ponencias/comunicaciones: \_\_\_\_\_  
Libros / monografías: \_\_\_\_\_  
Tesis \_\_\_\_\_  
Proyectos \_\_\_\_\_  
Otros: \_\_\_\_\_

II.- Indique el número que mejor exprese su opinión sobre los aspectos señalados, de acuerdo con la siguiente escala:

- 5 Si está totalmente de acuerdo. Se siente totalmente identificado. Está totalmente satisfecho. Se da en todos los casos....
- 4 Si está de acuerdo. Se siente identificado. Se da casi siempre...
- 3 Si las condiciones están en los niveles normales. Si le es indiferente. Se da algunas veces.....
- 2 Si no está de acuerdo. Aparece en escasa medida. Puede mejorarse. No está satisfecho. Casi nunca se da.....
- 1 Si no está en absoluto de acuerdo. No se da en ningún caso. Está totalmente insatisfecho. Nunca se da...

1. Señale su apreciación del Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas, en cuanto a los siguientes aspectos:

- a. Tiene definida claramente su Misión institucional \_\_\_\_\_
- b. Se comparte una visión de futuro común \_\_\_\_\_
- c. Tiene definido claramente el perfil del profesional que debe formar \_\_\_\_\_
- d. Existen procesos de autoevaluación de la calidad de la docencia \_\_\_\_\_
- e. Existen procesos de autoevaluación de la calidad de la gestión administrativa \_\_\_\_\_
- f. Permite la participación de los estudiantes \_\_\_\_\_
- g. Se respeta la libertad de cátedra \_\_\_\_\_
- h. Participa en la solución de problemas y desarrollo de las comunidades del entorno \_\_\_\_\_
- i. Ofrecen servicios de educación permanente a las comunidades del entorno \_\_\_\_\_

2. Grado de concentración de su trabajo docente, en cuanto a:

- a. Asignaturas \_\_\_\_\_
- b. Ubicación en plan de estudio \_\_\_\_\_
- c. Área de conocimiento \_\_\_\_\_
- d. Carreras \_\_\_\_\_
- e. Horarios \_\_\_\_\_

3. Con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias en clase:

- a. Exposición \_\_\_\_\_
- b. Clase Magistral \_\_\_\_\_
- c. Resolución de problemas \_\_\_\_\_
- d. Trabajos en grupo(independiente) \_\_\_\_\_
- e. Trabajos en grupo(dependiente) \_\_\_\_\_
- f. Dinámica pregunta/respuesta \_\_\_\_\_
- g. Debates \_\_\_\_\_
- h. Descubrimiento \_\_\_\_\_
- i. Otro: \_\_\_\_\_

4. Uso de los siguientes recursos didácticos:
- a. Pizarrón/pizarra \_\_\_\_\_
  - b. Retroproyector \_\_\_\_\_
  - c. Rotafolio \_\_\_\_\_
  - d. Proyector de cuerpos opacos \_\_\_\_\_
  - e. Video Vim \_\_\_\_\_
  - f. Video/cinta/discos \_\_\_\_\_
  - j. Cartelera \_\_\_\_\_
  - k. Otro: \_\_\_\_\_
5. En el proceso de evaluación del aprendizaje:
- a. Da a conocer con antelación los contenidos a evaluar \_\_\_\_\_
  - b. Utiliza los mismos criterios de evaluación para todos los grupos de la misma materia \_\_\_\_\_
  - c. Realiza evaluación inicial/diagnóstica \_\_\_\_\_
  - d. Presenta a los estudiantes los criterios de evaluación \_\_\_\_\_
  - e. Planifica (comunica) al inicio del semestre la evaluación a realizar \_\_\_\_\_
  - f. Comunica a los estudiantes los resultados de las evaluaciones \_\_\_\_\_
  - g. Prevee mecanismos de recuperación para los estudiantes \_\_\_\_\_
  - h. Prevee mecanismos de consulta/información sobre los resultados \_\_\_\_\_
  - i. Considera adecuada la programación de exámenes finales y reparación \_\_\_\_\_
  - j. Ha recibido formación sobre el proceso de evaluación \_\_\_\_\_
  - k. Esta satisfecho con el proceso de evaluación de los aprendizajes que realiza actualmente \_\_\_\_\_
6. Valoración de su conocimiento científico sobre:
- a. Carrera en la cual imparte la docencia \_\_\_\_\_
  - b. Área de conocimiento a la que pertenece \_\_\_\_\_
  - c. Asignaturas que imparte \_\_\_\_\_
7. En las asignaturas a su cargo:
- a. Inicia los temas contextualizándolos previamente \_\_\_\_\_
  - b. Realiza asociación de temas con objetivos \_\_\_\_\_
  - c. Mantiene una línea expositiva sin divagaciones \_\_\_\_\_
  - d. Aporta conocimientos actualizados \_\_\_\_\_
  - e. Domina los aspectos teóricos de todos los contenidos \_\_\_\_\_
  - f. Domina los aspectos prácticos de todos los contenidos \_\_\_\_\_
  - g. Relaciona su asignatura con otras ciencias o conocimientos \_\_\_\_\_
  - h. Promueve preguntas o debates \_\_\_\_\_
  - i. Participa en procesos de formación y actualización sobre el contenido de la asignatura \_\_\_\_\_
  - j. Suministra bibliografía actualizada \_\_\_\_\_
8. Propondría cambios en las asignaturas que imparte en:
- a. Título \_\_\_\_\_
  - b. Contenido \_\_\_\_\_

- c. Ubicación (en plan de estudio) \_\_\_\_\_
- d. Distribución horas teóricas/prácticas \_\_\_\_\_

9. Nivel de conocimiento pedagógico en cuanto a:

- a. Proceso de enseñanza – aprendizaje \_\_\_\_\_
- b. Estrategias didácticas \_\_\_\_\_
- c. Métodos de enseñanza \_\_\_\_\_
- d. Recursos y materiales didácticos \_\_\_\_\_
- e. Evaluación de aprendizajes \_\_\_\_\_
- f. Organización y gestión de clases \_\_\_\_\_
- g. Dinámicas de grupos \_\_\_\_\_

10. Participación en los siguientes eventos:

- a. Cursos/talleres sobre su área de conocimiento \_\_\_\_\_
- b. Cursos/talleres sobre pedagogía \_\_\_\_\_
- c. Seminarios \_\_\_\_\_
- d. Congresos \_\_\_\_\_
- e. Jornadas \_\_\_\_\_
- f. Conferencias \_\_\_\_\_
- g. Equipo de trabajo colaborativo \_\_\_\_\_
- h. Otros \_\_\_\_\_

11. Identificación con la institución:

- a. Compromiso personal con ULA – NURR \_\_\_\_\_
- b. Compromiso personal con el Departamento \_\_\_\_\_
- c. Participación en iniciativas de mejoras \_\_\_\_\_
- d. Participación en solución de problemas \_\_\_\_\_

12. Condiciones para realizar investigación:

- a. Oportunidades (normativa) \_\_\_\_\_
- b. Voluntad \_\_\_\_\_
- c. Tiempo \_\_\_\_\_
- d. Recursos humanos \_\_\_\_\_
- e. Recursos materiales \_\_\_\_\_
- f. Recursos económicos \_\_\_\_\_
- g. Espacio físico \_\_\_\_\_
- h. Apoyo institucional (NURR) \_\_\_\_\_
- i. Apoyo institucional (Dpto.) \_\_\_\_\_
- j. Vinculación con otras instituciones \_\_\_\_\_
- k. Otros: \_\_\_\_\_

13. Apreciación de los estudiantes:

- a. Reflejan una personalidad crítica \_\_\_\_\_
- b. Responden a las nuevas tendencias científicas y tecnológicos \_\_\_\_\_
- c. Muestran interés y buena disposición por el aprendizaje \_\_\_\_\_
- d. Amplían y complementan los conocimientos adquiridos \_\_\_\_\_
- e. Responden con capacidad/iniciativa en la resolución de problemas \_\_\_\_\_

- f. Se apoyan con otros estudiantes en el aprendizaje \_\_\_\_\_
- g. Nivel de deserción/abandono \_\_\_\_\_

14. El proceso de pasantías de los estudiantes:

- a. Normativa (reglamento) \_\_\_\_\_
- b. Ubicación en plan de estudio \_\_\_\_\_
- c. Apoyo institucional \_\_\_\_\_
- d. Recursos \_\_\_\_\_
- e. Evaluación \_\_\_\_\_
- f. Otros: \_\_\_\_\_

15. Tiene conocimiento sobre normativas (reglamento) para la asesoría a los estudiantes:

Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

Comente: \_\_\_\_\_

16. Características de las asesorías que normalmente realiza:

	<b>Frecuencia</b>	<b>Duración (Promedio)</b>	<b>Demanda (Estudiantes)</b>	<b>Condiciones (físicas)</b>	<b>Relación con asignaturas</b>
<b>Individual</b>					
<b>Grupo</b>					

17. Cumplimiento del contenido programático de las asignaturas (por semestre): \_\_\_\_\_ %

18. Realiza actividades extra cátedra con los estudiantes:

Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

Cuales: \_\_\_\_\_

19. Modalidades de evaluación de los aprendizajes:

	<b>Parcial</b>	<b>Esporádica (notificada)</b>	<b>Esporádica (sorpresa)</b>	<b>Continua</b>
<b>Examen oral</b>				
<b>Examen Escrito</b>				
<b>Experiencia práctica</b>				
<b>Trabajo bibliográfico</b>				
<b>Exposición</b>				
<b>Participación</b>				
<b>Pregunta/respuesta</b>				
<b>Prueba corta</b>				
<b>Otros</b>				

20. Relaciones y comunicación:

	<b>Formal</b>	<b>Informal</b>
<b>Profesor – Profesor</b>		
<b>Profesor - Estudiante</b>		
<b>Profesor – Autoridad</b>		

21. Características de las instalaciones físicas:

	Capacidad	Cantidad	Servicio	Equipamiento	Mantenimiento
<b>Aulas</b>					
<b>Laboratorios</b>					
<b>Biblioteca</b>					
<b>Cafetín</b>					
<b>Deportivas</b>					
<b>Áreas verdes</b>					
<b>Estacionamiento</b>					
<b>Cubículos</b>					

22. Actividades de extensión:

	NURR	Comunidades	Otros
<b>Cultura</b>			
<b>Deporte</b>			
<b>Ecología</b>			
<b>Religioso</b>			
<b>Social</b>			
<b>Otros</b>			

23. Clima laboral en el departamento:

- a. Justicia y equidad en las decisiones \_\_\_\_\_
- b. Cultura de mejora continua \_\_\_\_\_
- c. Canales de comunicación \_\_\_\_\_
- d. Ambiente de trabajo \_\_\_\_\_
- e. Cultura colaborativa \_\_\_\_\_
- f. Apertura y disposición al cambio \_\_\_\_\_
- g. Diversiones \_\_\_\_\_

24. Planificación de la enseñanza:

- a. Realiza planes: Semestrales \_\_\_\_\_  
Por asignatura \_\_\_\_\_  
De clase \_\_\_\_\_
- b. Toma en cuenta en forma prescriptiva los lineamientos del programa \_\_\_\_\_
- c. Selecciona las estrategias y recursos en función de los objetivos \_\_\_\_\_
- d. Dedicar tiempo extra (fines de semana) para la preparación de clases \_\_\_\_\_
- e. Modifica/actualiza los contenidos del programa \_\_\_\_\_

25. Apoyo académico del departamento:

- a. Le suministra información sobre su desempeño profesional \_\_\_\_\_
- b. Le suministra material para desarrollar adecuadamente su trabajo \_\_\_\_\_
- c. Existen programas de apoyo para su formación permanente \_\_\_\_\_
- d. Establece relaciones con otras instituciones universitarias \_\_\_\_\_
- e. Establece relaciones con otras instituciones no universitarias \_\_\_\_\_





UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"  
Trujillo - Venezuela

## DOCTORADO “ INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO”

**LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**  
(Caso: Departamento de Ciencias Económicas y  
administrativas de la Universidad de los Andes -  
Trujillo)  
**CUESTIONARIO ESTUDIANTES**

Doctoranda: *Ivenne J. Montilla B.*  
C.I: *5.786.294*  
Director de Tesis: *Dr. Ángel Pío González Soto*  
*Noviembre 2001*

Estimado Estudiante

En estos momentos estoy realizando un trabajo de investigación sobre la *Calidad de la Educación Superior*. Caso: *Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas del Núcleo Universitario "Rafael Rangel"*; en tal sentido solicito tu colaboración para que dediques unos minutos a responder este cuestionario, ya que como estudiante podrás suministrar una información de primera mano, relevante y válida sobre nuestra unidad académica.

El cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de los datos. Tú opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza impartida.

Muchas Gracias por tu Colaboración

Prof. Ivenne Montilla

**I.- Coloque una X para indicar su situación**

1.- Edad:         Menos de 17 años  
                   De 17 a 23 años  
                   De 23 a 29 años  
                   De 29 a 35 años  
                   Más de 35 años

2.- Sexo:         Masculino  
                   Femenino

3.- Estado civil:  Soltero(a)  
                          Casado(a)  
                          Viudo(a)  
                          Separado(a)  
                          Divorciado(a)

4.- Tiempo en la Universidad:         semestres

5.- Número de asignaturas aprobadas:       

6.- Carrera:      Administración de Empresas  
                      Contaduría Pública

7.- Número de semestre que cursa actualmente: \_\_\_\_\_

8.- Número de eventos a los que a asistido motivado y/o apoyado por el Departamento:

Congresos  
 Seminarios  
 Jornadas de actualización  
 Intercambio estudiantil  
 Talleres  
 Conferencias  
 Otros \_\_\_\_\_

9.- Lugar de procedencia: \_\_\_\_\_

11.- Título de Bachiller: \_\_\_\_\_

12.- Liceo en que obtuvo su título de bachiller: Público \_\_\_\_\_ Privado \_\_\_\_\_

13.- Forma de Ingreso a la universidad: \_\_\_\_\_

14.- Tiempo dedicado al estudio (fuera de clase): \_\_\_\_\_ horas semanales

15.- Actividades de formación complementaria que realiza:

Trabajo  
 Otra carrera  
 Idiomas  
 Informática  
 Cursos sobre Administración  
 Cursos sobre Contabilidad  
 Otros: \_\_\_\_\_

II.- Indique el número que mejor exprese su opinión sobre los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

- 5 Si está totalmente de acuerdo. Se siente totalmente identificado. Está totalmente satisfecho. Se da en todos los casos....
- 4 Si está de acuerdo. Se siente identificado. Se da casi siempre...
- 3 Si las condiciones están en los niveles normales. Si le es indiferente. Se da algunas veces.....
- 2 Si no está de acuerdo. Aparece en escasa medida. Puede mejorarse. No está satisfecho. Casi nunca se da.....
- 1 Si no está en absoluto de acuerdo. No se da en ningún caso. Está totalmente insatisfecho. Nunca se da...

1) Con qué frecuencia los profesores utilizan las siguientes estrategias de clase:

- a) Exposición \_\_\_\_\_
- b) Clase Magistral \_\_\_\_\_
- c) Resolución de problemas \_\_\_\_\_
- d) Trabajos en grupo(independiente) \_\_\_\_\_
- e) Trabajos en grupo(dependiente) \_\_\_\_\_
- f) Dinámica pregunta/respuesta \_\_\_\_\_
- g) Debates \_\_\_\_\_
- h) Descubrimiento \_\_\_\_\_
- i) Otro: \_\_\_\_\_

2) Con qué frecuencia los profesores utilizan los siguientes recursos didácticos:

- a) Pizarrón/pizarra \_\_\_\_\_
- b) Retroproyector \_\_\_\_\_
- c) Rotafolio \_\_\_\_\_
- d) Proyector de cuerpos opacos \_\_\_\_\_
- e) Video Vim \_\_\_\_\_
- f) Video/cinta/discos \_\_\_\_\_
- g) Cartelera \_\_\_\_\_
- h) Otro: \_\_\_\_\_

3) En el proceso de evaluación del aprendizaje, los profesores:

- a) Dan a conocer con antelación los contenidos a evaluar \_\_\_\_\_
- b) Realizan evaluación inicial/diagnóstica \_\_\_\_\_
- c) Presentan los criterios de evaluación \_\_\_\_\_
- d) Comunican al inicio del semestre la evaluación a realizar \_\_\_\_\_
- e) Comunican los resultados de las evaluaciones \_\_\_\_\_
- f) Preveen mecanismos de recuperación de evaluaciones \_\_\_\_\_
- g) Preveen mecanismos de consulta/información sobre los resultados \_\_\_\_\_

4) Como valora la programación de exámenes finales y reparación \_\_\_\_\_

- 5) Esta satisfecho con el proceso de evaluación de los aprendizajes que realiza actualmente \_\_\_\_\_
- 6) En el desarrollo de las clases los profesores:
- a) Inician los temas contextualizándolos previamente \_\_\_\_\_
  - b) Realizan asociación de temas con objetivos \_\_\_\_\_
  - c) Mantienen una línea expositiva sin divagaciones \_\_\_\_\_
  - d) Aportan conocimientos actualizados \_\_\_\_\_
  - e) Dominan los aspectos teóricos de todos los contenidos \_\_\_\_\_
  - f) Dominan los aspectos prácticos de todos los contenidos \_\_\_\_\_
  - g) Relacionan la asignatura con otras ciencias/conocimientos \_\_\_\_\_
  - h) Promueven preguntas o debates \_\_\_\_\_
  - i) Suministran bibliografía actualizada \_\_\_\_\_
- 7) Apreciación sobre el desarrollo de la enseñanza en cuanto a:
- a) Estrategias didácticas \_\_\_\_\_
  - b) Recursos y materiales didácticos \_\_\_\_\_
  - c) Dinámicas de grupos \_\_\_\_\_
  - d) Nuevas Tecnologías (NTIC) \_\_\_\_\_
- 8) Nivel de satisfacción de su desempeño estudiantil, en cuanto a:
- a) Rendimiento académico \_\_\_\_\_
  - b) Participación universitaria \_\_\_\_\_
  - c) Compromiso universitario \_\_\_\_\_
  - d) Desarrollo personal \_\_\_\_\_
- 9) Su actuación estudiantil:
- a) Refleja una personalidad crítica \_\_\_\_\_
  - b) Responde a las nuevas tendencias científicas y tecnológicos \_\_\_\_\_
  - c) Muestra interés y buena disposición por el aprendizaje \_\_\_\_\_
  - d) Amplía y complementa los conocimientos adquiridos \_\_\_\_\_
  - e) Responde con capacidad/iniciativa en la resolución de problemas \_\_\_\_\_
  - f) Se apoya en otros estudiantes para el aprendizaje \_\_\_\_\_
  - g) Asiste a clase con los materiales leídos/preparados \_\_\_\_\_
  - h) Traslada a otras situaciones los aprendizajes teóricos/prácticos \_\_\_\_\_
- 10) Valoración de los contenido del Plan de Estudio:
- a) Relación teoría/práctica \_\_\_\_\_
  - b) Adaptación al contexto \_\_\_\_\_
  - c) Preparación para el trabajo independiente \_\_\_\_\_
  - d) Uso de NTIC \_\_\_\_\_
  - e) Innovación científica y tecnológica \_\_\_\_\_
- 11) Valoración de los Beneficios / Servicios estudiantiles:
- a) Becas \_\_\_\_\_
  - b) Beca/trabajo \_\_\_\_\_
  - c) Biblioteca \_\_\_\_\_

- d) Transporte \_\_\_\_\_
- e) Comedor \_\_\_\_\_
- f) Cafetín \_\_\_\_\_
- g) Áreas para dispersión \_\_\_\_\_

12) Apreciación del proceso de pasantías de (si lo ha realizado):

- a) Normativa (reglamento) \_\_\_\_\_
- b) Ubicación en plan de estudio \_\_\_\_\_
- c) Apoyo institucional \_\_\_\_\_
- d) Apoyo empresarial \_\_\_\_\_
- e) Recursos \_\_\_\_\_
- f) Evaluación \_\_\_\_\_
- g) Otros: \_\_\_\_\_

13) Tiene conocimiento sobre normativas (reglamento) para la asesoría a los estudiantes:

Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

Comente: \_\_\_\_\_

14) Características de las asesorías que normalmente realiza:

	<b>Frecuencia</b>	<b>Duración (Promedio)</b>	<b>Disponibilidad (Profesores)</b>	<b>Satisfacción</b>
<b>Individual</b>				
<b>Grupo</b>				

15.- Cumplimiento del contenido programático de las asignaturas (por semestre):

\_\_\_\_\_ %

16.- Los profesores programan/realizan actividades extra cátedra:

Si: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

Cuales: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17.- Modalidades de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los profesores:

	<b>Parcial</b>	<b>Esporádica (notificada)</b>	<b>Esporádica (sorpresa)</b>	<b>Continua</b>
<b>Examen oral</b>				
<b>Examen Escrito</b>				
<b>Experiencia práctica</b>				
<b>Trabajo bibliográfico</b>				
<b>Exposición</b>				
<b>Participación</b>				
<b>Pregunta/respuesta</b>				
<b>Prueba corta</b>				
<b>Otros</b>				

18.- Relaciones y comunicación:

	<b>Formal</b>	<b>Informal</b>
<b>Profesor - Estudiante</b>		
<b>Estudiante – Estudiante</b>		
<b>Estudiante – Autoridad</b>		

19.- Características de las instalaciones físicas:

	<b>Capacidad</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Servicio</b>	<b>Equipamiento</b>	<b>Mantenimiento</b>
<b>Aulas</b>					
<b>Laboratorios</b>					
<b>Biblioteca</b>					
<b>Cafetín</b>					
<b>Deportivas</b>					
<b>Áreas verdes</b>					
<b>Estacionamiento</b>					

20.- Participación en actividades de extensión:

	<b>Departamento</b>	<b>Comunidades</b>	<b>Otros</b>
<b>Culturales</b>			
<b>Deportivas</b>			
<b>Ecológicas</b>			
<b>Religiosas</b>			
<b>Sociales</b>			
<b>Otras</b>			

21.- Trámites administrativos en el Departamento:

	<b>Planteados</b>	<b>Tramitados (Solucionados)</b>
<b>Solicitudes</b>		
<b>Quejas</b>		
<b>Sugerencias/soluciones/opiniones</b>		
<b>Otros</b>		



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"  
Trujillo - Venezuela

## DOCTORADO “ INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO”

### LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

(Caso: Departamento de Ciencias Económicas y administrativas  
de la Universidad de los Andes - Trujillo)

### CUESTIONARIO EGRESADOS

Doctoranda: *Ivenne J. Montilla B.*  
Director de Tesis: *Dr. Ángel Pío González Soto*  
*Noviembre 2001*



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"  
Trujillo - Venezuela

Estimado Colega

En estos momentos estoy realizando un trabajo de investigación en la Universidad de Los Andes – Núcleo Trujillo, sobre la *Calidad de la Educación Superior*. Caso: *Departamento de Ciencias Económicas y Administrativas*; en tal sentido solicito tu colaboración para que dediques unos minutos a responder este cuestionario, tu vivencia de estudiante y profesional te permite suministrar una información de primera mano, relevante y válida sobre esta unidad académica.

Este cuestionario es anónimo para garantizar la confidencialidad de los datos. Tú opinión sincera y objetiva será de gran utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza impartida.

Muchas Gracias por tu Colaboración

Prof. Ivenne Montilla

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Código:** \_\_\_\_\_

**I.- Coloque una X para indicar su situación**

- 1.- Edad: \_\_\_\_\_ Menos de 20 años  
\_\_\_\_\_ De 20 a 25 años  
\_\_\_\_\_ De 25 a 30 años  
\_\_\_\_\_ De 30 a 35 años  
\_\_\_\_\_ Más de 35 años
- 2.- Sexo: \_\_\_\_\_ Masculino  
\_\_\_\_\_ Femenino
- 3.- Estado civil: \_\_\_\_\_ Soltero(a)  
\_\_\_\_\_ Casado(a)  
\_\_\_\_\_ Viudo(a)  
\_\_\_\_\_ Separado(a)  
\_\_\_\_\_ Divorciado(a)
- 4.- Tiempo de graduado: \_\_\_\_\_ Menos de 1 año  
\_\_\_\_\_ De 1 a 4 años  
\_\_\_\_\_ De 4 a 7 años  
\_\_\_\_\_ De 7 a 10 años  
\_\_\_\_\_ Mas de 10 años
- 5.- Relación Laboral: \_\_\_\_\_ Trabajo Dependiente  
\_\_\_\_\_ Trabajo Independiente
- 4.- Tiempo que se mantuvo en la Universidad: \_\_\_\_\_ años
- 6.- Título obtenido: \_\_\_\_\_ Administración de Empresas  
\_\_\_\_\_ Contaduría Pública
- 7- Forma de Ingreso a la universidad: \_\_\_\_\_
- 8.- Sector en que se desempeña: \_\_\_\_\_ Público  
\_\_\_\_\_ Privado
- 9.- Tipo de empresa en la que presta sus servicios:  
\_\_\_\_\_ Banca y finanzas  
\_\_\_\_\_ Comercial  
\_\_\_\_\_ Manufacturera  
\_\_\_\_\_ De Servicios  
\_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_
- 10.- Área funcional en la que se desempeña:  
\_\_\_\_\_ Gerencia general  
\_\_\_\_\_ Contabilidad  
\_\_\_\_\_ Finanzas  
\_\_\_\_\_ Mercadotecnia  
\_\_\_\_\_ Recursos Humanos  
\_\_\_\_\_ Producción  
\_\_\_\_\_ Otra \_\_\_\_\_
- 11.- Tiempo transcurrido para obtener su primer empleo: \_\_\_\_\_

II.- Indique el número que mejor exprese su opinión sobre los aspectos señalados, de acuerdo a la siguiente escala:

5.- Total acuerdo	5.- Siempre	5.- Muy adecuado	5.- Muy satisfecho	5.- Muy bien
4.- De acuerdo	4.- Casi siempre	4.- Adecuado	4.- Satisfecho	4.- Bien
3.- Indiferente	3.- Algunas veces	3.- Normal	3.- Normal	3.- Normal
2.- Desacuerdo	2.- Casi nunca	2.- Inadecuado	2.- Insatisfecho	2.- Mal
1.- Total desacuerdo	1.- Nunca	1.- Muy Inadecuado	1.- Muy insatisfecho	1.- Muy mal

- 1) Recibió apoyo para ingresar al mercado de trabajo:
  - a) Del Departamento: \_\_\_\_\_
  - b) De los profesores: \_\_\_\_\_
- 2) En el departamento:
  - a) Se compartía una visión de futuro común \_\_\_\_\_
  - b) Se realizaba suficiente investigación para generar y difundir conocimiento \_\_\_\_\_
  - c) Se realizaron suficientes alianzas y convenios institucionales que le ayudaron a introducirse en el mercado de trabajo \_\_\_\_\_
  - d) Se reformularon los planes de estudios atendiendo los nuevos enfoques humanísticos, científicos y tecnológicos \_\_\_\_\_
  - e) Existía una cultura de autoevaluación para la mejora continua de la calidad de la enseñanza \_\_\_\_\_
  - f) Atendían con capacidad e iniciativa los problemas relacionados con la carrera \_\_\_\_\_
  - g) La actuación estuvo enmarcada dentro de la autonomía institucional \_\_\_\_\_
- 3) Los contenidos de las asignaturas se adaptaron a las realidades presentes y futuras del contexto regional y nacional \_\_\_\_\_
- 4) Recibió la formación adecuada para generar sus propios negocios \_\_\_\_\_
- 5) Los conocimientos y habilidades adquiridas en su formación tienen aplicación en su Desempeño profesional \_\_\_\_\_
- 6) Como estudiante tuvo la posibilidad de propiciar cambios en programas, métodos, políticas, evaluación, etc. \_\_\_\_\_
- 7) Los profesores conectaron la teoría con situaciones semejantes a la realidad del trabajo que hoy realiza \_\_\_\_\_
- 8) Durante sus estudios la igualdad y equidad estaban siempre presentes en las decisiones académicas \_\_\_\_\_
- 9) Apreciación sobre el desarrollo de la enseñanza en cuanto a:
  - a) Conocimientos teórico/prácticos recibidos \_\_\_\_\_
  - b) Formación científica de los profesores \_\_\_\_\_
  - c) Formación Pedagógica de los profesores \_\_\_\_\_
  - d) Estrategias didácticas \_\_\_\_\_
  - e) Recursos y materiales didácticos \_\_\_\_\_
  - f) Nuevas Tecnologías (NTIC) \_\_\_\_\_
- 10) Nivel de satisfacción de su desempeño estudiantil, en cuanto a:
  - a) Rendimiento académico \_\_\_\_\_
  - b) Participación universitaria \_\_\_\_\_
  - c) Compromiso universitario \_\_\_\_\_
  - d) Desarrollo personal \_\_\_\_\_

- 11) La enseñanza recibida le permitió:
- a) Desarrollar una personalidad crítica \_\_\_\_\_
  - b) Responder a las nuevas tendencias científicas y tecnológicas \_\_\_\_\_
  - c) Aprender a aprender \_\_\_\_\_
  - d) Desarrollar habilidades para la toma de decisiones \_\_\_\_\_
  - e) Trasladar los aprendizajes a otras situaciones \_\_\_\_\_

12) Valoración del contenido de las asignaturas del Plan de estudio:

- a) Relación teoría/práctica \_\_\_\_\_
- b) Adaptación al contexto \_\_\_\_\_
- c) Preparación para el trabajo independiente \_\_\_\_\_
- d) Uso de NTIC \_\_\_\_\_
- e) Innovación científica y tecnológica \_\_\_\_\_

13) Valoración Beneficios/servicios estudiantiles recibidos:

- a) Becas \_\_\_\_\_
- b) Beca/trabajo \_\_\_\_\_
- c) Biblioteca \_\_\_\_\_
- d) Transporte \_\_\_\_\_
- e) Comedor \_\_\_\_\_
- f) Cafetín \_\_\_\_\_
- g) Áreas para dispersión \_\_\_\_\_

14) Apreciación del proceso de pasantías realizado:

- a) Normativa (reglamento) \_\_\_\_\_
- b) Ubicación en plan de estudio \_\_\_\_\_
- c) Apoyo institucional \_\_\_\_\_
- d) Apoyo empresarial \_\_\_\_\_
- e) Recursos \_\_\_\_\_
- f) Evaluación \_\_\_\_\_
- g) Otros: \_\_\_\_\_

15) Relaciones y comunicación:

	Formal	Informal
<b>Profesor - Estudiante</b>		
<b>Estudiante – Estudiante</b>		
<b>Estudiante – Autoridad</b>		

16) Características de las instalaciones físicas:

	Capacidad	Cantidad	Servicio	Equipamiento	Mantenimiento
<b>Aulas</b>					
<b>Laboratorios</b>					
<b>Biblioteca</b>					
<b>Cafetín</b>					
<b>Deportivas</b>					
<b>Áreas verdes</b>					
<b>Estacionamiento</b>					



## BIBLIOGRAFÍA

- Alabart, J.R. (1997) L'autoavaluació en les organitzacions i el model europeu de gestió de la qualitat total, el model EFQM. En SAMmonogràfic Marc, 1999 N° 1. Diputació de Tarragona.
- Álvarez, J. M. ((2000)): Dialéctica, curriculum y evaluación. Niño y Dávila.
- Álvarez, J. M. (2001): Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.
- Álvarez, M. (1998): El liderazgo de la calidad Total. Madrid. Escuela Española.
- Álvarez, V. Y Lázaro, A. (Coord.) (2002) Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Álvarez, V. (Dir.) (2000): Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Universidad De Sevilla.
- Álvarez, E. y otros 2001 La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros. Grao IRIF
- Álvarez-Tostado, C. (1997): Calidad de la educación: Entre el slogan y utopía. Magisterio Rio de la Plata.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1997): La Gestión del currículum. Univ Oberta Catalunya
- Apodaca, P. y Lobato, C. (Edt.) (1998) Calidad en la universidad: orientación y evaluación. Barcelona. Laertes .
- Arrien, J. (1998) Calidad y Acreditación exigencias a la universidad.
- Astin, A.W.(1991). Assessment for Excellence: The Philosophy and practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. American Council Education. Mc Millan Series on Higher Education Washington D.C.
- Basanta, E. (2001) Docencia, Investigación y Extensión. Aportes a la sociedad civil.
- Bea, E. y García J. A. (1993) La idea de universidad y la calidad de la educación. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad de Valencia
- Beare y otros (199X) Cómo conseguir centros de calidad La Muralla
- Benedito, V. Y otros 1988 Innovación metodológica para la mejora del aprendizaje universitario en didáctica. PPU Barcelona.

- Benedito, V.; Ferrer, V. Y Ferreres, V. (1995) La formación Universitaria a debate. Barcelona. Publicacions Universitat de Barcelona.
- Blanco, Laurentino y otros (199X) El rendimiento académico en la universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios. CIDE
- Bordas, I. y otros (2000) La observación directa como uso para evaluar la acción docente universitaria. Proyecto EDIFID. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III 2693-2700
- Braga, C. Cascante y otros (1993) La formación del profesorado desde una perspectiva crítica: una experiencia entre docentes universitarios. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia
- Bricall, J. M. (2000) Universidad 2 Mil CRUE
- Biddle, B.J. y Anderson, D.S. (1986) Theory, methods, knowledge, and research on teaching. Nueva York. McMillan Pub.
- Brown, G. (1993) El desarrollo profesional del profesional universitario en Gran Bretaña. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia
- Brünner, J.J. (1990) Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Santiago. Fondo de Cultura Económica.
- Bruyn, S. (1972) La perspectiva humana en sociología. Buenos Aires.
- Cabrera, A. M. (2000) La universidad como empresa. La necesidad de calidad para la satisfacción del cliente. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II 1689-1697
- Cameron, K.S. (1991) The quality and continuous improvement movement. A second generation organizational effectiveness approach. Academy of Management Meetings. Florida.
- Cameron, K.S. y Whetten, D.A. (1996) Organizational effectiveness and quality: The second generation. En J.C. Smart (Ed.) Higher Education : Handbook of Theory an Research. New York.
- Camilloni, A. y Otros (1998) la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Barcelona. Paidós.
- Cano García, E. (1998) Evaluación de la calidad educativa. La Muralla
- Cano, E. (2000) La formación para la gestión en el contexto universitario. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III 2647-2654

- Cantón, I. (Coord.) (2001) La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid. CCS.
- Carr, W. (1993) Calidad de la enseñanza e investigación-acción. Sevilla : Díada 177
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988) El Curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
- Cebrián de la Serna, M. (coord.) (1999) Desarrollo profesional y docencia universitaria. Proyecto de innovación en la universidad. Universidad De Málaga
- Certo, S. (1997) Administración. McGraw-Hill
- Chavez, H. (2001). El Nacional C- 2
- CINDA (1991). "Docencia Universitaria EN América Latina". Ciclos Básicos y evaluación.
- CNU/OPSU (1997) Anuario Estadístico Venezuela. OPSU. Caracas.
- CNU/OPSU (2001) Boletín Estadístico de Educación Superior. OPSU. Caracas.
- Coleman, J. S. et. al. (1966). Equality of educational opportunity. U. S. Department of H. E. W., Office of Education, Washington, D. C.
- Consejo de Universidades España (1991) La evaluación de las instituciones universitarias. CUE
- Consejo de Universidades España (1990) I Jornadas Nacionales de didáctica universitaria (ponencias y comunicaciones) CUE
- Contreras, J. (1994) Enseñanza, currículum y profesorado: introducción a la didáctica Madrid: Akal
- Corredor, J. (1999) Las metas de la Universidad. Una propuesta de transformación. Caracas. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico Universidad Central de Venezuela.
- Cox, R. (1993) Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia.
- Crosby, P. (1993) Hablemos de calidad. Madrid. McGraw Hill.
- Cuatrecasas, LL. (1999) Gestión integral de la calidad. Implantación, control y certificación. Barcelona: Gestión 2000.
- Dalceggio, P. (1993) La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. En Lázaro Lorente, Luis M. (Ed.): Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia.

- Dávila, J. (2001) Sobre la misión de la universidad. Mérida. Consejo de Publicaciones Universidad de los Andes.
- De Juan, J. (1996) Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado. Madrid. Dykinson.
- De la Orden, A. (1981) Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Inst. Pedag. San José de Calasanz 111-129
- De La Orden, A. (1992) "Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria" Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades, Madrid.
- De La Orden, A. (1997) "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 3. Número 1.
- De Miguel, M. (1991) Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En De Miguel, M.; Mora, J.; Rodríguez, S. (1991) La evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades.
- Díaz González, T. (2000) Organizaciones que aprenden y su certificación en la universidad. (relación universidad – empresa). En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II
- Doherty, G. (ed.) (1997) Desarrollo de sistemas de calidad en la educación Madrid : La Muralla
- Doménech, F. (1999) El proceso de enseñanza aprendizaje Universidad. España. De Jaume.
- Duverger, M. (1974) Métodos de las Ciencias Sociales. Barcelona. Ariel.
- Elorza, J. F. (2000) Las organizaciones educativas de nivel superior: vinculaciones con el entorno laboral. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III
- Escudero, T. (1993) Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional". Servicio de Publicaciones. Universidad de Las Palmas.
- Escudero, T. (2002) Evaluación Institucional: Algunos fundamentos y razones. En Álvarez, V. Y Lázaro, A. (Coord.) (2002) Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos (1981) La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Inst. Pedag. San José de Calasanz

- Feixas, M. y Castro, D. (2000) Los departamentos universitarios como estructuras que aprenden. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II 1313-1320
- Felez Rodríguez, B. (2000) Mentorización en la formación del profesorado universitario. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III 2577-2587
- Fernández, J.M. (1986) Investigación evaluativa de instituciones universitarias. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.
- Fernández, L. (1997) Asesoramiento institucional. En Marcelo C. y López. Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Ariel
- Ferrandez, A. Y González S., A. (1992) La programación del aprendizaje. En Ferrandez y Puentes: Educación de personas adultas
- Ferrández, A. (1990) El Proceso de aprendizaje en el adulto Madrid: Diagrama.
- Ferreres, V. y otros (1997) El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación. Barcelona. Oikos-tau.
- Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad. [www.fundibeq.org](http://www.fundibeq.org)
- Gairín, J. y Ferrández, A. (1997) Planificación y gestión de instituciones de formación. Barcelona : Praxis : Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (1999) La calidad un concepto controvertido. Educar N° 24
- Galgano, A. (1995) Los siete instrumentos de Calidad Total. Madrid. Díaz de Santos.
- Gan F. (1995) Manual de técnicas e instrumentos de formación. Barcelona Apostrofe.
- García, Carmen (1998) Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación en Superior en América Latina. Caracas. Ediciones IESAC/UNESCO.
- García, L. (1997) Investigar para mejorar la calidad la universidad.
- García Hoz, V. (1981) La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Inst. Pedag. San José de Calasanz 9-23
- García, A. y Cabrera, A. M. (2000) Desarrollo curricular en las organizaciones educativas. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II.
- Gento Palacio, S. (1999) Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. En Revista Acción Pedagógica. Volumen 8 N° 2/1999. p. 30 – 45.

- Gento Palacio, S. (1998) Implantación de la calidad total en instituciones educativas. UNED Madrid
- Gil Flores, J. (2002) La enseñanza Universitaria en España: Oferta, demanda y resultados. En Álvarez, V. (2002) Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Gimeno, J. (1986) Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum. Madrid: Anaya
- Gínez Mora, J. y Carrasco, S. (1993) La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia
- Glazman, R. (2001) Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México. Paidós.
- Goetz y Lecompte, (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Madrid. Morata.
- González Soto, A. P. (Coord.) (1988) Formación del profesorado de los grupos EGB a través de la Investigación – Acción. ICE.
- González S., A. ; Fernández, J. y Barrado, A. (1994) Análisis de la calidad de la enseñanza Madrid: Narcea
- González Soto, Á. P. (1996) Hacia un nuevo modelo de formación de personas adultas. En Dialogo N° 6 y 7
- Gran, S. y Lledó, A. (2000) Evaluación, calidad y atención a la diversidad. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II. 1713-1718
- Harvey, L. Y Green, D. (1993) Defining quality. Assessment and evaluation in Higher Education.
- Herrero Joaquín de Juan (1996) Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado. Dykinson
- Hornilla, T. (coord.) (1999) Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza. Universidad Del País Vasco
- Hoyos, (1999) Formación y desarrollo en la empresa. Bilbao. CISS
- Ibáñez, J. (1992) El debate metodológico: cualitativo vs cuantitativo. En Reyes R. (ed.) Las ciencias sociales en España. Madrid. Complutense.
- Jiménez, B. (1995a) La formación del profesorado y la innovación. En Educar N° 19.
- Jiménez, B. (1996<sup>a</sup>) Los formadores. En Educar N° 20 p. 13 – 27

- Juran, J.M. (1990) Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos. Madrid. Díaz de Santos.
- Kuhn, T. (1980) La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, R. y Zahn D. (1993) Quality Management Plus: The Continuous Improvement in education. Newbury Park, C.A. Corwin Press.
- Lázaro Lorente, L. M. (Ed.) (1993) Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia.
- Lázaro Martínez, A. (2002) La acción tutorial de la función universitaria. En Álvarez, V. (2002) Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Le Boterf, y otros (1993) Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión 2000
- Le Boterf, (1991a) Ingeniería y evaluación de los planes de formación Bilbao: Deusto.
- Le Boterf, (1991b) Cómo invertir en formación. EADA Barcelona: Gestión (2000)
- Ley de Educación Superior
- Ley de Universidades (1970) Gaceta Oficial de la República de Venezuela 1429 (Extraordinario) Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación (1980) Gaceta Oficial de la República de Venezuela. 2635 (Extraordinario) Junio, 28, 1980.
- López Mojarro, M. (1999) A la calidad por la evaluación: la evaluación de centros docentes. Madrid. Escuela Española.
- López Rupérez, F. (1998) Hacia unos centros educativos de calidad. Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar. V Congreso Interamericano de Organización de Instituciones Educativas. Madrid. AREAS DOE.
- Maciel, I. y Torres, N. (2000) La educación superior hacia el siglo XXI. Contexto actual, líneas, estrategias y el estudio independiente en la educación a distancia en México. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II 1063-1072
- Marcelo, C. (Editor) (2001) La función docente. Madrid. Síntesis Educación.
- Marchesi, A. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. El libro universitario. Manuales 3.

- Marín, J. A. y González, A. J. (2000) Evolución histórica de la función social de la universidad: La educación superior en el siglo XXI. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III
- Martinez, B. (199X) Calidad y Educación
- Martínez, M. (1999): La nueva ciencia. Su desafío, lógica y ciencia. Editorial Trillas. México.
- Mayz, E. (1991) El ocaso de las universidades. Caracas. Monte Ávila Editores.
- Mérida Serrano, R. (2000) La cultura institucional universitaria y la profesionalización docente. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II. 1521-1526
- Mills, D. (1997) Manual de auditoria de la calidad Gestión (2000)
- Ministerio de Educación y Cultura (2000) Sistema estatal de indicadores de calidad España. MEC
- Ministerio de Educación y Cultura (1988) Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias I. CIDE
- Ministerio de Educación y Cultura (1990) Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias II. CIDE
- Molina, E. (1993)
- Mora Ruiz, J. (1999) Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. CUE
- Municio, P. (2000) Herramientas para la evaluación de la calidad Barcelona: CISSPRAXIS Educación
- Navarro, E. (1997) Gestión y Estrategia. Nº 11 y 12. UAMA-A.
- Nijad, H. (1997) Hacia la universidad del siglo XXI. Nuevo modelo de gestión de la Educación Superior. Caracas. Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
- OCDE (1991) Escuelas y Calidad de enseñanza. Madrid: Informe Internacional. Paidós-MEC
- Ortega y Gasset, J. (1977). "Misión de la Universidad". La concepción de la Universidad en algunos autores clásicos. Santiago. CPU. Serie Universidad.
- Osoro, J. M. y otros (1993) Hacia un modelo ecléctico de perfeccionamiento del profesorado universitario. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia.

- Oficina de Presupuesto del Sector Universo (2001) Anuario estadístico del sector universitario. Caracas.
- Oficina de Presupuesto del Sector Universo (1998) Anuario estadístico del sector universitario. Caracas.
- Paredes, G. (1993) Aplicabilidad de un modelo de extensión universitaria. Barinas. Universidad Nacional Ezequiel Zamora.
- Pérez Ferra, M. y Ruiz Carrascosa, J. (1996) Factores que favorecen la calidad educativa. Universidad de Jaén.
- Pérez Gómez, A (1989) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Sacristán, J.G. y Pérez Gómez, A. (1989) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal/Universitaria.
- Pérez Juste, R. y Martínez Aragón, L. (1989) Evaluación de centros y calidad educativa. Madrid : Cincel.
- Pérez Juste, R. (2000) Hacia una educación de calidad : gestión, instrumentos y evaluación. Madrid. Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994) Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid. La Muralla.
- Pineda Herrero, P. (1995) Auditoría de la formación. Barcelona : Gestión 2000.
- Pons, J. y Villegas, E. (1993) La profesionalización pedagógica del profesorado universitario. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia.
- Pont, E. (1997) La formación de los recursos humanos en las organizaciones. En Gairin y Ferrandez Planificación y gestión de instituciones de formación. Barcelona: Paxis.
- Prieto, G. (Dir) (1982) La universidad a través de los alumnos. Universidad de Salamanca. Proyecto 518-110Ch1. Gestión y evaluación Universitaria CINDA/ PROMESUP-OEA.
- Quero, M. J. (1994) El análisis de necesidades de formación. En Herramientas N° 34
- Quesada Béjar, M. A. (2000) La docencia universitaria en el siglo XXI. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II. 1215-1220
- Requena, A. T. (1995) La evaluación de instituciones educativas. El análisis de la facultad de ciencias políticas y sociología de la universidad de Granada. Universidad De Granada
- Rey, R. (2000) Transformar la educación en un contrato de calidad. Barcelona: Cisspraxis.
- Rodríguez, G. y Otros (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Ediciones Aljibe.

- Rodríguez López, J. M. (2000) Los grupos como unidades básicas en la formación inicial del psicopedagogo. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III.
- Rodríguez Muñoz, M. J. (2000) Calidad y liderazgo: principios a considerar en la dirección de los departamentos universitarios. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II. 1305-1311
- Rumbos, M.B. (1998) La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado.
- Sánchez Gómez, M. C. (2000) Reflexiones a cerca de la actividad docente del profesor universitario de Castilla y León. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III. 2637-2654
- Sánchez, M. (2001) Calidad Total. Organizaciones de calidad, organizaciones de éxito. Madrid. Ediciones Libertarias.
- Sancho, J. M. (2001) Docencia e Investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. En Educar (2001) N° 28 p. 41 – 60 (Universidad De Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa)
- Sancho, J. M. (1990) Los profesores y el curriculum. Cuadernos de educación. Horsori. Universidad De Barcelona.
- Santos Guerra, M. Á. (1993) La Investigación, sendero y destino en la formación del profesor universitario. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia
- Santos Guerra, M. Á. (1990) Criterio de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. Revista de enseñanza universitaria N° 1
- Schargel, F. (1997) Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Díaz de Santos.
- Schulmeister, R. (1993) Formación pedagógica para profesores de enseñanza superior. En Lázaro Lorente, L. M. (Ed.) (1993) Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia.
- Sevillano, M. L. (1995) Estrategias de enseñanza – aprendizaje con medios y tecnologías. Madrid ECERA
- Sierra Bravo, R. (1999) Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid. Paraninfo.
- Silvio, J. F. (1993) Calidad y tecnología en la educación superior en América Latina. En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia 65-102

- Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (SEA) (1998)
- Stenhouse, L. 1987 Investigación y desarrollo del curriculum Madrid. Morata
- Taylor, S.J y Bodgan, R. (1992) Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación. Ediciones Paidós. Barcelona. Buenos Aires – México.
- Tejada, J. (2000) Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. En Revista Española de Pedagogía, año LVIII, N° 217.
- Tejada, J. (1997) Grupo y educación. Técnica de trabajo y análisis. Barcelona. Librería Universitaria.
- Toranzos, L. y otros (2000): El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tünnermann, C. (1998) Conferencia magistral presentada durante la XIII Asamblea de la UDUAL, celebrada en la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, del 26 al 28 de octubre de 1998.
- Turney, E. y otros (1993) Propuesta de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria: proyecto de innovación educativa (pie). En Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Universidad De Valencia
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. París.
- UNESCO (1995) Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. París.
- Universidad de Castilla-La Mancha (2000) II foro de reflexión sobre el plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Universidad Castilla -La Mancha.
- Universidad de Lagunilla (1996) Evaluación y mejora de la calidad docente en la universidad de Lagunilla. Universidad De Lagunilla
- Universidad de Navarra (2000): Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria. Universidad De navarra. Pamplona
- Universidad de Sevilla (2000): La mejora de los planes de estudio en la universidad. Modelo de seguimiento para la calidad. Universidad De Sevilla
- Valdivia Ruiz, F. (2000) La utilización de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el ámbito universitario. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. III 2233-2236

- Vásquez Gómez, G. (1981) Límites de la investigación sobre la calidad de la educación. En Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Inst. Pedag. San José de Calasanz.
- Vega, A. (1997) Calidad de la Educación Universitaria y los retos del siglo XXI.
- Velasco Sánchez, J. (1997) Gestión de Calidad II. Mejora competitiva. Pirámide.
- Velasco Sánchez, J. y Campis, J. (1998) Gestión de Calidad I. Garantía y consolidación. Pirámide.
- Villa Sánchez, A. (2000) La formación del profesorado para un modelo de aprendizaje autónomo del alumno. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II.
- Villar, L.M. (1999) Construcción y análisis de los procesos de enseñanza. Barcelona. Oikos-Tau.
- Villarreal, E. (1999) La utilización de indicadores de rendimiento en la financiación de la educación superior. En Vidal, J. (Coord.) Indicadores en la universidad: Información y decisiones. Madrid. Consejo de Universidades.
- Wilson, J. (1992) Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Madrid: M.E.C. Paidós
- Wilson, J. (1998a) Cómo diseñar un programa de formación que garantice el éxito.
- Zabala Beraza, M. A. (2000) Universidades que aprenden: el conocimiento y desarrollo de instituciones universitarias desde la didáctica. En Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal. Vol. II 989 – 1015
- Zabala Pérez, G. (2000) Modelo de calidad en educación GOIEN: camino hacia la mejora continua. Universidad De Deusto.
- Zabalza, M.A. (1987) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M.A. (1993) Criterios didácticos para elaborar planes de estudio. En III Jornadas de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Las Palmas. ICE de la Universidad.
- Zabalza, M.A. (1996) La Enseñanza Universitaria: Roles, funciones y características. En Rodríguez, J. M. (Ed.) Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. ICE Universidad de Huelva.