



DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Satisfacción del Estudiante y calidad universitaria:

**Un análisis explicatorio en la Unidad
Académica Multidisciplinaria
Agronomía y Ciencias de la
Universidad Autónoma de
Tamaulipas.**

Agapito Salinas Gutiérrez

SEVILLA

2007



DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Satisfacción del Estudiante y calidad universitaria: Un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Tesis presentada por Agapito Salinas Gutiérrez en el ámbito del Programa de Doctorado “*Formación e investigación en medio ambiente en el Contexto Iberoamericano*”, con la dirección del Dr. D. Juan Antonio Morales Lozano, para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Sevilla.

Fdo.: Juan Antonio Morales
Director Tesis

Fdo.: Agapito Salinas Gutiérrez
Doctorando

SEVILLA
2007

AGRADECIMIENTOS

“La gratitud es una virtud que debe distinguir al humano, por ser parte de su diario interaccionar, lo cual trae como resultado experiencias gratas y otras no tanto, más cuando se reciben consejos, opiniones o sugerencias que a nuestro gusto resultan satisfactorias es justo corresponder haciendo saber la causa del agradecimiento”.

Agapito Salinas Gutiérrez

A Dios por permitirme existir en este segmento del tiempo, con la gente que me rodea y con quienes a diario interacciono, así mismo por brindarme una segunda oportunidad de vida y dejar en mi constancia de su existencia.

A la Universidad Autónoma de Tamaulipas y al Rector M.E.S. José María Leal Gutiérrez, timonel de la vinculación universitaria, enlace importante en los procesos de retroalimentación que conducen a la calidad no como meta sino como una actividad dinámica de mejora continua, que modifica actitudes, conductas y crea una transformación cultural que contribuye al mejor desempeño de los egresados en el ámbito profesional.

Al Dr. D. Juan Antonio Morales Lozano, Director de la presente investigación, Por su profesionalismo, sus atinados consejos y su paciencia en la revisión y conducción del documento que aquí se presenta.

Mi gratitud y reconocimiento.

A todos los maestros que nos formaron en el doctorado “Formación de Investigadores en el Medio Ambiente en el Contexto Iberoamericano”, procedentes de la Universidad de Sevilla y si no los menciono es que fueron tantos que temo omitir nombres, por lo tanto mencionaré solo a los coordinadores de cada área. Dra. D. Dominga Marqués Mendoza de Medio Ambiente, Dr. D. Julio Cabero Almenara de Pedagogía y Dr. D. Ricardo Huete de Arquitectura.

Como el saber no ocupa espacio, gracias por su sabiduría.

Al Dr. D. Pablo Martínez Cambor, por su asesoría estadística, sus sabios consejos y su amistad, que demuestra que es hombre que deja huella en donde quiera que pasa.

**A mi Familia, por el tiempo sustraído a la convivencia,
por la realización del presente trabajo, especialmente a mi
Esposa Carmen, mis Hijas Perla, Linda, María del Sol y mi
Nieta Perla Sofía**

PROLOGO

Es notorio como últimamente hay un interés cada día más grande por la calidad tanto de los productos como de los servicios, en los países desarrollados y siendo una expectativa en los países en desarrollo, tanto en sectores públicos como privados en el ámbito empresarial.

Claro el término calidad no es nuevo, el vendedor con sentido común ya lo ostentaba, en sus diversas modalidades, atención al público, mejor producto, precio competitivo y finalmente la satisfacción del cliente a veces por su capacidad de persuasión era exitoso en sus ventas pero si el producto no reunía los requisitos antes mencionados tan simple no le compraban más y su mala fama crecía o se multiplicaba y el éxito se le escapaba de las manos.

Esta estrategia del vendedor que data posiblemente desde tiempos de los Fenicios, es a lo que siempre se le había llamado calidad, y no fue sino hasta después de la segunda guerra mundial, cuando se elaboran las estrategias, pero como planes nacionales de recuperación de un país que había perdido la guerra, en este caso Japón que mostró que de una manera organizada, sistemática y de producción en serie de productos que demostraron haber tenido una planeación y una supervisión que buscaba el objetivo principal de posesionarse del mercado por medio de la satisfacción del usuario, lo cual hizo la pronta recuperación de Japón.

Pero ahora hablar de calidad en la educación, no es distinto de lo mencionado anteriormente, también entran en juego estrategias nacionales que tienen que ver con el ámbito político y social del país de que se trate, nada más que en este sentido la evolución de la calidad ha sido diferente en la mayoría de los países en vías de desarrollo, la calidad en México, ha sido ligada al cumplimiento por parte de las universidades de determinadas condiciones y la calidad lejos de ser un atributo, se ha convertido en un candado para la asignación de los recursos económicos, de esta manera en la década de los setentas se asignaban los recursos en función de la matrícula de estudiantes universitarios, lo que provoco la masificación de la educación superior, posteriormente se asignaban en función de la planta docente, lo que provoco un incremento de profesores de tiempo completo y se dispararon los programas de formación, con maestrías y doctorados, ya que en función de ellos era la asignación de recursos, y actualmente se privilegian las evaluaciones por comités de pares o por instancias acreditadoras de las instituciones de educación superior y la calidad lejos de ser un proceso dinámico de mejoramiento continuo, se ha convertido en un objetivo o en una meta a alcanzar para obtener los anhelados recursos que permitan seguir operando la institución.

Cuando las evaluaciones de la calidad lleguen a la auditoria académica es decir al salón de clases, nos daremos cuenta que la autonomía y la libertad de cátedra han perjudicado a las instituciones, por qué, el profesionista habilitado como docente, da lo que sabe del programa, no lo que debe dar, de acuerdo al perfil del estudiante que tiene que contribuir a formar, por qué los docentes desconocen la misión universitaria y más aún la misión concreta de la carrera en donde laboran.

Por eso se hace necesaria la realización de investigaciones al respecto, que demuestren las hipótesis planteadas anteriormente, ya que el resolver esa problemática, nos pondría en el camino de lograr la anhelada calidad que requieren nuestras instituciones de educación superior y que con tanto apremio la sociedad demanda.

Los modelos con que se puede lograr ya están bien probados, y van desde las normas ISO 9000, EFQM Y EQM y algunos otros que establecen criterios bien definidos de calidad para la operatividad de las instituciones con miras a la satisfacción del cliente, estos modelos que surgen de la empresa han sido adecuados a las instituciones educativas, las cuales, son prestadoras de servicios diferentes a la empresa, más sin embargo la adecuación consiste básicamente en lograr el mismo objetivo, la satisfacción del cliente en este caso el alumno que es quién compra los servicios a la universidad.

Lo que también es importante en la búsqueda de la calidad es determinar en que lugar estamos como institución de educación superior en función de nuestros estudiantes, es decir ¿que piensan ellos de los servicios que les estamos otorgando?, ¿logran su satisfacción?, ¿los conocen todos?, ¿están bien informados de los mismos?, ¿que tipos de problemas administrativos tienen?, ¿los han atendido bien?, ¿los han dejado contentos con las respuestas que les han dado?

Para contestar estas y otras interrogantes, es claro que, se requiere realizar un tours a través de la institución e interrogar a los directamente receptores de los servicios, sobre el grado de satisfacción que tienen hacia los mismos.

Más sin embargo es conveniente que este tours sea realizado con una adecuada planeación, y las cuestiones planteadas con el rigor científico que se requiere, y los datos procesados estadísticamente para poder decir que nos estamos aproximando a la realidad de lo que nuestros estudiantes piensan de lo que la institución les oferta como servicios, expresando su respuesta en términos de satisfacción y esta si es significativamente considerable determinarla en términos de calidad.

Por lo que en este prologo se propone dar a conocer la presente investigación que esta encaminada a contestar entre otras las interrogantes arriba mencionadas y que lleva por titulo: “Satisfacción del estudiante y calidad universitaria”: un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ahora nuestro recorrido es por el desarrollo de la investigación que se propone y al abrir la puerta a la misma, nos encontramos con la fase inicial, una Introducción: que consiste en Plantear el Problema de Investigación en función de la situación existente en nuestro entorno y apoyándonos con experiencias conceptuales de diversos autores que nos ayudan a precisar cual es el propósito de nuestra intención plasmado en nuestros objetivos e hipótesis, que si las describimos dicen que el Objetivo General plantea:

La evaluación de la satisfacción del estudiante a los servicios que le otorga la universidad.

Mediante la comprobación de la Hipótesis General que dice:

El estudiante esta satisfecho en lo general con todos los servicios que recibe de la Universidad a través de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias.

Los objetivos e hipótesis son desglosados en apartados que permiten determinar la forma en que el objetivo general puede irse alcanzando mediante la comprobación o rechazo de las hipótesis secundarias.

La segunda parte de nuestro recorrido es a través del apartado llamado Desarrollo, que consiste en hacer una recopilación ordenada de todo aquello que se relacione con el contexto de nuestro trabajo, o sea, la opinión de diversos autores sobre la preocupación que existe sobre la temática.

De esta manera nuestro recorrido en esta segunda parte, empieza ahora, con una pequeña Introducción a nuestro desarrollo que dice a grandes rasgos acerca de una taxonomía repartida en cuatro ejes: el primero que habla básicamente sobre el Concepto de la Calidad, el segundo que nos indica la definición del Concepto de Satisfacción desde su origen en la empresa hasta su traslado al campo de la educación, el tercero, es una recopilación documental, sobre las Distintas Investigaciones que tienen que ver con la Satisfacción del Estudiante en diversas universidades del mundo, mientras que el cuarto eje describe en forma pormenorizada a la Universidad Autónoma de Tamaulipas y a la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias que es el sitio en donde se realiza la presente investigación. En este apartado de Desarrollo se subdivide esta taxonomía con el fin de precisar más lo concerniente a cada uno de los ejes.

La tercera escala en este recorrido la representa un apartado por demás interesante que es la Metodología, la cual en su introducción nos recalca el objetivo de la investigación para no perderlo de vista, así como también, nos orienta acerca de El Método que se va a utilizar, seleccionándolo dentro de varios existentes para las ciencias sociales, adelantándonos en el recorrido observamos un apartado que indica, La Justificación del Instrumento de Evaluación y se ponen a consideración algunas direcciones que sirvieron de base para la selección del instrumento de evaluación, que fue el de Periañez, con algunas ligeras modificaciones que surgieron del estudio de los demás cuestionarios, avanzando en este recorrido se Describe el Instrumento de Evaluación se plantean las dimensiones de que consta y los ítems de cada una, continuando nuestro recorrido nos encontramos un apartado que nos habla de la Descripción de la Población, aquí se explica el criterio de la selección de la población como determinar las materias y profesores por muestrear dentro de las tres carreras que ofrece la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias, continuando con el tours encontramos un apartado de Operativización de la Encuesta que nos habla sobre la escala de medición, sobre el tamaño de muestra y se realiza un estudio piloto sobre 19 estudiantes con el objeto de determinar el número de materias y de profesores por muestrear, así como la representatividad de la muestra, en función de las dimensiones que hablan sobre la satisfacción del estudiante a los servicios de la UAMAC y la satisfacción del estudiante a los servicios que les proporciona la UAT independientemente de la Unidad Académica., El Muestreo como parte de la Operativización de la Encuesta nos habla en si de la localización de los estudiantes los cuales en el momento de evaluar a sus profesores, a la UAMAC y a la UAT estaban en un período distinto al anterior por lo cual su localización fue complicada, y la última parte de esta tercer escala le corresponde al Análisis de los Datos que en este apartado de Metodología se refieren básicamente al estudio de consistencia del instrumento de evaluación mediante diversas pruebas como las pruebas de fiabilidad Alpha de Cronbach así como un Análisis Factorial de cada parte del instrumento, para pasar a la descripción de la muestra mediante los estadísticos descriptivos habituales, se dan medias, desviaciones típicas, medianas, valores mínimos y máximos para las variables cuantitativas y frecuencias, relativas y absolutas, para las variables nominales y por último en esta tercera escala de nuestro recorrido dentro del Análisis de los Datos, la descripción de la satisfacción y factores que la determinan: Árboles de Decisión.

Paramos en la cuarta estación Análisis de los Datos y Resultados y nos encontramos con un Estudio de Fiabilidad de los Instrumentos, tal y como se propuso en la sección anterior En este primer apartado se van a analizar algunas cuestiones referidas a la validez del resultado y a la importancia de cada una de las preguntas realizadas. Para ello, y como ya se adelanto en el capítulo previo, se calculará en primer lugar el alpha de Cronbach y, en segundo lugar, se

realizará un Análisis de Componentes Principales para cada uno de los cuatro apartados en los que se subdivide el cuestionario. Se puede concluir sobre la Validez del Instrumento: que los cuatro subapartados de la batería propuesta son bastante fiables, con valores para el alfa de Cronbach siempre superiores al 80%. Por otro lado, según el bloque, con dos o cuatro factores se explicaría un porcentaje de la varianza siempre superior al 20% quedando factores con interpretaciones bastante claras.

Y sobre los resultados se puede asumir que: Como se dijo en el primer capítulo el objetivo principal de este trabajo es *La evaluación de la Satisfacción Global del Estudiante*. En el apartado 4.3.6 se estudia las puntuaciones obtenidas a partir de cada uno de los subapartados ponderándola por la importancia que cada estudiante dice dar a cada uno de ellos. El resultado ha sido bueno obteniéndose una media superior a 4 puntos que, pasada a una escala de 0 a 100, significaría más de un 75% de satisfacción global.

La mayoría de los estudiantes encuestados son jóvenes menores de 25 años que estudian la carrera de Ingeniero en Telemática principalmente. Destaca que el 61% no reside durante el curso con su familia. Su actividad principal son sus estudios universitarios y no reciben beca. Ingresan en la carrera elegida como primera opción (70.3%) principalmente a través de un examen de admisión y lo hacen con una nota media en su bachillerato de 8.4 (Es posible que en los bachilleratos de donde proceden les apoyen elevándoles la nota para facilitarles el acceso o bien por que disfrutaban de alguna beca que no quieren perder), consideran que su domicilio reúne las condiciones adecuadas para el estudio y es el sitio elegido para esta actividad si bien, admiten estudiar menos de 10 horas semanales cantidad de estudio que les parece suficiente para obtener buenos resultados. Finalmente, sus expectativas futuras son o bien seguir estudiando una maestría o bien compaginar estos estudios con un trabajo.

De los cuatro subapartados tratados. La evaluación referida al profesorado es la que mayor satisfacción obtiene, 4.21 puntos sobre cinco, en una escala de 0 a 100, se obtiene un porcentaje de más del 80%. Esta puntuación baja un poco para la satisfacción con la planificación de la asignatura, 3.97, 75.43% y obtiene la puntuación más baja para la Satisfacción con la UAMAC, 3.44, 61% en una escala de 0 a 100. Finalmente, la satisfacción con los servicios universitarios ajenos a la UAMAC es de 3.73, 70.87%.

Al concluir el recorrido o tours a través de la investigación podemos apuntar que: Los estudiantes están satisfechos de forma general con los servicios que reciben de la Universidad a través de la UAMAC con lo que se confirma la Hipótesis General.

Se=Pe+Selp+Sepa+SesUAMAC+SesUAT.

Desglosando lo anterior se puede determinar que la principal conclusión que se saca del estudio es que los estudiantes de la UAMAC se muestran muy satisfechos con todos los aspectos de la docencia. El 89% de los estudiantes están de Acuerdo o Muy de Acuerdo con la labor del profesorado y, de los 36 profesores y profesoras seleccionados, sólo uno (2.7%) obtienen una nota inferior a tres. El 85% se muestra De Acuerdo o Muy de Acuerdo con la planificación de las Asignaturas aunque hay cuatro asignaturas con una nota inferior a tres (11.11%). Con la UAMAC se muestran Satisfechos más del 60% y con los servicios que presta la UAT más del 70%.

Como todo, la presente investigación ha tenido sus limitaciones pero:

“Como el viejo decía, si las cosas difíciles fueran fáciles, cualquiera las haría”

(Anónimo)

Agapito Salinas Gutiérrez

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Agradecimientos.....	i
Prólogo.....	ix
Capítulo I. Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del problema.....	1
1.2 Objetivos e hipótesis.....	14
Capítulo II. Fundamentación Teórica.....	17
2.1 Introducción.....	17
2.2 El contexto de la calidad.....	18
2.2.1 Conceptos de calidad.....	19
2.3 La calidad en la educación.....	28
2.3.1 Los modelos universitarios tradicionales.....	34
2.3.2 Modelo explicativo de la Educación Superior.....	36
2.4 Evolución de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior.....	45
2.4.1 Diferentes conceptos de evaluación.....	46
2.4.2 El nacimiento de la verdadera evaluación educativa:	
La gran reforma Tyleriana.....	50
2.4.3 El desarrollo de los sesenta.....	52
2.4.4 Desde los años setenta a los ochenta: La consolidación de la	
Investigación educativa.....	53
2.4.5 La cuarta generación.....	55
2.4.6 El nuevo impulso alrededor de Stufflebeam.....	56
2.4.7 Evaluación y acreditación de la calidad universitaria ante la	
Internacionalización.....	57
2.5 La Globalización: Economía, Sociedad, Cultura y Educación.....	60
2.5.1 Como ven la calidad de la Educación Superior Mexicana	
Los organismos internacionales.....	72
2.5.2 El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.....	79
2.5.3 Esfuerzos internacionales para mejorar la calidad de la educación.....	81

2.6 Concepto de satisfacción.....	84
2.6.1 La Satisfacción del Cliente e intentos de determinar su medida.....	85
2.6.2 ¿Qué se puede hacer?.....	94
2.6.3 ¿Quién es el cliente?.....	96
2.6.4 Problemática de la determinación del cliente.....	97
2.6.5 El alumnado como cliente.....	100
2.6.6 Satisfacción de las necesidades.....	107
2.6.7 Para satisfacer las necesidades es necesario conocer.....	108
2.7 Investigación Documental sobre la Satisfacción del Estudiante.....	118
2.8 La Universidad Autónoma de Tamaulipas.....	138
2.8.1 Fundación de la Universidad.....	138
2.8.2 La Universidad Autónoma de Tamaulipas en el Contexto de la Calidad: Las reformas curriculares de la Universidad.....	139
2.8.3 La reforma curricular Misión XXI.....	140
2.8.4 La UAMAC dentro de la UAT.....	142
Capítulo III Metodología.....	151
3.1 Introducción.....	151
3.2 Método que se va a usar.....	154
3.3 Justificación del Instrumento.....	156
3.4 Descripción del Instrumento.....	160
3.5 Descripción de la Población.....	167
3.6 Operativización de la encuesta.....	167
3.6.1 La escala de Medición	167
3.6.2 Tamaño de la Muestra.....	168
3.6.3 El Muestreo.....	171
3.7 Análisis de los Datos.....	171
3.7.1 Estudio de Consistencia del Instrumento.....	171
3.7.2 Descripción de la Muestra.....	171
3.7.3 Descripción de la Satisfacción y Factores que la Determinan: Árboles de decisión.....	172
Capítulo IV Análisis de los Datos y Resultados.....	175
4.1 Introducción.....	175
4.2 Estudio de Fiabilidad del Instrumento.....	175
4.2.1 Satisfacción con el Profesor.....	176
4.2.2 Satisfacción con la Asignatura.....	180
4.2.3 Satisfacción con la UAMAC.....	182
4.2.4 Satisfacción con la UAT.....	187
4.2.5 Conclusiones sobre la validez del Instrumento.....	189
4.3 Resultados.....	190
4.3.1 Perfil de los Estudiantes Encuestados.....	190

4.3.2 Satisfacción con la labor del Profesor.....	199
4.3.3 Satisfacción con la Planificación de la Asignatura.....	202
4.3.4 Satisfacción con la UAMAC.....	206
4.3.5 Satisfacción con la UAT.....	211
4.3.6 Satisfacción General.....	219
4.4 Algunos Contrastes.....	222
4.5 Discusión de las Hipótesis Previas.....	223
Capítulo V Conclusiones e Implicaciones.....	225
5.1. Consideraciones generales.....	225
5.1.1 Por lo que respecta al perfil del encuestado.....	226
5.1.2 En el apartado de satisfacción con la labor del profesor.....	227
5.1.3 Cuando mencionamos la satisfacción con la planificación de la asignatura.....	227
5.1.4 En la tercera dimensión, satisfacción con la Unidad Académica de Agronomía y Ciencias.....	228
5.1.5 Cuestiones relativas al funcionamiento y a los servicios universitarios que superan el ámbito del centro en donde estudia el alumno.....	229
5.2. Conclusiones.....	231
5.2.1 Descripción del perfil del encuestado de la UAMAC.....	231
5.2.2 Conclusiones generales.....	231
5.2.3 Conclusiones de la satisfacción con la labor del profesor.....	232
5.2.4 Conclusiones de la planificación docente de la asignatura.....	232
5.2.5 Las variables que más influyen en la satisfacción de los estudiantes con la UAMAC son:.....	232
5.2.6 Al analizar las variables más influyentes en la satisfacción de los estudiantes con la UAT.....	233
5.2.7 Cuando se interroga al estudiante que pondere la importancia de las cuatro grandes dimensiones y reparta de acuerdo a esto 100 puntos.....	233
5.3. Limitaciones del estudio.....	234
5.4. Consideraciones y recomendaciones.....	235
Anexos.....	237
Anexo I Laboratorios.....	237
Anexo II Aulas de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias	239
Anexo III Auditorio Ricardo Rodríguez de la Garza.....	241
Anexo IV Salas de videoconferencias.....	242
Anexo V Biblioteca.....	243
Anexo VI Áreas Deportivas, deportes en la Universidad.....	245
Anexo VII Cafetería.....	249
Anexo VIII Áreas Administrativas.....	251
Anexo IX Encuesta aplicada por Periañez (1999).....	253
Anexo X Cuestionario empleado en la investigación de Satisfacción Estudiantil de la UAMAC.....	259
Bibliografía.....	271

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas	Pág.
Tabla 2.1 Revisión del constructo de satisfacción en los usuarios y/o Consumidores (Morales y Hernández,2004).....	89
Tabla 2.2 Recinto de Ponce, porcentajes de respuesta por clase comparación 2001-01vs 2003-03 Universidad Interamericana de Puerto Rico....	120
Tabla 2.3 El grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes, en Bogota, Colombia.....	125
Tabla 2.4 Concentrado de resultados para las mediciones de satisfacción estudiantil en el Instituto Tecnológico de Baja California México	125
Tabla 2.5 Resultados del estudio de Satisfacción Estudiantil en la Universidad Central de Bayamón, Puerto Rico.....	127
Tabla 2.6 Resultados de la encuesta de satisfacción a estudiantes de la Universidad de Colima, México.....	128
Tabla 2.7 Concentración de resultados del estudio de Periañez (1999) sobre La Satisfacción Estudiantil en la EUEE de Sevilla.....	133
Tabla 2.8 Estudios sobre el proceso de formación y medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria (diferentes Formas de analizar los resultados.....	134
Tabla 2.9 Índice de satisfacción con los servicios de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras.....	137
Tabla 3.1 Media y desviación típica para la submuestra.....	169
Tabla 3.2 Porcentajes de participación profesor/asignatura.....	170
Tabla 3.3 Error conseguido con la muestra obtenida al 95%.....	170
Tabla 4.2.1 Estadístico total-elemento, satisfacción con el profesor.....	176
Tabla 4.2.2 Estadísticos de fiabilidad, satisfacción con el profesor.....	177
Tabla 4.2.3 Comunalidades, satisfacción con el profesor.....	177
Tabla 4.2.4 Varianza total explicada, satisfacción con el profesor.....	178
Tabla 4.2.5 Matriz de componentes rotados, satisfacción con el profesor.....	179
Tabla 4.2.6 Matriz de transformación de las componentes satisfacción con el Profesor.....	179
Tabla 4.2.7 Estadístico total-elemento, (satisfacción con la asignatura).....	180
Tabla 4.2.8 Estadísticos de fiabilidad, (satisfacción con la asignatura).....	181
Tabla 4.2.9 Comunalidades, (satisfacción con la asignatura).....	181
Tabla 4.2.10 Varianza total explicada, (satisfacción con la asignatura).....	181
Tabla 4.2.11 Matriz de componentes rotados,(satisfacción con la asignatura)	182
Tabla 4.2.12 Matriz de las componentes, (satisfacción con la asignatura.....	182
Tabla 4.2.13 Estadístico total-elemento, (satisfacción con la UAMAC).....	183

Tabla 4.2.14 Estadísticos de fiabilidad, (satisfacción con la UAMAC).....	184
Tabla 4.2.15 Comunalidades, (satisfacción con la UAMAC).....	184
Tabla 4.2.16 Varianza total explicada, (satisfacción con la UAMAC).....	185
Tabla 4.2.17 Matriz de componentes rotados, (satisfacción con la UAMAC)..	186
Tabla 4.2.18 Matriz de transformación de las componentes, (satisfacción con la UAMAC).....	186
Tabla 4.2.19 Estadísticos total-elemento, (satisfacción con la UAT).....	187
Tabla 4.2.20 Estadísticos de fiabilidad, (satisfacción con la UAT).....	188
Tabla 4.2.21 Comunalidades, (satisfacción con la UAT).....	188
Tabla 4.2.22 Varianza total explicada, (satisfacción con la UAT).....	188
Tabla 4.2.23 Matriz de componentes rotados, (satisfacción con la UAT).....	189
Tabla 4.2.24 Matriz de transformación de las componentes, (satisfacción con la UAT).....	189
Tabla 4.2.25 Resumen Análisis de Componentes principales.....	189
Tabla 4.3.1.1 Frecuencia carrera, Perfil del encuestado.....	190
Tabla 4.3.1.2 Frecuencias de edad, perfil del encuestado.....	190
Tabla 4.3.1.3 Tabla de Contingencia Carrera-Edad, perfil del encuestado....	191
Tabla 4.3.1.4 Tabla de frecuencias, perfil del encuestado.....	191
Tabla 4.3.1.5 Tabla de Contingencia Actividad Remunerada-Edad, perfil del encuestado.....	192
Tabla 4.3.1.6 Tabla de Contingencia Actividad Remunerada- Residencia Familiar, perfil del encuestado.....	192
Tabla 4.3.1.7 Tabla de frecuencias tipo de estudios, perfil del encuestado....	193
Tabla 4.3.1.8 Tabla de frecuencias, perfil del encuestado.....	193
Tabla 4.3.1.9 Tabla de Contingencias Beca- Beca anteriormente, perfil del encuestado.....	193
Tabla 4.3.1.10 Modo de acceso, perfil del encuestado.....	194
Tabla 4.3.1.11 Estadísticos descriptivos, perfil del encuestado.....	194
Tabla 4.3.1.12 Tabla de frecuencias Prioridad Carrera, perfil del encuestado	194
Tabla 4.3.1.13 Tabla de frecuencias Condiciones Domicilio, perfil del Encuestado.....	195
Tabla 4.3.1.14 Tabla de frecuencias Tiempo Semanal de Estudio, perfil del encuestado.....	195
Tabla 4.3.1.15 Estadísticos descriptivos Condiciones en el Domicilio, perfil del encuestado.....	196
Tabla 4.3.1.16 Estadísticos descriptivos Tiempo Semanal de Estudio, Perfil del encuestado.....	196
Tabla 4.3.1.17 Tabla de frecuencias Número de veces que se ha Matriculado en esta asignatura, perfil del encuestado.....	196
Tabla 4.3.1.18 Tabla de Contingencia Tiempo de Estudio Semanal-Número de matriculas, perfil del encuestado.....	197
Tabla 4.3.1.19 Tabla de frecuencias y estadísticos descriptivos, perfil del encuestado.....	197
Tabla 4.3.1.20 Tiempo Semanal de Estudio-Estudio Suficiente, perfil del encuestado.....	198
Tabla 4.3.1.21 Expectativas, perfil del encuestado.....	198
Tabla 4.3.2.1 Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Satisfacción con la Labor del Profesor.....	199
Tabla 4.3.2.2 Descriptivos para cada Docente en la pregunta 1.23 <i>Satisfacción con la labor del profesor</i>	201
Tabla 4.3.3.1 Estadísticos Descriptivo y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Planificación Docente de la Asignatura.....	203
Tabla 4.3.3.2 Descriptivos para cada asignatura en la pregunta 2.11 <i>Satisfacción con Planificación</i>	205

Tabla 4.3.4.1	Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Satisfacción con UAMAC.....	207
Tabla 4.3.4.2	Descriptivos para cada profesor en la pregunta 3.19 cuota Interna.....	209
Tabla 4.3.5.1	Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a Satisfacción con la UAT.....	212
Tabla 4.3.5.2	Descriptivos para cada profesor en la pregunta 4.8 Servicios Universitarios.....	215
Tabla 4.3.5.3	Correlaciones entre las cuatro variables de Satisfacción General considerando los datos globalmente.....	217
Tabla 4.3.5.4	Correlaciones entre las cuatro variables de Satisfacción General considerando las puntuaciones medias obtenidas por los docentes.....	218
Tabla 4.3.6.1	Estadísticos Descriptivos para la importancia de los distintos Apartados.....	219
Tabla 4.3.6.2	Estadísticos Descriptivos para cada uno de los Apartados tratados y para la Satisfacción Global calculada a partir de la Satisfacción en los subapartados y en las ponderaciones dadas en la Tabla 4.3.6.1.....	219
Tabla 4.4.1	Estadísticos de Contraste de la Prueba de Kruskal-Wallis.....	222
Tabla 4.4.2	Estadístico Descriptivo para la variable <i>Expectativas Futuras</i> ..	222
Tabla 4.4.3	Estadísticos de contraste para la prueba de Kruskal-Wallis...	223

Figuras

	Pág.	
Figura 2.1	El Modelo EFQM Modelo Europeo de Calidad.....	25
Figura 2.2	Principales Actores que participan en la Educación Superior.....	37
Figura 3.1	Ruta crítica de seguimiento de la investigación.....	153
Figura 4.3.1.1	Sectores por Carrera, Perfil del Encuestado.....	190
Figura 4.3.1.2	Porcentajes de Respuesta, Perfil del encuestado.....	191
Figura 4.3.1.3	Diagrama de Barras, Tiempo Semanal de Estudio, Perfil del encuestado.....	195
Figura 4.3.2.1	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con el Profesor considerados los datos de forma global.....	200
Figura 4.3.2.2	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con el profesor considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada docente.....	202
Figura 4.3.3.1	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la Asignatura considerados los datos de forma global.....	204
Figura 4.3.3.2	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la Planificación Docente considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada asignatura.....	206
Figura 4.3.4.1	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAMAC considerados los datos de forma global.....	209
Figura 4.3.4.2	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAMAC considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada profesor.....	211
Figura 4.3.5.1	Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAT considerados los datos de forma global.....	214

Figura 4.3.5.2 Árbol de decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAT considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada profesor.....	216
Figura 4.3.6.1 Gráfico de Barras, importancia de los distintos apartados.....	219
Figura 4.3.6.2 Histograma de Frecuencias, Satisfacción Global.....	220
Figura 4.3.6.3 Árbol de decisión para la Satisfacción Global, incluidas todas las variables.....	221
Figura 4.4.1 Cajas de Cox para la <i>Satisfacción Global</i> y las <i>Expectativas Futuras</i>.....	223

Capítulo I.

INTRODUCCIÓN

Al iniciar un estudio cualquiera que este sea, es necesario, describir de que se trata, cual es la intención de la investigación, así mismo un desarrollo cronológico de los principales acontecimientos relacionados con el tema en cuestión que nos permitan interesarnos en continuar con el interés de la lectura.

En este sentido creo que el tema que se aborda “Satisfacción del estudiante y Calidad Universitaria” es de por si sugestivo de leer, por ser un tema de actualidad y además muy controvertido, por lo que se invita a involucrarse en la visión que aquí se plantea.

1.1. Planteamiento del Problema.

En el último tercio del siglo pasado hubo un interés creciente por la calidad de los productos y servicios a nivel internacional, tendencia con mayor trayectoria en los países más desarrollados como Estados Unidos y Japón y algunos países Europeos. En México podemos afirmar que la calidad es un concepto que cada vez, es más frecuente su nominación y practica, tanto de los responsables de empresas e instituciones como de los políticos y ciudadanos o sea que va siendo de uso común.

Para Aguerrondo (1993), las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica (es decir, de las posibilidades económicas futuras de la sociedad).

Según Knight (2005a), *“en la era actual de mayor globalización de las economías, tecnologías, comunicación, etcétera, persiste la amenaza potencial para la*

sobrevivencia de las identidades y cultura nacionales. La posibilidad de homogeneizar las culturas (a menudo llamada la "macdonalización" de la cultura) es un riesgo señalado con frecuencia por las naciones pequeñas y/o en vías de desarrollo. Algunos países la consideran sinónimo de desnacionalización y, a veces, de occidentalización. Otros más la etiquetarían como modernización y como una vía encaminada a solucionar las preocupaciones globales como el ambiente, la salud y la delincuencia. Sin embargo, si la internacionalización se interpreta como una respuesta al sesgo desnacionalizador de la globalización, entonces algunos países aplicarán la internacionalización como un mecanismo para fortalecer y promover su identidad nacional. De ahí que se convierta en una razón política de peso en el ámbito nacional".

Igual sucede con los intercambios culturales, científicos y educativos internacionales, ya que suelen justificarse como un medio para mantener activas las relaciones diplomáticas. No obstante, se acentúa la tendencia a considerar a la educación como un producto de exportación y no como un convenio cultural.

Dado que la masificación de la educación superior crece a una tasa exponencial, tanto los países pequeños como los grandes manifiestan su profundo interés en que la exportación de los productos y servicios educativos forme parte sustancial de su política exterior. De hecho, en política exterior se observan cambios importantes: antes se consideraba que la educación era una actividad para contribuir al desarrollo o a un programa cultural; ahora se le considera básicamente como artículo de exportación. Este cambio hacia una orientación de mercado inserta la razón económica para internacionalizar la educación superior.

La razón económica cobra importancia y pertinencia. Como resultado de la globalización de la economía, la creciente interdependencia entre las naciones y la revolución de la información, los países se ocupan más de su competitividad económica, científica y tecnológica. Algunos métodos eficaces para mejorar y mantener la competitividad son: el desarrollo de un personal bien capacitado y bien informado, y la inversión en la investigación aplicada. Ambas estrategias implican al sector de educación superior. Por ello, en los ámbitos nacional y regional, la internacionalización del sector de la educación superior y el desarrollo económico y tecnológico estrechan sus vínculos cada vez más. (Knight, 2005a)

Recientemente se elaboró en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias un documento llamado: Plan General de Desarrollo de la UAMAC/UAT (2005), que comenta que la alineación dentro del planeta, en grandes bloques comerciales como el conformado por la Comunidad Europea, la filosofía ancestral de los países asiáticos y las de los altamente competitivos y económicamente poderosos como China, India, Japón y E.U. entre otros y su definición como sociedades basadas en el conocimiento que han decidido fundamentar el desarrollo de sus comunidades en la educación de sus integrantes, la apertura de nuevos tratados comerciales que involucran el intercambio de bienes y servicios con la tendencia, a corto plazo, de desaparecer cualquier barrera arancelaria y de los cuales no se excluye el segmento de la educación superior, obliga a plantear servicios de enseñanza de alta calidad y competitividad, atractivos, congruentes, versátiles, flexibles y con capacidad de competir en un mercado estatal, regional, nacional y hasta internacional en el que la educación privada nacional o extranjera por su carácter de particular y con mayor costo para los alumnos ha supuesto, históricamente, en la sociedad una mayor calidad.

Para Molina (2002), la universidad, como institución social responsable de administrar la educación superior en la sociedad emergente del conocimiento, está obligada a reinventarse para evolucionar al ritmo de estos tiempos. La transformación está justificada porque en la sociedad del conocimiento, la universidad está asediada por una amplia gama de cuestionamientos. Se pone en tela de juicio su pertinencia, su efectividad, su capacidad para transformarse con rapidez, su agilidad para atender nuevas demandas sociales, para incorporar las tecnologías de la información y administrar adecuadamente los recursos económicos menguantes.

Para Fainholc (2005), *“la construcción de una sociedad del conocimiento requiere entender que la materia prima es la información, su energía es el saber y se requieren competencias que lo favorezcan para producirlos. De este modo, los pilares de esta sociedad son el poder o fuerza de autodeterminación que la gente posee por la existencia de sus saberes, la realización de acciones y sus valores y actitudes subyacentes. Esto es el poder del aprendizaje, de la productividad y de la integración sociocultural, de modo sustentable, o sea a lo largo del tiempo. Si saber es poder, poseer conocimiento, hace a poseer poder y así ejercer potencial control. Por lo tanto lo primero será empoderar a la gente, a la ciudadanía”*.

Ello aplicado al desarrollo de los nuevos escenarios de la educación superior es darse cuenta que la globalización es enteramente obvia y se requieren otras competencias ahora internacionalizadas para percibir, anticipar y operar.

En el contexto de la globalización, la internacionalización, la virtualización y la deslocalización entonces, aparecen nuevos procesos socioculturales y se vuelven necesarias nuevas formas de relaciones, basados en otros parámetros y enfoques que, a su vez, se manifiestan en diferentes procedimientos prácticos de acción.

La internacionalización de la Educación Superior en general si bien no es un fenómeno inédito en la historia social y de la educación y de los contactos interculturales entre los pueblos, se da a partir de la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación –TICs-, básicamente con la modalidad del aprendizaje electrónico o e-learning y mezclado con el presencial o blended-learning, donde se integra la dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza (Knight, 1993), citado por Fainholc (2005), aprendizaje, investigación y extensión universitarias brindadas por las instituciones en cuestión.

Hoy todo ello se halla direccionado a satisfacer los requerimientos de la globalización dentro de la sociedad y la economía del conocimiento. También se ha especificado (Altbach, 2004), citado por Fainholc (2005), fuertemente la internacionalización de la educación superior refiriéndola a los programas emprendidos por instituciones académicas gubernamentales y no gubernamentales para expresar las potencialidades positivas de la globalización.

Por otro lado, la universidad ya no es la única institución que genera conocimiento mediante la investigación pura y aplicada. Las corporaciones privadas, las industrias de alta tecnología y otros grupos de la sociedad civil, con y sin auspicio del gobierno federal, están enfrascados en la producción de conocimiento con implicaciones contundentes para la vida humana. Igualmente, implantan programas de capacitación profesional, que si bien no son conducentes a grado, complementan los que ofrecen las universidades. En conclusión, lo que hasta hace algunos años fue dominio exclusivo de la universidad y de

la educación superior, ahora es un territorio de competencia abierta que obliga a los universitarios a redefinir su papel y el de la educación superior.

En este escenario cambiante, las instituciones de educación superior están obligadas a confrontar los nuevos retos de la sociedad del Siglo XXI. Asumir una postura reflexiva y proponer cursos de acción para transformarse a sí mismas son dos medidas que deben tomar a tono con las exigencias de la época. Ciertamente, son tiempos de grandes desafíos, pero simultáneamente de grandes oportunidades para la educación superior.

Ante esta situación no se puede menos que pensar en una internacionalización de calidad, que comprometa y que compita en el ámbito educativo, mediante resultados tangibles que permitan demostrar que el enfrentamiento del estudiante con la realidad, tanto local, regional, nacional e internacional es efectiva y pueda desempeñar en cualquier parte la aplicación de los conocimientos adquiridos vía experiencias de aprendizaje.

“Se está en un mundo cambiante vertiginosamente y los dinamismos tienen enormes impactos sobre la misión de las universidades públicas. La corriente de cambio, para enfrentar los retos del Siglo XXI, ha chocado con el muro de la autonomía; las universidades no son instituciones que usualmente reaccionen con rapidez a cambios en su medio, sobre todo si recibe presiones externas (gobierno u organismos internacionales). Inducir al consenso entre los diferentes actores parece ser el mecanismo que generará el cambio, por lo tanto, se hace necesaria una comprensión clara del ámbito de la calidad de la educación universitaria”, (Vega, 1997).

El énfasis actual en la calidad, característico en el ámbito general de la educación, se manifiesta de forma inequívoca en el sector universitario donde se proyectan, además, las tendencias que apuntan al control de las empresas económicas. En efecto, durante la última década, la preocupación por la evaluación de la calidad de la educación universitaria, constituye un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados. En Europa, la evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en América Latina, en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema, sin llegar a operar eficientemente la calidad o sea que todavía esta en el discurso, (Vega, 1997).

Vera (2004), *“dice que situándonos en el presente, sería prudente saber de donde procede el discurso de calidad, quien lo emite, cual es su propósito y cual sería el papel de la planificación educativa en este contexto. Se trata pues, de plantear una reflexión, unas interrogantes que, desde nuestra experiencia personal, como docentes, desde el contexto de la comunidad educativa de nuestro propio centro y de nuestros recursos (instalaciones, medios pedagógicos, materiales, etc.); sometiendo a crítica la agenda de la globalización educativa impuesta por la ideología hegemónica del neoliberalismo, sobre todo en América Latina, que se ha traducido en la ciega e irracional aceptación de sus políticas por parte de la gran mayoría de los gobiernos de la región; por lo que se busca abrir nuevas perspectivas que tengan una respuesta adecuada, a los desafíos de nuestro tiempo”.*

Para ello, nos acercaremos un poco a lo que hay en el mercado de las corrientes de valoración de la calidad educativa.

Lo que es evidente a primera vista es un contexto de globalización de mercados, que genera una ideología legitimadora en todas las instancias de la sociedad y es parte del gran proceso conocido como neoliberalismo, del cual surgen intereses sociales que no siempre responden a las demandas de la sociedad. Situación que produce, falsas y peligrosas generalizaciones como por ejemplo, establecer analogías entre países en desarrollo y el mundo desarrollado, sin tener en cuenta particularidades que tienen que ver con otros procesos internos como producción, capacidad competitiva de las empresas, capacidad tecnológica, y el PIB, entre otros, que marcan las diferencias reales entre los países y generan los problemas y demandas sociales como el analfabetismo, el desempleo, la desnutrición, etc. Esta organización de la economía repercute indudablemente, en la educación, al grado tal que según algunos autores repercute en los objetivos de los educadores y las demandas de los empresarios, políticos y otros grupos sociales; lo que permite pensar en una transformación institucional educativa que convierta a la educación en uno de los factores claves del progreso de los países, como señaló Paulo Freire en el libro *El Grito Manso* (Argentina, 1999, Citado por Vera, 2004)

Según Hartley (1995), citado por Romainville (1999), *“comentan que la falta de confianza en vigor, es ejemplificada de modo remarcado, por la determinación de ciertos países de definir los estándares académicos nacionales, con el objeto de combatir un sistema de exigencias diversificadas e inequitativas de parte del sistema de educación superior”*.

Los gobiernos exigen a las instituciones acciones dirigidas a mejorar la calidad, por lo que la implementación de proyectos de evaluación institucional es un reflejo de lo que actualmente están demandando los sistemas sociales; la sociedad no está dispuesta a seguir aceptando que las universidades se autojustifiquen y desean conocer las actividades que desarrollan.

Desde finales de la década de los 50 se ha producido un gran movimiento de reforma de los sistemas educacionales de los diferentes países del mundo con el propósito de adecuarlos a las demandas del desarrollo económico y social por una parte, y al aumento de la población, conocido en México como época de la masificación de la educación, y científico por otra. Este fenómeno en América Latina se puede decir que ha sido de vanguardia.

Se ha llegado en muchos países, a alcanzar cifras record en los presupuestos educacionales, y se ha incrementado, por lo general, la matrícula en forma notable por cientos de miles de nuevos alumnos. Ha habido un acelerado proceso de democratización de los sistemas educacionales, y no obstante estos esfuerzos no se han logrado incrementar o mejorar significativamente la calidad de la educación. Hay en verdad más alumnos en la escuela pero, desgraciadamente, recibiendo el mismo tipo de educación que antes pocos recibían con aprendizajes por lo general, de rendimiento bajo, por lo que ahora el reto es incrementar la calidad de la educación a partir de la eficacia de la misma.

De manera similar opina Apódaca y Lobato (1997), *“que dicen que en lo que se refiere al ámbito específico de la enseñanza universitaria, hasta hace bien poco el centro del debate y las prioridades oficiales estaban encaminadas a dar cabida en ella a un número cada vez mayor de alumnos. Se intentaba alcanzar una universidad de masas que, de acuerdo con el ideal democrático, diera acogida y oportunidad a todos los sectores sociales. Conseguido parcialmente este objetivo, las prioridades actuales de*

nuestras instituciones universitarias se dirigen a mejorar la calidad del servicio que ofrecen”.

No parece fácil y no es fácil. El proceso requiere un profundo cambio cultural que involucre a todos los integrantes de la organización y, la única manera de realizar este cambio, es con el liderazgo y compromiso indeclinable de la dirección.

La presión de selección de las instituciones educativas ante la disminución de presupuestos debida al incremento de la matrícula, y a la atención de la demanda mediante la misma infraestructura y los mismos docentes, trae consigo un esfuerzo por captar más recursos del gobierno, el cual establece candados que consisten en diversas estrategias, entre las que figuran el demostrar las mejoras académicas y administrativas a través de la evaluación de dichos procesos.

Municio (2000) cree que el rendimiento de cuentas ha sido la razón del cambio y ha tenido una poderosa influencia en el establecimiento de enfoques más comprensivos sobre la calidad, así mismo opina que la disminución de recursos para la educación y la decidida intervención de la administración pública o de las instituciones sociales han provocado una mayor preocupación por la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos. El rendimiento de cuentas se ha ligado directamente a indicadores de calidad que ponen en evidencia los cambios y mejoras introducidas en el sistema. Además, algunas veces, especialmente cuando se establecen sistemas de autonomía para el centro, los organismos que financian la enseñanza han comenzado a relacionar los fondos públicos asignados con la comprobación de los niveles de educación alcanzados.

Nuestro interés en la calidad obedece a la necesidad de formar profesionistas mejor capacitados y más competitivos, que resuelvan problemas reales en la sociedad, sin que parezca eslogan político, pero es la bandera que enarbolan nuestros líderes, tanto universitarios, estatales o nacionales, lo cual coincide con la forma de pensar de diversos autores, no citaremos algunos porque generalmente son del ámbito político, pero si es necesario mencionar que México tiene un tratado comercial con EUA y Canadá, llamado Tratado de Libre Comercio, en dicho tratado se menciona de la posibilidad del libre tránsito de los profesionistas, más sin embargo observamos que el fenómeno es de inmigración, pues son los canadienses y los estadounidenses los que vienen a México, es más están abriendo sucursales de sus prestigiadas instituciones educativas en nuestro país. Para los mexicanos les es más difícil competir con nuestros asociados, no en sus países sino en el nuestro mismo, pues los avances tecnológicos los tienen dotados de conocimientos más actuales y vigentes, solo hay una excepción, en los EUA existe un déficit de enfermeras, las cuales continuamente están solicitando, aún que no sepan el idioma allá se los enseñan.

Existen dudas cada vez más señaladas en relación con la capacidad para actuar de las universidades, de acuerdo a lo que la sociedad espera de ellas.

Es posible plantear una interrogante con respecto a los logros de los estudiantes. ¿El sistema educativo está produciendo la alta calidad de producto necesaria que los patrones esperan?, y en lo que se refiere al proceso educativo: ¿consiste la tarea en promover la excelencia o fundamentalmente a ayudar a los alumnos promedio o más débiles a vivir una nueva vida?, la diferencia de pensamiento y de acción respecto a estas dos preguntas, significa que existen razones inherentes, debido a las cuales los sistemas educativos no podrían ser ajustados rápidamente en forma tal como para satisfacer las metas de absorción de una fuerza de trabajo experta en forma adecuada.

Las necesidades de recursos humanos también pueden verse satisfechas desarrollando la educación no formal por medio de esfuerzos de las compañías comerciales, las comunidades y el sistema educativo, pero esto implica muchos problemas de carácter social y organizativo. En principio suena lógico que una persona que está trabajando debe como consecuencia estar aprendiendo y entonces surge la polémica de cómo organizar y promover fuera de la escuela la educación para la población trabajadora.

Es necesario apuntar que cuando la empresa, como consecuencia de los avances tecnológicos, requiere capacitar a su personal para seguir en el rumbo de la calidad, no debe descargar su ira sobre las instituciones educativas diciendo que sus egresados no reúnen el perfil para enfrentarse al empleo o que sus conocimientos son obsoletos, pues no va a estar cambiando de empleados cada vez que surjan avances tecnológicos, tiene que capacitar a los mismos que ya tiene y retroalimentar a las universidades sobre sus nuevos requerimientos para que se hagan los ajustes necesarios a fin de que sus egresados reúnan los perfiles deseables de egreso que les permitan desempeñarse en forma óptima en las actividades que se les encomiendan.

Esta acomodación a las nuevas exigencias de conocimientos de egreso debe ser un proceso dinámico como una forma de vida de sobrevivencia, donde las competencias son las que determinen el éxito del individuo y la calidad de la empresa en donde se desempeñe.

¿Es la calidad una forma de vida que todos debemos de adoptar?, ¿si no ponemos énfasis en ella, nos iremos al fracaso?, esto implica, retos muy fuertes desde el nivel individual, familiar, organización o país, por que el futuro está comprometido con aquellos que produzcan más con menos y mejor, logrando sobre todo satisfacer al cliente que es el resultado final del cumplimiento del objetivo de las empresas.

Por lo anterior Vázquez (2005) afirma que *“las organizaciones que perdurarán serán aquellas que hagan del cambio una fuente inagotable de oportunidades, van a competir con el mundo, entonces deberán adecuarse rápida y eficientemente a nuevos entornos económicos y a nuevas tecnologías. Estarán centradas en sus clientes, buscando constantemente la manera de aumentar la satisfacción de los mismos, creando así un constante diferencial competitivo que les permitirá permanecer y crecer en el mercado.”*

La Universidad ha de preparar ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenaza a muchas sociedades en la actualidad. Por ello, los sistemas educativos serán responsables de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula información socialmente necesaria, y formar a las personas en los valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social, (González, 2003).

Periáñez (1999), *“asegura que los problemas comienzan a aparecer cuando, constatada la necesidad de evaluación permanente, se plantean las preguntas de ¿qué hay que evaluar?, ¿quiénes deben ser los evaluadores?, ¿Qué instrumentos hay que utilizar?, ¿Qué objetivos debe perseguir la evaluación?, ¿Qué consecuencias se derivarán de la medición?, etc.”*

Así mismo De Miguel (1995), citado por Periáñez (1999), comenta que en el ámbito de la educación, la evaluación es un proceso de recogida y análisis de información

pertinente en relación a un objeto, programa o unidad educativa a fin de emitir un juicio de valor a partir del cual se pueden tomar decisiones en relación al objeto evaluado.

“En la última década la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios, se ha convertido en una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene "calidad" cubre con las expectativas del cliente, la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario”, (Cantú, 2001, Citado por Gómez s/f).

Vega (1997), *“opina que: el movimiento actual en pro de la elevación de los niveles de calidad de la Educación superior propone, en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto de calidad y sus implicaciones. La primera aproximación específica a la calidad educativa, además de la permanente y tradicional referencia a una "buena educación", a un "buen plan de estudios" o a una "buena Universidad", corresponde históricamente al periodo de euforia planificadora y desarrollista, centrado en la década de los años sesenta y el concepto es utilizado sin claras connotaciones teóricas”.*

Se debe definir con claridad el concepto de calidad en las universidades, y en que parte de su quehacer es necesario medirlo, o establecer juicios de valor que tomen una fotografía del deber ser de la misión de la educación superior tal y como la sociedad lo demande.

También Vega (1997), dice que 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 lo que dificulta la claridad del concepto.

El concepto de calidad a pesar de haber adquirido carta de naturalización, tanto en el ámbito de la educación superior como en otros, y de su empleo constante en foros, artículos y libros sobre el tema, no tiene una definición que denote el sentido del término. Sí en cambio, es muy variada la conceptualización del vocablo. En la esfera de nuestra competencia podría relacionarse con conceptos de excepcionalidad, excelencia, transformación de la persona a través del proceso educativo, o bien como *“lo mejor para el usuario dentro de ciertas condiciones que implican satisfacer sus expectativas con la más alta relación costo beneficio”* (Universidad de Colima, México, 2002).

“Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología ha situado nuevamente en los sistemas educativos la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, por lo tanto los sistemas educativos son visualizados como una de las instancias decisivas para el desarrollo de las potencialidades futuras de la sociedad”, (Lanza, 1996)

En prácticamente todos los países de América Latina y el Caribe el tema de la evaluación y acreditación de la educación universitaria ha ido pasando a un plano más elevado desde el punto de vista teórico, pues la UNESCO y otras organizaciones convocan a eventos donde se discuten experiencias de los países, así como los principales conceptos, otros organismos como el Banco Mundial se interesan en este tema y se realizan intercambios y convenios entre diversos países en especial en la última década,

etc. En fin se ha acumulado una experiencia en la aplicación de sistemas de evaluación y acreditación, que va conformando la idea de que la evaluación es necesaria y beneficiosa a la gestión de la universidad, lo que demuestra que se ha comenzado a vencer la resistencia que se oponía a esta actividad. La discusión alrededor de la evaluación de la calidad de programas e instituciones universitarias ha pasado a planos superiores, ya no gira alrededor de si es necesaria y conveniente realizarla, sino ante todo, se relacionan con la búsqueda del cómo resulta más efectiva. Ello ha sido provocado por las enormes presiones que provocan sobre las instituciones universitarias los fenómenos surgidos como consecuencia de la globalización, la que en primer lugar ha provocado que la universidad se vea obligada a participar en la carrera por la subsistencia, en la cual un factor de extrema importancia para mantenerse y ganarla es ser competitivo, y esto básicamente consiste, en primer lugar, en poseer calidad y en segundo, que esta sea reconocida a partir de que esté acreditada. (Águila, 2005).

Lanza (1996), *“dice que la preocupación por el lugar de la calidad en los sistemas educativos iberoamericanos se debe principalmente a:*

- a. La baja significatividad de los conocimientos que distribuye el sistema educativo.*

Uno de los problemas centrales del sector ha sido la progresiva pérdida de significatividad de los conocimientos que la universidad transmite. Tal situación probablemente ha obedecido a una multiplicidad de causas, que se perciben principalmente en el desajuste entre los requerimientos del aparato productivo y la formación de los egresados”.

Igual piensa Montano (2001), al interpretar a Deming, cuando expresa que, las universidades no se están enfocando hacia las necesidades del mercado. Hay una división marcada entre lo que la universidad produce y lo que la industria requiere. Los estudiantes actualmente esperan de las instituciones educativas lo que demandan de otros lugares, esto es mejores servicios, menos costos, mejor calidad y un conjunto de productos que satisfacen su propio sentido de lo que es una buena educación.

- b. La inequidad en la prestación de los servicios educativos.*

"diferencias importantes entre los niveles de pobreza, lo que señala que, independientemente de cuáles sean los logros de aprendizaje que se correspondan con la cuota de escolaridad, la cuota temporal de educación que se ofrece a los diferentes grupos sociales es bien diferente y esa diferencia se expresa linealmente, ya que a mayor pobreza corresponde una menor cuota educativa".

- c. La baja racionalidad y eficiencia en la gestión institucional caracterizada principalmente por:*

- *la duplicación de acciones e inversiones*
- *los costos administrativos elevados*
- *los sistemas burocratizados*
- *la baja efectivización del gasto*
- *la baja calificación de los recursos humanos en los diferentes niveles de gestión dentro del sistema educativo*

- *la ausencia de sistemas de información, evaluación y seguimiento modernos y confiables para mejorar la eficacia y la eficiencia*” (Lanza, 1996)

Es perfectamente legítimo que las agencias gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los padres y 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.

Debido a la gran competencia que existe hoy en día en la prestación de servicios educativos, la calidad de éstos y de los productos que se ofrecen, constituye un requisito esencial para la permanencia y continuidad de las instituciones. Es por ello que en el ámbito de la educación (centros escolares a todos los niveles de enseñanza) la actividad de planeación, organización, funcionamiento y evaluación de las estructuras organizacionales con un efecto retroalimentador para el mejoramiento sistemático, se establece como la condición esencial para ser y permanecer en el mercado (Cano, 1997).

Las universidades, por tanto, deben responder no solamente a las condiciones de la situación nacional, sino que deben tener la capacidad de responder a necesidades más localizadas. El campo de acción y de cambio de la universidad debe tener una concreción que le permita autoevaluarse. Debe convertirse en figura activa y central de los nuevos procesos de cambio.

Según Ávila (2003), *“el neoliberalismo pertinaz que no cesa y que nos cerca indefectiblemente, por muy sensibles que seamos ya muchos al mismo. Y la educación sufre las consecuencias, porque todo está funcionando en relación a conseguir objetivos muy específicos como es el mundo del mercado. Las Reformas educativas no son sensibles a propiciar alternativas que no hagan a los padres meros clientes de un “producto” elegible como es la educación, de la misma forma que quien entra en un supermercado y puede elegir o rechazar o, en todo caso, devolver el producto porque se encuentra en mal estado o no le satisface en relación al nivel propagandístico que de él se ha hecho. Y para solucionar estos problemas, las distintas Reformas se han asentado o fundamentado en que nos hallamos en un proceso de producción educativa, bajo la que los sociólogos han denominado nueva revolución industrial, basada en esa producción y aplicación de las llamadas nuevas tecnologías, que implican una remodelación del sistema de producción, léase educativo. Es decir, para lo que las Reformas educativas están sirviendo, es para no preparar al futuro ciudadano sino al futuro cliente, consumidor exquisito y exigente, convirtiéndolo en el más obediente y fiel consumidor de la moda impuesta”*.

En el terreno de la evaluación y de acuerdo con Doyle (1976), citado por Rojas (2002), menciona que una buena fuente de información está en las personas que han observado o que han experimentado una o más de las actividades que serán evaluadas. Los estudiantes, en tanto sujetos que han vivido la experiencia educativa son, en cualquier estudio, la principal fuente de acopio de datos. Esto concuerda con la idea de que los sujetos más importantes de cualquier sistema educativo son los alumnos y que debe terminarse con el prejuicio de subestimar sus expresiones y manifestaciones, pues tal vez representan, citando a Kuh (1981), la evidencia más poderosa de la calidad de las experiencias educativas (Rojas, 2002).

Para Alves y Raposo (2005), *“la satisfacción del alumno en los estudios universitarios ha cobrado vital importancia para las instituciones de este sector, pues de*

ella depende su supervivencia. Solo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en la institución, y sobre todo, la formación de una valoración positiva boca a boca. En este sentido, es extremadamente importante encontrar formas fiables de medir la satisfacción del alumno en la enseñanza universitaria, permitiendo así a las instituciones de enseñanza conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores y analizarla a lo largo del tiempo”.

Continúan comentando que es posible observar que la medición de la satisfacción de los estudiantes en la enseñanza universitaria, sigue la misma tendencia de la medición de la satisfacción del cliente en general. Muchos de los estudios no presentan una medición del nivel de satisfacción, apoyándose esencialmente en el proceso de formación de la satisfacción, otros, por su parte, no miden realmente la satisfacción, sino la calidad percibida de la experiencia educativa o la determinación o no de recomendar la Universidad.

Por eso se hace necesario este tipo de estudios tendientes a evaluar el impacto de la satisfacción del estudiante al medio ambiente universitario; que incluye todos los servicios que requiere el estudiante para tener una formación integral de calidad.

Si se considera a la universidad como una empresa, la cual ofrece productos terminados a la sociedad, se supone que con las características que la misma demanda, luego entonces la sociedad sería “el cliente”, y la calidad pudiera ser medida en este extremo de la cadena productiva, a través de sus egresados o los empleadores de los mismos, este sería para la universidad un cliente externo, que le permitirá retroalimentarse en función de su planeación o visión futura sobre la forma de satisfacer estos requerimientos, los cuales abren espacios para el empleo de los futuros egresados, con conocimientos adecuados (pertinencia) a nuevas realidades, esta situación le da permanencia a la universidad y prestigio que le permiten planear la gestión de sus recursos en función de demostrar que este círculo productivo funciona con la eficacia y eficiencia correspondientes.

Si la universidad quiere formar profesionistas de calidad tiene que medir la calidad en el proceso es decir cuando estos son estudiantes, pues de nada serviría tratar de evaluar la calidad del producto una vez que se ha enfrentado con la realidad del empleo y no ha podido desempeñar las tareas que le son inherentes a su formación, de aquí suceden dos cosas, la empresa lo capacita o se regresa a la universidad lo que resultaría penoso.

Lo mismo opina Montano (2001), *“en la industria hemos visto que depender de la inspección final incrementa los costos, produce productos inferiores y esconde la ineficiencia de los procesos. Lo mismo se ha hecho en la educación. Después de que el alumno toma un curso se le hace una "inspección". Si el alumno no demuestra dominar el contenido del curso toma cursos remediales, repite el curso (reproceso) o se desmotiva y deja de estudiar (desperdicio). Ambos de estos son también altamente costosos para la institución educativa y para la sociedad”.*

Y si se considera a la universidad como una empresa prestadora de servicios, que ofrece múltiples alternativas de formación, en donde el sujeto que ingresa lo hace libremente atraído por la oferta y la satisfacción de sus necesidades personales en cuanto a expectativas futuras de desempeño profesional, y que las condiciones en las que se ofrecen estos servicios determinan el desempeño futuro, es necesario hacer investigación que determine que los servicios que se ofertan tienen la calidad suficiente, como para lograr la satisfacción del estudiante en transición a la vida laboral, determinando así la

categoría de cliente interno de la universidad, ya que es quién paga por los servicios para adquirir una formación que le permitirá una modificación en su estructura cognitiva que le permitirá enfrentar con herramientas más favorables el desafío del empleo demostrando así, la pertinencia de sus estudios.

Es necesario apuntar que la satisfacción del estudiante es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las universidades pues su principal función sustantiva es la docencia centrada en él. Objetivo que debe cumplirse mediante su satisfacción y su persistencia en las universidades. Así mismo el medio ambiente que rodea al proceso enseñanza aprendizaje determina en igual proporción la búsqueda de un objetivo da calidad en este servicio que incluye todo aquello que sería indispensable para que el proceso se de en una forma adecuada como: aulas, biblioteca, cafetería, jardines, procesos administrativos, campos deportivos, la limpieza de todos estos espacios, etc.

Los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos.

“Un alumno satisfecho con la institución universitaria verifica la calidad de la misma. En este sentido son los propios alumnos los que sostienen que, estarán satisfechos en la medida en que cuenten con unos recursos adecuados y los servicios de que disponga y las actividades que se oferten respondan a sus necesidades. Es decir, cuando estén satisfechos con las instalaciones y recursos, así como con los servicios y actividades que la Universidad ofrezca. En segundo lugar, esta satisfacción se verá recompensada en tanto los órganos de gobierno y representación solucionen los problemas existentes de un modo eficaz”, (González, 2003).

Dicen Andrade y Carrau (2003), *“que hoy es aceptado referirse a la empresa universitaria, empresa con una dimensión tal que abarca mucho más allá de lo limitado a lo comercial y que se introduce en el ámbito superior de los emprendimientos humanos. Es en esa dimensión y además tomando en cuenta sus fines - -contribuir al desarrollo del saber y de la sociedad, y en consecuencia a la felicidad de las personas- que podemos afirmar que la universidad es una de las instituciones imprescindibles y permanentes en toda sociedad”.*

Siempre existe la duda de si la universidad además de retribuir a la sociedad con su labor humanista, satisface la demanda de profesionistas que el mercado laboral necesita, y si estos, tienen los conocimientos suficientes para desempeñarse adecuadamente, por lo tanto la misión de las universidades debe de revisarse continuamente para ver si esta formando los individuos que el mercado laboral necesita, luego entonces en el período de formación esta la clave de su función transformadora de actitudes y conocimientos en los estudiantes, por lo cual es una etapa interesante de ser observada, porque si esperamos el resultado hasta que egrese y nos damos cuenta que el producto no se acopla para lo que fue formado, entonces estaremos formando desempleados.

Es necesario recalcar que al realizar una investigación se requiere partir de algunas interrogantes, surgidas tanto de la observación cotidiana como de la revisión de literatura relacionada con lo que pretendemos seleccionar como nuestro objeto de estudio, que se relacionará directamente con los objetivos que se planteen, así podremos cuestionarnos ¿si los estudiantes en general están satisfechos con los servicios que les

proporciona la universidad?. El estudio de satisfacción estudiantil pretende responder a está y a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes con dichos servicios?
- ¿Cuán importantes son para los estudiantes los servicios y productos que reciben de la Institución?
- ¿Existe relación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes y el nivel de importancia que le dan éstos a los servicios y productos que reciben?

Estos cuestionamientos determinan el objeto de estudio en nuestro planteamiento, que los podemos presentar en torno a unos interrogantes.

Por lo anterior es necesario establecer límites a las investigaciones que se realicen, y hacer aquellas que ofrezcan mejor factibilidad para asegurar el éxito de sus resultados, por ello la óptica estudiantil representa un camino para evaluar la calidad de los servicios universitarios en contra de evaluarlos en la sociedad a través de sus egresados o empleadores, cuya heterogeneidad dificulta la toma de datos, sin restarle importancia que sería un enfoque interesante de evaluación.

En la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias preocupa la calidad educativa, y recientemente se ha creado una línea de investigación educativa con el objeto de evaluar, rendimiento académico, causas de problemas escolares entre otros con el fin de mejorar los procesos y los servicios que presta a sus estudiantes y profesores, se ha creado la función sustantiva de la tutoría con el fin de abatir la reprobación, el rezago, el abandono y darle orientación y seguimiento al estudiante. Más sin embargo ahora interesa sobremanera el determinar las causas que movilizan los indicadores antes mencionados en la búsqueda de alguna falla que determine la solución del problema analizándolas en función de los servicios prestados y determinando el grado de influencia que estos tienen en el rendimiento escolar o bien en la satisfacción o insatisfacción del estudiante hacia los mismos.

- a) ¿El cuando?, los estudiantes comprendidos del segundo período al noveno, que lo cursen entre agosto a diciembre del 2005 son los sujetos a muestreo para determinar su satisfacción a los servicios que la Universidad a través de la UAMAC les oferta, aunados a los conocimientos que contribuyen a la formación integral del mismo.
- c) ¿El como? y ¿con qué?, esta determinado mediante la aplicación de un instrumento de recolección de datos en forma digital de Periañez, (1999) modificado y adecuado a nuestro contexto universitario y que comprende las dimensiones mencionadas como interrogantes de investigación anteriormente.
- d) ¿El donde?, el espacio físico de realización de la investigación es la Unidad Académica de Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en las tres carreras que oferta: Ing. Agrónomo, Ing. En Ciencias Ambientales e Ing. En Telemática.
- e) ¿El qué? será la óptica del estudiante hacia los diferentes servicios la que determinara el impacto de estos sobre su satisfacción o insatisfacción.

La ubicación geográfica es en México en el estado número 28 Tamaulipas y en el municipio de Victoria, capital política de nuestro estado, así mismo corresponde la sede de la única universidad pública, la Universidad Autónoma de Tamaulipas que consta de

tres campus repartidos por zonas en el estado, correspondiendo la zona centro al lugar de ubicación de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias, en donde se realizó el presente estudio de investigación.

1.2 Objetivos e Hipótesis.

Las finalidades que se pretenden alcanzar con las acciones, son denominadas objetivos, de aquí, que, del planteamiento de los mismos depende su consecución y demostración de las hipótesis que guían la acción.

A. Objetivos

1. Objetivo General.

- Evaluación de la satisfacción del estudiante a los servicios que le otorga la universidad

2. Objetivos específicos:

- Determinar el perfil del encuestado
- Medir la satisfacción del estudiante en función con la labor del profesor.
- Evaluar la satisfacción del estudiante con lo relacionado a la planeación de la asignatura.
- Determinar la satisfacción del estudiante a los servicios, administración, normatividad, condiciones físicas de los diferentes espacios que dependen de la UAMAC.
- Determinar la satisfacción del estudiante a los servicios universitarios no inherentes a la UAMAC

B. Hipótesis

1. Hipótesis General.

- El estudiante está satisfecho en lo general con todos los servicios que recibe de la Universidad a través de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias.

Lo cual se representa con la siguiente ecuación:

$$\mathbf{Se=Pe+Selp+Sepa+SesUAMAC+SesUAT}$$

Se= Satisfacción general del estudiante

Pe = Perfil del estudiante

Selp = Satisfacción del estudiante con la labor del profesor.

Sepa = Satisfacción del estudiante con la planificación docente de la asignatura.

SesUAMAC = Satisfacción del estudiante a los servicios que le otorga La UAMAC.

SesUAT = Satisfacción del estudiante con los servicios supracentro o de la Universidad.

De esta ecuación estructural surgen cuatro ecuaciones que se convierten en hipótesis a demostrar.

2. Hipótesis Secundarias.

- El estudiante de acuerdo a su perfil está satisfecho con la labor del profesor.

$$\mathbf{Se1 = Pe + Selp}$$

Se1 = a satisfacción del estudiante de la primera hipótesis secundaria.

Pe = Perfil del estudiante

Selp = Satisfacción del estudiante con la labor del profesor.

- El estudiante de acuerdo a su perfil está satisfecho con la planificación docente de la asignatura.

$$\mathbf{Se2 = Pe + Sepa}$$

Se2 = a satisfacción del estudiante de la segunda hipótesis secundaria.

Pe = Perfil del estudiante

Sepa = Satisfacción del estudiante con la planificación docente de la asignatura.

- El estudiante de acuerdo a su perfil está satisfecho con los servicios que le ofrece la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias

$$\mathbf{Se3 = Pe + SesUAMAC}$$

Se3 = a satisfacción del estudiante con la tercera hipótesis secundaria.

Pe = Perfil del estudiante

SesUAMAC = Satisfacción del estudiante a los servicios que le otorga La UAMAC.

- El estudiante de acuerdo a su perfil está satisfecho con los servicios supracentro o de la Universidad.

$$\mathbf{Se4 = Pe + SesUAT}$$

Se4 = a satisfacción del estudiante con la cuarta hipótesis secundaria

Pe = Perfil del estudiante

SesUAT = Satisfacción del estudiante con los servicios supracentro o de la Universidad.

El planteamiento de la hipótesis es una ecuación simultánea en forma de estructura que comprende en cada uno de sus símbolos el total de reactivos del instrumento de recogida de información y es la sumatoria de las cuatro grandes dimensiones objeto de medición

Capítulo II.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al tratar una problemática que tiene que ver con situaciones delicadas de abordar como es la educación, la calidad y la satisfacción con todos los elementos que pueden entrar en juego, haciendo las diversas combinaciones, es difícil de predecir cual será el resultado y este dependerá de la forma de abordar la cuestión.

Está sobre la mesa el hilo negro, se requiere hallarle la punta y desenredarlo. Al mencionar esta metáfora, se da idea de lo importante que es hacer un poco de abstracción, reflexión y una adecuada planeación de quién escribe, para hacer claro tanto, el lenguaje como, el orden que se debe dar a las distintas ideas que aparecen en un análisis de fundamentos, que indique la entrada y la ruta a seguir para llegar a feliz término una investigación.

Con el ánimo de hacer una descripción pormenorizada del fenómeno que nos ocupa es necesario recurrir a la taxonomía y clasificar los distintos elementos que entran en juego en las interacciones estudiante, maestro, institución, a los cuales se les imprimen criterios o expresiones de calidad y satisfacción con el ánimo de darle sentido o valor al resultado de estas interacciones, en otros términos tratar de hacer objetivo lo subjetivo.

2.1. Introducción.

Los principales elementos que entran en juego son: en primerísimo lugar, los estudiantes, resultados de un proceso educativo o víctimas del mismo, según se sientan en función de las experiencias adquiridas, en segundo lugar, los docentes, de quienes se pone en tela de duda su satisfacción ante el empleo, pues en su mayor parte en México, en el sistema de educación superior son profesionistas habilitados, y en tercer término la institución, que provee a los docentes los medios adecuados para su desempeño y al mismo tiempo a los estudiante los servicios necesarios para su desarrollo. Las diversas combinaciones que se realizan entre estos elementos condicionan el éxito o el fracaso de los estudiantes y determinan el estatus institucional.

Los ejes del desarrollo del problema son: la calidad, la satisfacción, la investigación documental sobre la satisfacción del estudiante y el contexto donde se realiza la investigación.

En el primero se aborda la calidad desde su conceptualización de manera general en la empresa hasta desembocar en la calidad en la educación superior, así como la evolución de la evaluación de la calidad en la educación superior, haciendo una cronología desde los sesentas hasta nuestros tiempos, en donde la internacionalización de la educación a través de la globalización está siendo direccionada y los organismos internacionales como la OCDE, el BM, la UNESCO y demás instancias, están haciendo evaluaciones de la educación superior en los países en vías de desarrollo y haciendo recomendaciones sobre la forma de corregir el rumbo educativo, por lo que se incluye aquí el “Plan Nacional de Desarrollo” 2001-2006 y los esfuerzos internacionales para mejorar la educación.

El segundo eje tiene que ver la satisfacción desde su concepto y origen en el ámbito de la empresa, con la satisfacción del cliente, determinar quien es el cliente, la problemática de la determinación del cliente en la educación superior, como medir su satisfacción a través de sus necesidades y que es necesario conocer del contexto universitario para satisfacer sus necesidades, dicho en otras palabras la determinación del medio ambiente en donde se desenvuelve el estudiante y el posicionamiento del estudiante como la figura principal del proceso educativo por ser el mejor cliente de la universidad, no el único.

El tercer eje es una recopilación documental de investigaciones sobre la satisfacción del estudiante en diversas universidades, con el fin de distinguir las distintas dimensiones de abordar el mismo problema, así como también, las metodologías empleadas en su evaluación.

El cuarto eje se refiere básicamente al contexto donde se realiza el estudio “La Universidad Autónoma de Tamaulipas,” y muy especialmente “La Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias,” y las características y/o servicios que brinda al estudiante de sus tres carreras que oferta.

Este sustento teórico nos permitirá hacer el planteamiento metodológico en el capítulo III que determinará los resultados y su discusión del capítulo IV para arribar a las conclusiones y recomendaciones del capítulo V, para finalmente describir la bibliografía consultada sobre los autores que más saben sobre los temas descritos en el capítulo VI.

Bien la taxonomía propuesta continúa desde éste momento esperando la satisfacción del autor y de sus lectores.

2.2. El Contexto de la Calidad

Calidad: *“conjunto de características de un producto, proceso o servicio que le confieren aptitud para satisfacer al cliente”* (La sociedad Americana para el Control de Calidad “A.S.Q.C., citado por Torregrosa s/f)

Contexto: *“La situación o el ambiente donde ocurre una actividad cognitiva. Ubicación, tiempo y todas las entradas sensoriales (o sea todo lo que se puede percibir del entorno) constituyen los componentes del contexto. Se suele filtrar del contexto todos*

los detalles irrelevantes y se suele focalizar los detalles significativos tales como qué objetos de mayor importancia están presentes”. (Von der Becke, 2000).

La calidad, de definición imprecisa, es la expresión del estatus institucional en la competencia entre instituciones y la imagen ante la sociedad que es la que demanda los productos educativos para su funcionalidad.

2.2.1. Conceptos de calidad.

“La calidad... se sabe lo que es y sin embargo no se sabe, aunque parezca contradictorio. No obstante, algunas cosas son mejores que otras, es decir, poseen una mejor calidad. Y cuando se trata de definir la calidad, aparte de conocer las cosas que posee, ¡todo se desvanece! No hay nada que decir. Pero, si no se pudiera definir la Calidad ¿cómo se sabría lo que es o hasta que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces en un sentido práctico no existe. Sin embargo, es por razones prácticas que ésta existe. ¿Sobre qué otra base existen las notas de evaluación? ¿Por qué otra razón la gente paga fortunas por ciertas cosas y otras las arroja a la basura? Obviamente, algunas cosas son mejores que otras... pero, ¿qué define lo que es ‘mejor’ (the ‘betterness’)? Así, daríamos vueltas y vueltas, pensando y pensando sin concluir nada. ¿Qué es la calidad? ¿De que se trata?” (Pirsig, Zen and the Art of Motorcycle Maintenance, 1974, citado por Informe de Surinam, 1998).

En la actualidad, escuchar el término “calidad”, en todos los ámbitos donde se realiza la vida moderna, es cuestión común. En opinión de Miguel Udaondo, citado por Segura (1997), dice que la calidad es el gran fenómeno del fin de siglo y el elemento último de un nuevo estilo de gestión en las organizaciones modernas. Sin embargo, no por tratarse de un adjetivo común, la calidad se encuentra totalmente definida, porque, dada su vinculación con un mayor número de actividades humanas, su significación, lejos de reducirse a una simple definición, ha venido transformándose y adquiriendo nuevos elementos semánticos.

La calidad es un tema de reciente desarrollo, ahora ya no se puede hablar de hacer las cosas bien sino mantener un nivel de calidad adecuado durante la realización de un producto o servicio. Existen diferentes definiciones de calidad, el uso de cada una depende del área en que se está trabajando. Anteriormente se creía que la calidad era demasiado costosa y por eso influía en las ganancias producidas por la empresa. Ahora se sabe que el buscar la calidad resulta en una baja en los costos de las empresas y una mayor ganancia.

Recientemente, muchas empresas han comenzado a cambiar su definición de calidad más allá de la estrecha descripción de las características propias del producto para ampliarla hacia la oferta total del producto. En otras palabras, la calidad total es igual al producto principal más el ambiente del producto.

Así, para llegar a hacer un proveedor de calidad a los ojos del cliente, la organización debe cumplir con los requerimientos y expectativas en todos los aspectos de la oferta, (Nava, 2003).

En consecuencia debido al potencial que ofrece el ambiente del producto, tanto como para diferenciarlo como para realzar la calidad total percibida por el cliente, la administración del servicio se ha convertido en lo más importante, ya que, implica la habilidad de medirlo y por tanto, para contratarlo.

Por calidad Joseph Juran citado por Padilla (2003), entiende como la ausencia de deficiencias que pueden presentarse como: retraso en las entregas, fallos durante los servicios, facturas incorrectas, cancelación de contratos de ventas, etc.

Definición de Calidad, según Nava (2003), *“es la medida de la dimensión en que una cosa, satisface una necesidad resuelve un problema o agrega valor para alguien”*.

Malevski (1995), define el concepto de calidad *“como el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio, que le confieren la aptitud para satisfacer necesidades expresas”*. Las necesidades pueden incluir aspectos relacionados con la aptitud para el uso, seguridad, disponibilidad, confiabilidad, mantenimiento, aspectos económicos y de medio ambiente. Este término no se emplea para expresar un grado de excelencia en un sentido comparativo, ni se usa con un sentido cuantitativo para evaluaciones.

En la última década la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios, se ha convertido en una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene "calidad" cubre con las expectativas del cliente, la calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario. Estos conceptos fueron utilizados primeramente en el rubro de la economía y área industrial, hoy en día la competitividad se presenta cada vez mas en las empresas, y de esta manera estar al nivel de los estándares internacionales de calidad, (Gómez, s/f)

Crosby citado por Padilla (2003), tiene el pensamiento que la calidad es gratis, es suplir los requerimientos de un cliente, al lograr cumplir con estos logramos cero defectos. En las empresas donde no se contempla la calidad los desperdicios y esfuerzos de más pueden llegar del 20% al 40%. Sus estudios se enfocan en prevenir y evitar la inspección se busca que el cliente salga satisfecho al cumplir ciertos requisitos desde la primera vez y todas las veces que el cliente realice transacciones con una empresa. Se basan en la creencia de que la calidad puede ser medida y utilizada para mejorar los resultados empresariales, por esto se le considera una herramienta muy útil para competir en un mercado cada vez más globalizado.

En suma Gento (1994), citado por Cano (1997), nos agrupa a varios autores (clásicos) que describen la calidad como sigue: *“centrándonos en el campo de la organización de instituciones, se subrayan los siguientes conceptos sobre calidad:”*

Crosby, P. B. (1979): La acomodación a las exigencias del cliente.

Deming, W. E. (1981): Contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes.

Juran, J. M. (1988): La adecuación para el uso que se destina.

Tenner, A. R. y Detoro, I. J. (1992): Estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas. Este concepto de doble cliente, nos sitúa, por una parte, ante quienes compran o reciben el producto o servicio (cliente externo); y por otra, ante los trabajadores o empleados en las distintas unidades de una organización (cliente interno). La satisfacción ha de extenderse a ambos.

Para Municio (2000), el conocimiento de la calidad total ha propiciado la creación de modelos que permiten de forma estructurada implantar la calidad y valorar la

situación de la organización para establecer acciones de mejora. El resultado ha sido una amplia gama de soluciones que van desde visiones reducidas que actúan al nivel más bajo de la organización (como los círculos de calidad) hasta cambios radicales de la institución (como la reingeniería).

Mucho se ha hablado y se ha escrito sobre la calidad como categoría fundamental para llevar a cabo la evaluación de las instituciones de educación superior en el mundo, sin embargo, el concepto en sí encierra una concepción casi indefinible en torno a la uniformidad epistemológica, metodológica y práctica.

En un esfuerzo por conceptualizar los modelos de interpretación de la calidad, autores como González y Ayarza (1997), citados por Royero (2002), describen la clasificación realizada por Harvey y Green (1993) en cinco enfoques fundamentales: calidad como excepción, calidad como perfección, calidad como aptitud para un propósito fijado, la calidad como valor agregado y la calidad como transformación.

La calidad como excepción implica que el concepto surge como una cualidad especial de clase superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar.

La calidad como perfección indica la no-existencia de defectos u errores en el producto evaluado en concordancia con las propias especificaciones institucionales sin patrones de comparación bajo una cultura de cero defectos.

La calidad como actitud para el logro de un propósito, supone que cualquier producto que es elaborado en concordancia con el objetivo deseado, representa un patrón de calidad al usuario o cliente que lo exige.

La calidad como valor agregado supone que las instituciones de educación superior deben ante el ente financiero, generalmente es el Estado, rendir cuentas mediante evidencias que representen logros socialmente válidos.

La calidad como transformación está centrada en el principio del cambio cualitativo en el rendimiento universitario, dicho cambio se manifiesta en la responsabilidad de la institución de provocar cambios y mejoras de las actividades cognitivas de los estudiantes dentro de patrones de calidad educacional, tanto de los programas académicos, como de la institución en general.

Dadas estas características conceptuales, muchos autores e instituciones han dado a dicho concepto un carácter multidimensional, complejo e inexistente; por lo que se hace necesario destacar los acuerdos en torno a la descripción de las categorías que guían al concepto.

Dichos acuerdos descansan, a nuestro juicio, en cinco instancias de análisis. Una primera instancia en que el concepto de calidad se enmarca en un esquema complejo y multidimensional. Su amplitud abarca todos los procesos de lo educativo, de lo social y de lo humano, por lo que lo convierte en un sistema conectado con otros sistemas interdependientes.

En segundo lugar, la calidad es una categoría social e históricamente determinada Aguerro (1993), citado por Royero (2002), dice que su concepción obedece a manifestaciones concretas de los distintos modos de formación económica social en el cual se incluye. La calidad responde a las exigencias de los sistemas sociales y el orden que ocupa en el modo de producción de dichas sociedades.

En tercer lugar, la calidad es sinónima de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globalizantes de los sistemas educativos. La revisión constante de dichos sistemas conlleva a que los patrones de calidad determinados sean óptimamente alcanzados y sustituidos por otros más adaptados a los fines que se esperan conseguir. Esta idea quizás oriente una apreciación utópica de la calidad, dada que la satisfacción plena de los resultados obtenidos en educación, serán inalcanzables en un mundo de desigualdades, la calidad no tiene límites ideológicos, más bien comprende la adaptación de un mundo material a la preparación educativa de un individuo que mantenga los principios de eficiencia y eficacia. La calidad educativa dejará de ser de calidad cuando ésta última pierda su significatividad social, y cuando se convierta en significativa, pasará a ser un horizonte institucional en el logro de los objetivos y políticas de la educación.

En cuarto lugar, la calidad se integra con el proceso de evaluación y eficiencia social de las instituciones de educación superior. Dicha eficiencia es mediatizada por el Estado como ente regulador de los sistemas escolares en todos sus niveles y modalidades, por lo que la misma se convierte en un elemento político de intervención justa o no, en el desarrollo institucional. La evaluación se convierte necesariamente en el proceso de retroalimentación de los criterios de calidad.

En quinto lugar, el concepto de calidad debe concebirse en el mundo de lo medible, tanto en lo cualitativo (atributos sociales) y en lo cuantitativo (atributos de eficiencia y cantidad).

Restrepo (2002), nos indica que hay dimensiones a partir de las cuales podremos entender mejor el concepto de calidad y comenta: ¿Qué es calidad? Como ya se dijo, la definición es difícil de establecer, ya que se trata de un término no unívoco, sino polisémico. En el concierto internacional se manejan sin embargo tres enfoques de evaluación de la calidad: el de calidad interna, el de calidad externa y el enfoque sistémico. Todos aluden a características que se suponen son propias de una institución u objeto evaluado y a la distancia que hay entre lo que realmente se da en el momento de la evaluación y el ideal de desempeño de tales características. En todos los enfoques de calidad se mezclan, además, indicadores que mirados detalladamente pertenecen a variables de calidad, de pertinencia y de eficiencia. Suelen tomarse todos, sin embargo, como indicadores de calidad por la íntima relación con ésta, sea como determinantes o como consecuencias.

El de calidad interna, que es el enfoque tradicional de calidad, está más ligado a estándares cuantitativos, a indicadores objetivos como el número de profesores, su dedicación en tiempo a la institución y los títulos obtenidos y su relación con las áreas que se enseñan; la relación estudiantes por profesor; la carga académica; el número y categoría, en el escalafón de conciencias, de grupos de investigación, el número de líneas de investigación, el alcance de las investigaciones y publicaciones, y de éstas el número de publicaciones internacionales en revistas indexadas. En todos los niveles cuentan también el número de títulos y volúmenes de la biblioteca en relación con el número de estudiantes y la suscripción a publicaciones seriadas; el número y dotación de talleres y laboratorios; los recursos tecnológicos modernos; el desarrollo y especificaciones de la planta física y sus usos; los servicios concretos de bienestar; el rendimiento estudiantil de acuerdo con mediciones nacionales e internacionales, reflejado en resultados en exámenes de estado y en pruebas internacionales; los índices de retención y promoción; el porcentaje de estudiantes que obtiene cupo y becas para postgrado; etc... Se espera que

estos recursos y procesos permitan ofrecer una educación que produzca un desempeño excelente en los estudiantes.

Pero hay también variables cualitativas de calidad interna. Carlos Augusto Hernández, en su artículo “*Universidad y Excelencia*” (2002), citado por Restrepo (2002), trae a cuento, como importante índice de calidad, la coherencia global de los procesos que se llevan a cabo en la institución, a saber: la coherencia en los planes de estudio, la coherencia entre las tareas de administración y las de docencia, investigación y extensión, la coherencia entre los objetivos y las acciones para implementarlos, y la coherencia entre las propuestas pedagógicas, los recursos metodológicos y de apoyo a la docencia y la naturaleza de los programas que conducen a títulos.

Otras variables cualitativas son la estructura y flexibilidad curricular, las estrategias pedagógicas utilizadas para la mediatización del conocimiento y habilidades para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, el liderazgo y la coherencia de los procesos de organización, administración y gestión, y el ambiente institucional o atmósfera de trabajo en el que se desenvuelven todos los estamentos de la institución.

Continúa comentando Restrepo (2002), el segundo enfoque, denominado por algunos calidad externa, es más cualitativo, basado en la respuesta que la educación, de nuevo en sus diferentes niveles, da a las expectativas o percepciones que su clientela, esto es, sus usuarios directos, tienen puestas en ella. ¿Qué competencias espera la sociedad que la educación desarrolle en los alumnos? En primer lugar estas competencias se expresan en los objetivos pedagógicos de la escuela. Estos objetivos, que van más allá de los objetivos instruccionales, tienen que ver con la decisión del alcance de la enseñanza y del aprendizaje, alcance que puede ser un compromiso preferente con la información o con el desarrollo intelectual del estudiante, esto es, con contenidos o conocimiento declarativo, específico, o con conocimiento estratégico, es decir, relacionado más con desarrollo de habilidades o competencias que preparan para el saber hacer. Hoy en día la pertinencia pedagógica tiene que ver con el desarrollo de procesos cognitivos y de sus habilidades correspondientes.

Está además el compromiso con la equidad, el estudio de los problemas de la sociedad y las propuestas de solución a los mismos, el aporte a la solución de los conflictos, la ambientación de la tolerancia y la convivencia y del desarrollo de la moderna ciudadanía, el impulso a una cultura cívica que amplíe la democracia y la haga sostenible, la formación integral, las concepciones filosóficas de la educación, las políticas curriculares de flexibilidad, interdisciplinariedad, evaluación y rediseño curricular, la participación ciudadana en la educación, el aporte al desarrollo y a la formación de líderes para orientar este último, la formación para la competitividad y para la investigación, y yo me atrevo a incluir aquí la forma como se asume el reto que están presentando las modernas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones para abordar la entrega del servicio educativo, así como el sistema de auto evaluación y autorregulación permanente de las instituciones y la pertinencia pedagógica en lo cognitivo, afectivo, psicomotor. Cuentan también la pertinencia cultural y científica del proceso escolar.

Este segundo enfoque, como puede verse, se centra más en el impacto, en la satisfacción de necesidades integrales de la sociedad, principal cliente de la educación. Calidad y pertinencia se funden en este enfoque.

Un tercer enfoque de la calidad es el enfoque de sistemas, Continua diciendo Restrepo (2002), que puede recoger los dos enfoques anteriores. Según éste, el desarrollo de la calidad debe iniciarse por la atención al contexto social de la misma, debe continuar teniendo en cuenta los insumos, proseguir a la vigilancia de los procesos que transforman dichos insumos, terminar con las propiedades del producto y medir más adelante el impacto que tal producto tiene en la sociedad a la que llega. Son los cuatro momentos del análisis de sistemas aplicados a la educación y más concretamente a la apreciación de la calidad de la misma.

Es de alta calidad un sistema educativo que para decidir sobre los insumos requeridos y para llevar a cabo sus procesos consulta primero las necesidades del contexto social cuya problemática debe atender.

El proceso en si de la educación debe contar con características determinadas para que su producto sea de alta calidad: docencia, investigación, vinculación a la comunidad, colaboración internacional, organización y gestión operativa y estratégica.

El producto depende del perfil de hombre que la sociedad ha definido formar. ¿Es concordante con los objetivos prefijados para ello? Estos productos, en los distintos niveles abarcan desde los egresados mismos hasta los trabajos comunitarios, y las publicaciones, investigaciones y patentes en el nivel superior.

El impacto, finalmente, vuelve todo el proceso al comienzo, esto es, a la contrastación entre las repercusiones que el producto tiene en el medio social y las necesidades que dieron origen a la iniciación de todo el proceso. ¿Se identifican o están distantes? Hay que reconocer que recientemente se está poniendo énfasis en el impacto social de los productos, su repercusión en la sociedad, lo cual tiene que ver con la pertinencia.

Finalmente y en síntesis comenta Restrepo (2002), que: *“la calidad se mueve entonces en dos ejes, aplicables no sólo a la educación superior, sino a todos los niveles educativos, uno científico y técnico-pedagógico, que puede tomarse como manifestación interna de la calidad, caracterizado por el saber, en sus conocimientos declarativos, las habilidades cognitivas, la habilidades sociales y los valores perennes y modernos; el saber hacer con las competencias propias de cada saber y de sus tecnologías; el ser, reflejado en los valores. Y el otro, el ideo-político-social, o manifestación externa de la calidad, caracterizado por las demandas que la sociedad le pone a la escuela desde su proyecto político, sus metas económicas (educación para la producción y la investigación para el desarrollo, la innovación, la competitividad...), y sus ideales sociales de identidad nacional, integración social, autenticidad cultural para aprender a vivir juntos, ideales que, con las habilidades propias del desarrollo intelectual, son aprendizajes de largo plazo o aprendizajes que servirán a lo largo de toda la vida”*.

Como ninguno de estos ejes o enfoques tomados unilateralmente da cuenta de todo lo que es calidad en el concierto universal, se impone la complementariedad entre ellos, buscando tener en cuenta el contexto, los insumos, los procesos, los productos y el impacto social de estos últimos. El enfoque de calidad interna privilegia los insumos para facilitar, diversificar y enriquecer los procesos de la educación y privilegia también los productos resultantes de los procesos; mientras que el enfoque de calidad externa privilegia la relación de ésta con las necesidades y percepciones de la sociedad, es decir, el contexto. La calidad, entonces, tiene que ver con lo que se da, cómo se da y para qué y dónde se da.

Es claro que entonces la calidad de acuerdo a las dimensiones mencionadas es cuestión de enfoque o desde donde se mire, más bien, el mirarla de diferentes lados es complementariedad de la calidad desde la óptica de la gestión administrativa.

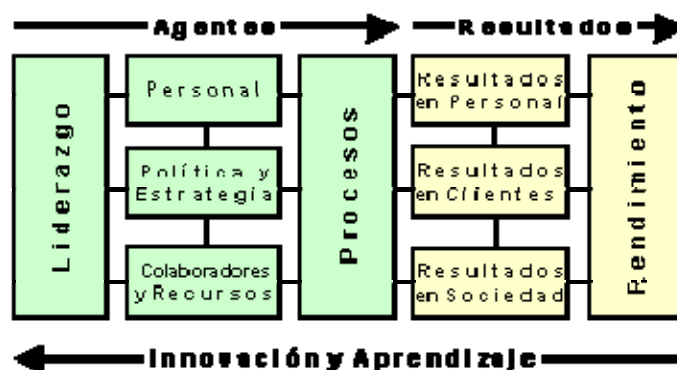
El tercer enfoque que se señala con Restrepo, el que a los sistemas, nos da idea de que el autor está describiendo las nuevas estrategias de abordar la calidad tanto en la empresa como en la educación, que serían los modelos de TQM, EFQM el de ISO y algunos otros que lejos de normar establecen ciertos criterios de operacionalidad con responsabilidad en la búsqueda del éxito.

El Modelo TQM se caracteriza por: Un proceso típico en el desarrollo de un SCT es el siguiente: Diagnóstico Institucional, capacitación inicial a los principales Directivos y Ejecutivos de la organización, creación del Consejo de Calidad, nombramiento del Coordinador de Calidad, Identificación de los Comités de Proyectos de Mejora Pilotos (dos o tres proyectos para iniciar), conformación de los equipos de mejora, identificación de los Comités de Apoyo, formulación y ejecución de los proyectos de mejora pilotos, seguimiento al trabajo de los proyectos de mejora pilotos, proyectos, creación de los primeros Círculos de calidad, y así sucesivamente se va desarrollando como espiral de la implantación de la mejora continua en la organización.

Todo este proceso debe ir acompañado de un ambiente de apoyo y refuerzo continuo: premios a los mejores proyectos, creación del Día de la calidad Institucional, rótulos, pancartas, pines, etc.

En un principio el SCT es un proceso paralelo a todo quehacer operativo institucional, pero poco a poco se va integrando hasta formar parte de la actividad ordinaria de la empresa, es decir que los Planes Estratégicos y Operativos se integran con el SCT. Es de hacer notar que una vez iniciado el SCT es muy importante continuarlo y no dejarlo a medias, porque este último le hace mucho daño a la Organización ya que atenta contra la integridad institucional. Los resultados de este proceso se comienzan a percibir después del primer año de trabajo.

Figura 2.1 El Modelo EFQM: modelo europeo de calidad.



Se trata de un modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo.

Esto no supone una contraposición a otros enfoques (aplicación de determinadas técnicas de gestión, normativa ISO, normas industriales específicas, etc.), sino más bien la integración de los mismos en un esquema más amplio y completo de gestión.

La utilización sistemática y periódica del Modelo por parte del equipo directivo permite a éste el establecimiento de planes de mejora basados en hechos objetivos y la consecución de una visión común sobre las metas a alcanzar y las herramientas a utilizar. Es decir, su aplicación se basa en:

1. La comprensión profunda del modelo por parte de todos los niveles de dirección de la empresa.
2. La evaluación de la situación de la misma en cada una de las áreas.

El Modelo Europeo de Excelencia Empresarial, patrocinado por la EFQM y la Comisión de la UE, base del Premio Europeo a la Calidad, consta de dos partes:

Un conjunto de criterios (ver mapa) de excelencia empresarial que abarcan todas las áreas del funcionamiento de la organización.

Un conjunto de reglas para evaluar el comportamiento de la organización en cada criterio.

Hay dos grupos de criterios:

Los Resultados (Criterios 6 al 9) representan lo que la organización consigue para cada uno de sus actores (Clientes, Empleados, Sociedad e Inversores).

Los Agentes (Criterios 1 al 5) son aspectos del sistema de gestión de la organización. Son las causas de los resultados.

Para cada grupo de criterios hay un conjunto de reglas de evaluación basadas en la llamada "lógica REDER":

Los resultados han de mostrar tendencias positivas, compararse favorablemente con los objetivos propios y con los resultados de otras organizaciones, estar causados por los enfoques de los agentes y abarcar todas las áreas relevantes.

Los agentes han de tener un enfoque bien fundamentado e integrado con otros aspectos del sistema de gestión, su efectividad ha de revisarse periódicamente con objeto de aprender y mejorar, y han de estar sistemáticamente desplegados e implantados en las operaciones de la organización.

El modelo ISO 9000 su descripción y normas:

“La Internacional Standards Organization (ISO) con sede en Ginebra, Suiza, es una federación de organizaciones dedicadas a la Calidad, creada en 1946 para

promover normas comunes en la industria el comercio y las comunicaciones”, (Municio, 2000)

Las Normas ISO son internacionales aunque nacen de una decisión de la Comunidad Europea, están ya ampliamente extendidas en Europa y en proceso de expansión en Estados Unidos y el resto del mundo occidental.

Para Municio, (2000), *“no se trata de normas comunitarias ni de los gobiernos nacionales, la certificación ISO 9000 tiene su base en las demandas de los compradores, de aquellos que necesitan asegurar la calidad de lo que reciben”*.

Las normas fueron originalmente desarrolladas para cubrir situaciones contractuales entre dos partes que necesitaban asegurar los requisitos de los intercambios y aumentar la confianza mutua, esta certificación elimina las costosas evaluaciones individualizadas que una organización hacía de otras para llegar a acuerdos de colaboración.

La relación que existe entre los tres modelos descritos anteriormente con respecto a la educación es la siguiente: mientras que estos modelos han sido creados para las empresas, a las cuales se les imponen ciertos standares o criterios de calidad, que deben de cumplir para que el cliente este seguro de que, lo que compra le será útil, ya sean servicios, insumos, materiales, equipos etc. Al someterse las instituciones educativas a estas exigencias ya sea por solicitud de la sociedad o bien por que el gobierno como estrategia de asignación de recursos así lo solicita, entonces se duda de la relatividad del concepto de calidad y se aplican así heterogéneamente los principios que rigen a cada uno de estos modelos de gestión de la calidad descritos anteriormente.

La relación entre calidad y educación ha sido bautizada por Byrnes (1994), citado por Apodaca y Lobato (1997), como fusión y por Wolberton (1994), citado por los mismos autores, como: *“la nueva alianza refiriéndose al impacto de la mejora continua en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El nuevo paradigma hace énfasis en el proceso de aprendizaje y en particular en el papel activo del alumno para administrar, su propio aprendizaje, a través de la colaboración y cooperación con sus compañeros y desarrollando trabajo en equipo. El profesor de calidad cambia su papel y se convierte en un facilitador que crea un ambiente de aprendizaje no solo en el aula, sino también, y más aún, fuera del aula a través de actividades extracurriculares”*.

Pero el parecido principal, a como los modelos empresariales han permeado a la educación, es cuando se empieza a considerar al alumno como cliente y a la universidad como una empresa prestadora de servicios entre los cuales se encuentra el de educar. La dificultad que existe con este tipo de representación, para una institución de enseñanza superior, es el papel que desempeña el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el proceso educativo en general.

También al permear la educación los modelos empresariales, han fijado estandares de calidad para el cliente, como lo es, la satisfacción, la cual en el estudiante se refiere al servicio que recibe de forma integral de la universidad a la que se encuentra inscrito, cerrando o precisando más a los servicios que su carrera le oferta a través de la universidad.

Ahora bien, independientemente de las autoevaluaciones que cada universidad hace de su quehacer, los comités evaluadores formados para tal objeto, en la búsqueda de la mejora continua de la calidad como que mezclan criterios de los modelos mencionados anteriormente, o más aún, la mayoría de los criterios de estos modelos son similares.

2.3 La Calidad en la Educación.

Si nos preguntamos ¿que es educación? Encontramos que múltiples autores la definen y como ejemplo citaremos a Mijangos, (2003) que nos dice: que la educación es la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes.

La misma Mijangos (2003) interpreta a Durheim cuando dice que se refiere a la influencia ordenada y voluntaria ejercida sobre una persona para formarle o desarrollarle; de ahí que la acción ejercida por una generación adulta sobre una joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Es un ingrediente fundamental en la vida del hombre y la sociedad y apareció en la faz de la tierra desde que apareció la vida humana. Es la que da vida a la cultura, la que permite que el espíritu del hombre la asimile y la haga florecer, abriéndole múltiples caminos para su perfeccionamiento.

Para Garduño (1999), existen dos concepciones antagónicas acerca de la educación (Sanjuán, 1974, citado por Garduño, 1999). *“La primera la considera como un proceso de enriquecimiento del educando. En ésta la actividad del educador es la de conducir al estudiante de manera sistemática y planeada al logro de ciertos objetivos. El papel del educando es pasivo. La segunda concepción estima a la educación como una actividad en la que el educador estimula al educando para que este alcance su propio desarrollo. Aquí el educador observa al educando como una persona que se forma a sí misma, y donde la responsabilidad personal y la originalidad son características claves del proceso. El papel del estudiante es activo”*.

No obstante esta aparente dificultad en definir el concepto, podemos observar que ambos enfoques coinciden en que la educación es un proceso que tiene una cierta intencionalidad, y ésta es la del mejoramiento. Así, podemos decir que la educación es el proceso dirigido al perfeccionamiento del ser humano como tal, y a la forma en que puede contribuir activamente en la sociedad.

La calidad de las instituciones educativas se debe definir y visualizar en un sentido integral, adoptando un enfoque de totalidad y globalidad de las mismas; en donde todos y cada uno de los elementos que conforman un centro educativo son considerados como susceptibles de estudio y análisis bajo criterios definidos de calidad. Se adopta por tanto, una concepción holística y sistémica en la que todos los componentes interrelacionados contribuyen al efecto global de un modo integrado; estando determinada la calidad por la conjunción dinámica de los elementos concurrentes.

Yzaguirre (2005), *“menciona que tal y como lo expresó en el libro ISO 9000 en la educación, hablar de “calidad de la educación” incluye varias dimensiones y enfoques, complementarios entre sí. La primera dimensión es la eficacia: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender-aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir a clase, los estudiantes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en un primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa. Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementaria del anterior, esta referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona-intelectual, efectiva, moral y físicamente, y para actuar en los diversos ámbitos de la sociedad- el político, el*

económico, el social-. Esta dimensión del concepto pone en un primer plano los fines atribuidos a la función educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares. Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a los procesos y medios en los que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece al estudiante un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa”.

Más, ¿qué se entiende por calidad? “Es un rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas cuyos componentes estructurales y funcionales responden a los criterios de idoneidad máxima que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia aportaciones o resultados valorables en grado máximo, de acuerdo con su propia naturaleza” (Gento, 1994, citado por Cano, 1997).

Pérez citado por Apodaca y Lobato (1997), nos habla acerca de la preocupación actual por la calidad en la educación, y menciona que en las últimas décadas cuando se viene haciendo de la calidad una preocupación específica; la calidad es objeto de congresos, seminarios y reuniones científicas de diferente naturaleza y alcance, de publicaciones sobre el tema o de investigaciones sistemáticas en torno a su naturaleza y problemática.

Continua diciendo que la distancia entre el pensar de los teóricos y el hacer de los prácticos tiene múltiples explicaciones, una de las cuales, obviamente, es la posibilidad misma de llevar a la práctica unas propuestas ideales no siempre al alcance de organizaciones carentes de los correspondientes recursos; las preocupaciones de los políticos se centraron inicialmente en los aspectos más urgentes, destacando sobre todo el asegurar el derecho de la educación a toda la población en edad potencialmente escolar, edad que se ha ido ampliando en su primera etapa básica y obligatoria.

El establecer la educación en sus primeras etapas como gratuita, como un derecho de los individuos por el simple hecho de nacer en un país libre, trae como consecuencia que no se pueda cumplir económicamente con los criterios de calidad que la sociedad demanda, pues esto masifica la educación básica con el consecuente deterioro de una ausencia de elementos básicos en el desarrollo formativo del individuo, que no comprenderá después los adelantos tecnológicos que se le presenten, más bien el que la educación sea gratuita en la educación básica pasa de ser un derecho a un slogan político que no cumple con las metas de alfabetizar a todos ni darles la educación con la calidad que se merecen.

Aún sabiendo que la enseñanza superior es un motor de desarrollo económico y social, que tiene valor por sí misma al facilitar el desarrollo de las personas, su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos, y contribuye a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, está en crisis. Las políticas de reajuste han elevado las deudas presupuestarias de las instituciones, el éxodo de competencias y el desempleo de los titulados han provocado una pérdida de confianza en este nivel de la educación (Delors, 1996, citado por González, 2003).

Esta realidad, que marca la demanda que hoy se hace a la educación, contrasta con otra realidad bastante conocida; hoy, por tal y como están, los sistemas educativos no pueden salir airosos frente a este desafío.

Bastantes diagnósticos han demostrado empíricamente los problemas de burocratización de la administración, de rutina de las prácticas escolares, de obsolescencias de los contenidos curriculares, de ineficiencia de los resultados finales.

El movimiento de llevar la calidad a la educación lleva consigo un movimiento económico, pues a los centros educativos hay que dotarlos de materiales, mejorar y ampliar sus instalaciones, laboratorios, campos deportivos y luego después de esto llegan las demandas como la mejora de la formación del profesorado, capacitación de los directivos, personal especializado, etc.

Junto a ello dicen Apodaca y Lobato (1997), como un hecho bastante generalizado: al mundo de la educación llegan conceptos de otros ámbitos del hacer humano: calidad total, acreditación, certificación, que van incorporándose al lenguaje de los responsables de la educación y después a los educadores.

Después aparecen nuevos elementos explicativos. La competencia entre instituciones, la preocupación por la supervivencia y esa necesidad radical del ser humano de aumentar el ámbito de sus necesidades. En efecto el hombre se va planteando la satisfacción de determinadas necesidades; cuando logra niveles aceptables en una de ellas comienza a plantearse otras de nivel superior; En tal sentido las necesidades cualitativas suelen venir después de las cuantitativas.

Así en los países avanzados los problemas de la educación han dejado de ser en esencia de tipo cuantitativo para pasar a serlo de tipo cualitativo, es decir, tienen que ver con la calidad. Por lo anterior, existen, otros factores que explican el tema los cuales tienen que ver con la demanda organizada de los consumidores, con la difusión internacional de experiencias, con el deseo de prestigio de los profesionales o con la obligación de rendir cuentas de los recursos públicos asignados, cada vez más escasos ante una demanda progresivamente mayor por parte de la sociedad. (Apodaca y Lobato, 1997).

Dicen Arellano y Bello (1997), *“que las tendencias mundiales (CEPAL/UNESCO) muestran los rasgos relevantes de la llamada crisis de los sistemas educativos, sistematizados de la manera siguiente por (Ricardo Hevia, 1992):*

- *Desarticulación y aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado de la sociedad.*
- *Carácter centralizado y burocrático de su administración.*
- *Los procesos educativos se centran en la enseñanza, pero no en el aprendizaje.*

Ello se concreta en el carácter ineficiente del sistema, cuyos síntomas visibles se leen en los escasos logros en relación con las inversiones, la ausencia de aprendizajes relevantes para la vida (léase sistema productivo, cultural, social e individual), y la inequidad en la distribución de servicios y saberes escolares.

Este cuadro simplificado de la crisis muestra también que afecte las finalidades y propósitos de la educación, al repensar las relaciones con el mundo incierto, complejo, globalizado y local donde la producción de saberes y conocimientos es fuente creadora de riquezas y redefine la idea de una nueva ciudadanía democrática.

Esto significa impulsar políticas y reformas sustentadas en los aportes de los «paradigmas tecnoproductivos», que comienzan a sostener que el conocimiento se

transforma en una fuerza productiva; de ahí que las reformas educativas sean pensadas en tres direcciones (Hevia, R.: 1992, citado por Arellano y Bello 1997):

- *Políticas de consenso para grandes acuerdos nacionales que relacionan la innovación, la capacitación y el progreso tecnológico mediante la cooperación entre empresarios, gobierno y docentes.*
- *Estratégicas, a través de cambios en la gestión escolar, impulsando políticas de descentralización.*
- *En lo pedagógico, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como el acceso y procesamiento de información, el pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo, es decir, saberes competitivos que se construyen desde la producción tecnológica: «Los resultados que constituyen exigencias para el desempeño del ciudadano tienden a converger con los resultados considerados como exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo» (Tedesco, J.C.: 1992: 4; citado por Arellano y Bello, 1997).*

“La crisis de la educación y de la enseñanza se encuentra cercana al desastre (Aguerrondo, 1993). La casi «imposibilidad» de relacionar y establecer contrastes entre objetivos y resultados, plantea los límites de los estudios sobre la eficiencia y eficacia de los llamados sistemas escolares. Las preguntas que se encuentran en las reuniones de Jomtien y Quito replantean los múltiples discursos en torno a cómo dar mejor educación a toda la población; cómo dar mejor educación y cómo hacerlo para todos. De ese dilema surge un escenario conceptual que tiene como eje unificador el concepto de calidad de la educación. Desde la polisemia de ese concepto aparece una reflexión en América Latina que surte las políticas y reformas educativas y que tiene como centros propulsores a organismos internacionales (CEPAL-UNESCO, BANCO MUNDIAL, etc.) y a los acuerdos entre los ministerios de educación”.

El discurso de la calidad resulta paradójico. Su amplísima ambigüedad ha permitido una proliferación de interpretaciones, y, por consiguiente, ha colocado la reflexión en el lugar de mirar la educación y la enseñanza desde múltiples horizontes que revelan la naturaleza de su complejidad. Sus misterios parecen tener la astucia, la inteligencia y la riqueza de conexiones del dios Hermes para burlar los intentos de apresarlas y constreñirlas, mediante paradigmas cuyas fantasías, tocadas por la sobrevaloración conceptual e instrumental, descuidan el bosque de insinuaciones que aparecen cuando se las lee con la lupa de la simplicidad. Ello hace recordar a la tecnología educativa de base conductista y, tal vez, al imaginario que gira en las maneras de acercarse a los diferentes constructivismos.

La crisis de la escuela ha permitido una reflexión que se mueve en diversos ámbitos; la calidad se ha transformado en un puente para acceder a una selva conceptual cuyos mapas desnudan caminos aproximativos inciertos. Pero es esa incertidumbre la que propicia el descubrimiento de la vulnerabilidad y debilidad de las políticas y las reformas. Tal vez la dureza de los instrumentos y estrategias utilizados.

La OCDE (1995), citada por Marqués (2002), define la educación de calidad como aquella que *"asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta"*.

No obstante hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y

cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos.

Otra definición sería: *"La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados"* (J. Mortimore, citado por Marqués, 2002).

Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Para Royero (2002), *"la calidad de la educación es de hecho el orientador de cualquier intención de transformación en el sistema educativo, dado que las continuas exigencias del nuevo orden mundial con respecto a la producción y al trabajo, hacen que los sistemas educativos se vean altamente necesitados de nuevos paradigmas educativos que asuman tal reto social. La filosofía sociopolítica que asumen estos paradigmas, determinará la formación del hombre en su concepción pedagógica y epistemológica en torno al conocimiento socialmente válido. Esta idea guiará un estilo de educación y organización escolar que responda al desarrollo productivo a través de la formación científica técnica del hombre como centro de transformación social"*.

Para Aguerrondo (1993), la aparición del concepto "calidad de la educación" se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la "calidad" se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final.

El tema de la calidad, en la formación de profesionales, científicos y humanistas en las universidades, cobra cada día mayor urgencia debido a que ha habido, en los últimos quince años, un grave deterioro en las habilidades, conocimientos y destrezas de los egresados para hacer frente a los desafíos que presenta el mundo laboral.

Dada esta realidad, la rendición de cuentas a la sociedad se hace indispensable debido a las exigencias de los sistemas sociales y la escasez de los recursos para el sector.

Guillermo de la Dehesa, citado por Docampo (2002), nos decía uno de estos días pasados que la formación lo es todo o casi todo. Tras una larga temporada en la que la presión mediática sobre las universidades arreció y no con las mejores intenciones, es de agradecer que surjan voces independientes que le recuerden a la sociedad el valor estratégico de la educación en la conformación de la sociedad del conocimiento y en la competitividad de los países. El camino a seguir, una vez asentada la cultura de la calidad a través de los mecanismos de evaluación institucionales, debe concretarse en la búsqueda de nuevos programas de financiación, de contratos programa con objetivos claros e indicadores precisos y fácilmente medibles.

La rendición de cuentas de la Universidad a la Sociedad precisa hoy más que nunca de un marco de financiación ligado al cumplimiento de las misiones de la

Universidad. Se precisan programas de incentivos al rendimiento individual y colectivo en la docencia y la investigación, a las políticas de mejora de la organización y los servicios, a las actuaciones destinadas a incrementar la empleabilidad de los titulados, a las medidas de incorporación al proceso de convergencia europea, a las políticas de proyección social y a las actuaciones destinadas a estimular la participación de fuentes privadas en el apoyo a las universidades públicas.

La evaluación institucional ofrece una salida viable a esta situación debido a su carácter autorregulatorio de sus sistemas académicos al servicio de los sectores menos favorecidos de la sociedad.

Torres (1998) menciona que, *“con el estandarte de que la Universidad tiene que estar preparada para proporcionar profesionales eficientes que se requieren para tener éxito en este “nuevo mundo”, dado que la universidad debe preparar ciudadanos que trabajen en la moderna economía global, se apropian el hecho de preparar a los dirigentes y trabajadores del siglo XXI, con meros afanes lucrativos. Al ser estos los discursos argumentativos de las universidades como negocio, la consecuencia en nuestras instituciones universitarias es neoliberalismo y educación; educación y neoliberalismo”*.

La Universidad debe hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad, y si la sociedad cambia continuamente, la universidad tiene que seguirla. Tiene que formar profesionales, ingenieros y científicos que correspondan al entorno productivo. La Universidad no debe sacrificar la formación integral, humanista, de ingenieros y científicos, con conciencia social y respeto al medio ambiente y la comunidad. No obstante, evitando comercializar la formación profesional, se debe responder tanto a criterios sociales y ambientales como a las demandas del mercado, y más específicamente del mercado ocupacional. (Martínez, 1998).

En CENEVAL (2005c), *“el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Juan Ramón de la Fuente, parte de la tesis de que las universidades son la inteligencia de los países. Si la inteligencia se cultiva con el conocimiento, es de suma importancia precisar qué tipo de conocimiento es necesario para el desarrollo de nuestras vidas y entender cómo se transmite. La información, señala De la Fuente, es el primer paso, máxime cuando hoy asistimos a una revolución de la tecnología de la información y las comunicaciones. Y la educación, en su concepto, no es sólo el gran instrumento para generar y transmitir conocimiento, sino también el mecanismo para discernir qué hacemos con este conocimiento, cómo lo empleamos en nuestra vida personal, laboral y social y en el plano de las grandes decisiones que nos afectan de múltiples maneras”*.

De acuerdo con el rector de la máxima casa de estudios del país, la revolución global de la producción, de la economía y del desarrollo está basada en la educación. Al concebir a los estudiantes universitarios como la llave del progreso de México, el rector de la UNAM sostiene que “el fin último y el primero de la educación es convertirla en ese gran instrumento de permeabilidad social, de capilaridad social”. Tarea de suyo ingente, a la luz del insuperado rezago educativo: solamente dos de cada diez jóvenes de entre 19 y 24 años de edad han tenido acceso a la educación superior. En consecuencia, no obstante los esfuerzos hechos en materia de cobertura, en el fomento de la ciencia y la tecnología, en la vinculación de los programas educativos con el sector productivo, “necesitamos dar pasos más firmes y más acelerados”.

Eduardo Andere, profesor-investigador del ITAM, citado por (CENEVAL, 2005c), reseña la discusión entablada entre quienes piensan que existe un vínculo positivo entre educación, crecimiento y desarrollo y quienes piensan que no lo hay. En su opinión, ambos enfoques han hecho hallazgos analíticos pero sus respectivas visiones son estrechas. La importancia que los gobiernos y organizaciones internacionales dan al tema educativo como un factor fundamental para salir de la pobreza y acelerar el crecimiento debe continuar o acentuarse. No obstante, propone cambiar de enfoque, puesto que educación *per se* o inversión en educación *per se* no se traducen automáticamente en productividad y crecimiento.

La educación es considerada como uno de los motores del progreso y uno de los medios más eficaces para que las distintas sociedades dibujen su futuro y se anticipen a sus previsible retos. Para quienes trabajan en el Sistema Educativo se trata de una tarea ardua pero, al mismo tiempo, una actividad que, por la alta implicación social que entraña, es valorada y reconocida por el conjunto de la sociedad; aunque este reconocimiento tenga en su contra que resulte complejo medir a corto plazo sus efectos ya que sus resultados reales se perciben demorados en el tiempo. (López y Lera, 2000).

2.3.1. Los modelos universitarios tradicionales.

Los universitarios tienen cierta tendencia a creer en la inmutabilidad de los principios universitarios. Existe una idea, o al menos una sensación compartida, de que los principios que inspiran la organización educativa, el proceso de enseñanza, las relaciones con la investigación, por poner unos ejemplos, han permanecido sin cambios a lo largo de los años, y de que forman parte de las esencias de las instituciones universitarias. Es curioso que los universitarios, muy críticos con la mayoría de los aspectos de la ciencia o de la sociedad, sean tan respetuosos con lo que se llama la cultura universitaria (Sporn, 1996, citado por Ginéz, 2004). En consecuencia, las universidades, dirigidas en muchos países por los propios universitarios, se comportan como instituciones conservadoras, sobre todo en los momentos de grandes cambios. Vivimos ahora unos momentos en los que la sociedad está sufriendo mutaciones muy profundas, y sería necesario que la universidad se adaptase a ellas si no quiere verse convertida en una institución obsoleta que ya no responde a las demandas sociales.

Giné (2004), *“dice que en primer lugar, en algunas ideas sobre los modelos históricos de la educación superior. Los universitarios solemos estar muy orgullosos de la vieja y larga vida de las universidades, que se remonta a la Edad Media. Sin embargo, las universidades, tal como hoy las conocemos, son mucho más recientes. Fue a principios del siglo XIX cuando tuvo lugar el gran cambio de la universidad medieval a la universidad moderna. En ese momento aparecieron tres modelos de universidades con organizaciones diferentes, que se corresponden con otras tantas respuestas a la sociedad emergente del siglo XIX. Esta sociedad se caracterizaba por dos hechos: en primer lugar, se trataba de una sociedad en la que adquiriría importancia como nuevo modelo de organización social el Estado-nación liberal; en segundo lugar, era la sociedad en la que se estaba produciendo el desarrollo industrial. Ante ese fenómeno común en Europa y en los nuevos Estados americanos: surgimiento de los Estados nacionales y de la era industrial, los países respondieron con diferentes modelos de organización de sus universidades. Dichos modelos se pueden agrupar en tres tipos:*

- *El alemán, también llamado humboldtiano, se organizó mediante instituciones públicas, con profesores funcionarios y con el conocimiento científico como meta de la universidad. En ella, el objetivo era formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral. La idea que sustentaba el modelo (heredada del idealismo alemán del siglo XVIII) era que una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas. De hecho fue así durante más de un siglo, y las universidades alemanas ayudaron no poco a convertir al país en una potencia científica y económica.*
- *El modelo francés, también llamado napoleónico, tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado-nación burocrático recién organizado por la Francia napoleónica. Las universidades se convirtieron en parte de la administración del Estado para formar a los profesionales que ese mismo Estado necesitaba. Los profesores se harían funcionarios públicos, y las instituciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad. El modelo, exportado a otros países del sur de Europa, tuvo éxito también para la consolidación de las estructuras del Estado liberal.*
- *El modelo anglosajón, al contrario de los dos anteriores, no convirtió en estatales a las universidades, manteniendo el estatuto de instituciones privadas que todas las universidades europeas tenían hasta principios del siglo XIX. En las universidades británicas, cuyo modelo se extendió a las norteamericanas, el objetivo central fue la formación de los individuos, con la hipótesis de que personas bien formadas en un sentido amplio serían capaces de servir adecuadamente las necesidades de las nuevas empresas o las del propio Estado. Este modelo, como los otros, también tuvo éxito en los países en los que se aplicó, pero, a diferencia de los otros, resistió mejor el paso del tiempo y parece estar más adaptado al contexto actual”.*

Los tres modelos de universidades que surgen en los inicios del siglo XIX, han ido entremezclando sus características con el paso del tiempo. Por ejemplo, la investigación científica, una característica típica del modelo alemán a la que eran ajenas las universidades anglosajonas, se incorporó a algunas de ellas a finales del propio siglo XIX. Sin embargo, las universidades francesas o algunas otras instituciones de educación superior de ese país, como las Grandes Écoles, siguen siendo ajenas a la idea de que la investigación es una parte esencial de la vida universitaria. Podemos apreciar que algunas cosas que los universitarios consideramos fundamentales, como la investigación, son ajenas a la universidad antigua, pero también a muchas universidades modernas. Este es un buen ejemplo de que la universidad tiene menos principios sagrados y generales que los que los propios universitarios solemos creer (Giné, 2004).

España es un caso típico de modelo napoleónico de universidad, aunque las reformas que tuvieron lugar durante los años 80 nos separaron algo de ese modelo. Sin embargo, y a pesar de la autonomía y de la formal separación del Estado, las universidades siguen siendo instituciones con un fuerte carácter funcional, con un gobierno burocrático, y, sobre todo, con una fuerte orientación profesionalizante (Mora, 2004, citado por Giné, 2004). Esta última característica de la universidad española, la orientación profesionalizante que compartimos con muchos otros países, especialmente con los latinoamericanos, merece que se le preste especial atención.

“El modelo dominante en Latinoamérica se asemeja en lo fundamental al napoleónico, y está concebido para dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral caracterizado por:

- *Profesiones bien definidas, con escasa intercomunicación, con competencias profesionales claras, y, en muchos casos, hasta legalmente fijadas. La escasa intercomunicación que las profesiones tienen entre ellas, hace que las competencias requeridas sean siempre específicas y relacionadas con un aspecto concreto del mundo laboral.*
- *Profesiones estables, cuyas exigencias de competencia profesional apenas cambian a lo largo de la vida profesional.*

El sistema de educación superior, y de alguna manera el del conjunto del sistema educativo, daba respuesta a estas necesidades específicas del mercado laboral. La palabra «licenciado», de tanto arraigo en nuestros sistemas universitarios, representa bien ese sentido que se le ha dado a la universidad como otorgadora de licencias para ejercer las profesiones. Lógicamente, si se trataba de formar para profesiones que además iban a ser estables durante mucho tiempo, las universidades formaban enseñando el estado del arte en cada profesión. Todos los conocimientos que podían ser necesarios para ejercerla debían ser inculcados en los jóvenes estudiantes. La hipótesis era que todo lo que no se aprendía en la universidad ya no se iba a aprender después. Los profesores, actores principales del proceso educativo, debían procurar que los estudiantes aprendieran el máximo de conocimientos específicos que fueran a ser necesarios en la vida laboral, pero, sobre todo, que los profesores deberían garantizar que ningún estudiante que obtuviera el título académico (que igualmente era el profesional) careciera de esos conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la profesión. La universidad y el profesor eran –y siguen siendo– garantes de que los graduados tengan la competencia profesional necesaria. Las universidades no sólo dan la habilitación académica sino también la profesional, al contrario de lo que sucede en el mundo anglosajón, en el que la habilitación para el ejercicio profesional la otorgan los gremios profesionales y no las universidades. Este es un hecho relevante que podría cambiar pronto, y que supondría una auténtica revolución en el modelo tradicional de las universidades”.

Lo anterior se está dando también en el contexto mexicano donde parece que las credenciales o títulos se han devaluado, pues, después de egresar de la universidad si se quiere ejercer la profesión con éxito ya existen numerosas instancias de acreditación de cada una de las carreras, empezando por el EGEL, examen general de egreso aplicado por el CENEVAL, un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Superior, que evalúa a los futuros profesionistas, después las asociaciones de profesionistas realizan exámenes con el fin de certificar al profesionista.

2.3.2. Modelo explicativo de la Educación Superior.

Según Valenti y del Castillo (1998), *“los principales actores que participan e intervienen en la educación superior son, las Instituciones de Educación Superior (IES); el Gobierno; y la Sociedad. Estos actores interactúan entre sí en el contexto del mercado educativo y mercado laboral. Para explicar esta dinámica es pertinente contestar la interrogante que guía la explicación del modelo: qué es lo relevante en cada una de las*

interacciones y qué es lo relevante del contexto que rodea estas interacciones en términos de los vínculos entre educación superior y empleo.

Figura 2.2: Principales actores que participan en la Educación Superior (Valenti y Del Castillo (1998))



La explicación del modelo es la que sigue:

- a) *Entre las IES y el Gobierno, lo relevante es que siendo las IES las proveedoras de los servicios educativos de nivel superior y las principales productoras de conocimiento científico-tecnológico, el tipo y las características de servicio brindado por estas instituciones va de acuerdo con el tipo y características del financiamiento público y del sistema regulatorio (marco legal y normativo que rige la relación y coadyuva a establecer condiciones ad hoc para la política).*
- b) *Entre el Gobierno y la Sociedad, en materia de educación superior lo relevante radica en que la política pública debe instrumentarse con base en el interés público. Esto es, la clave del asunto está en el tipo y las características de la gestión gubernamental, la cual debe garantizar cantidad y calidad en el servicio prestado por las IES.*
- c) *Entre las IES y la Sociedad, la relación que se da es de intercambio en el sentido en que el individuo (estudiante) paga/consume por el servicio recibido por las IES y, éstas proveen el servicio de acuerdo con la capacidad de absorción de la demanda, siempre y cuando se cumplan con los requisitos académicos establecidos como necesarios y generen*

conocimientos que responden a criterios científicos y de utilidad social. Aquí, la explicación se centra en la forma en cómo funciona el mercado educativo y en cómo opera el flujo de conocimiento. La dinámica de ambos, consiste en que la oferta es restringida por las posibilidades de producción de las IES mientras que la demanda está limitada por los costos y las posibilidades de adquisición de los servicios educativos de nivel superior y de los conocimientos, el cumplimiento de los requisitos académicos y por los ingresos de las familias, y los gobiernos (Schultz:1985). De esta manera, el servicio educativo de nivel superior está expuesto a posibles distorsiones como resultado de que el libre juego de la oferta y la demanda no garantiza por sí mismo cantidad y calidad de ese servicio de acuerdo con las necesidades públicas. Para efectos de este análisis focalizaremos la dimensión de la oferta de servicios educativos” (Valenti y del Castillo, 1998).

Las sociedades tienen conciencia de la importancia estratégica de la educación y por ello destinan una parte apreciable de su ingreso a sufragar el funcionamiento de las instituciones educativas. A cambio, no esperan cualquier tipo de educación, sino aquella que tenga la más alta calidad posible; es decir, la que dote a los alumnos, de manera efectiva y no sólo aparente, de las habilidades, aptitudes y conocimientos que se requieren en las distintas esferas de la vida de la comunidad.

La universidad deberá transformarse paulatinamente, siempre desde la mentalidad neoliberal, en el “Campus, Inc.” que reclama el desarrollo económico y comercial de las naciones en el contexto de la globalización (White, 2000, citado por Ibarra, 2005). En el caso de México, el mensaje a los rectores ha sido claro (ANUIES, 2000, citado por Ibarra, 2005): siguiendo el ejemplo del presidente Fox, ellos deben gobernar a la universidad como si fuera una gran empresa, utilizando todo el instrumental técnico que les proporciona la gestión de los negocios para alcanzar la mayor eficiencia y productividad y, en consecuencia, para posicionarse adecuadamente en los mercados globales del conocimiento (Ibarra, 2003, citado por Ibarra, 2005).

Estas atractivas declaraciones, apoyadas en el sentido común, desdeñan o desconocen las diferencias sustantivas entre una empresa y una universidad, haciendo equivalentes el trabajo fragmentado de la fábrica y la oficina al trabajo académico, y la producción de bienes y servicios a la formación de ciudadanos o la generación de conocimiento. Desde estas posiciones opera el desdibujamiento de la universidad como institución social compleja, en la que la producción y socialización del conocimiento se fundamenta en muy altos niveles de calificación, y en una organización colegiada que encuentra su razón de ser en la producción de sinergias que de otra manera no se generarían. Además, sus resultados, erróneamente calificados como “productos”, son difíciles de valorar en el corto plazo y a través de indicadores cuantitativos que den cuenta de sus costos y beneficios, pues ellos representan intangibles cuyo valor se puede apreciar sólo en plazos largos y al margen de una causalidad directa o evidente.

“Al aplicar la gestión de los negocios al manejo de la universidad se la equipara con la empresa, con lo que sus funciones sustantivas comienzan a ser tratadas como tareas estandarizadas y el conocimiento como un recurso valioso sólo en la medida en la que demuestra su utilidad práctica en el menor plazo posible; los funcionarios y rectores que así piensan, desdibujan la complejidad de la universidad hasta reducirla a simple fábrica de conocimientos, operada mediante tecnologías administrativas que subordinan

sus funciones a las exigencias del mercado y la ganancia. Afortunadamente, la universidad ha contado en todo momento con espíritus rebeldes siempre atentos para defender al conocimiento de los desenfrenos y embates renovados de la administración” (Rhoades, 2000; Porter, 2003, citados por Ibarra, 2005)

Cuando escuchamos la mención de la universidad como empresa que parte de la corriente del neoliberalismo nos asusta el pensar que se desvirtuó el concepto de universidad que conocemos y que desde siempre, ha cobijado a las universidades públicas.

Dicen Aguirre, Olguin, Ruíz y Sandrin (2003), *“que la Universidad Pública, ahora y siempre, ha tenido una función integradora de la sociedad de la que es parte. Su función la lleva en su nombre, unir lo diverso; su meta es servir a la sociedad que la hace posible, y de acuerdo a lo planteado por Pablo Latapí, su carácter público está dado en cinco sentidos:*

Primero, la Universidad es pública por razón de su pertenencia: pertenece a todos, a la sociedad en su conjunto, y por ello es sostenida con los recursos públicos. No es del Estado ni del gobierno; “público” no significa ni estatal ni gubernamental.

En segundo lugar, la Universidad pública lo es por razón del acceso a ella; está abierta a todos sin más restricciones que los requisitos que salvaguardan su calidad académica. En este sentido la Universidad Pública es la respuesta institucional al derecho a la educación superior de los jóvenes.

La Universidad es pública, en tercer lugar, por razón de los valores que debe encarnar. En ella convergen las diversas clases sociales y las diversas culturas del país, y por ello debe propiciar la convivencia plural y la tolerancia, en un ambiente de respeto a las opiniones e individualidades y de búsqueda de la verdad con base en el diálogo racional. Es por lo mismo un espacio propicio para construir la democracia.

En un cuarto sentido la Universidad Pública lo es por cuanto asume la responsabilidad de dar respuestas académicas a necesidades públicas o a problemas nacionales; asume las causas colectivas de las que no se responsabiliza ningún grupo de interés particular, y se compromete con ellas desde la perspectiva del bien de todos. Esta vocación por lo público preside tanto la formación de profesionales, como la selección de sus proyectos de investigación y de sus actividades de difusión cultural. Así, considera su responsabilidad investigar problemas nacionales sea de índole científica -como el abastecimiento a largo plazo del agua o la energía o la conservación de la fauna y flora- sean de índole histórica, jurídica, social o antropológica. La investigación en estos campos y la formación de especialistas en ellos son indispensables si el país ha de ser capaz de resolver sus problemas en el largo plazo, independientemente del cúmulo de investigaciones de carácter no aplicado que contribuyen a profundizar una conciencia colectiva y a proteger una herencia cultural.

Además de los cuatro sentidos anteriores que se derivan del concepto mismo de “público”, hay otro finalmente derivado de la historia y que en cierta forma engloba los anteriores. La educación pública se desarrolla vinculada al propósito de soberanía nacional, de independencia, de justicia social y de respuesta a las reivindicaciones populares, y por ello se la considera punto focal ideológico de las causas de la nación.

Estas cinco características de la Universidad Pública, sin embargo, no se dan automáticamente; son potencialidades que tienen que ser construidas con el esfuerzo de

toda la sociedad en general y de sus miembros en particular. Y en la actual coyuntura este esfuerzo tiene características especiales”.

Intentar definir hoy la situación de la educación superior en América Latina, implica reconocer la mutación a nivel de relaciones que las instituciones universitarias mantienen con los estados, especialmente afectada por la crisis fiscal que viven los países latinoamericanos y que asume consecuencias institucionales dramáticas. Se han modificado los patrones tradicionales de intercambio entre las instituciones, han cambiado las modalidades de financiamiento del sector, y se introducen nuevos conceptos y prácticas de administración y control a nivel de los establecimientos y el sistema.

Es en este contexto en el que ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia el estudio de la universidad como “organización” y el papel de la gestión de los negocios en el manejo de cada una de sus funciones y tareas, suscitando en años recientes un fuerte debate sobre los efectos que esta transformación supone para la universidad, sus comunidades y la sociedad. Lo que se cuestiona no es tanto el uso de las técnicas administrativas en sí mismo, como la aceptación de sus criterios de eficiencia y productividad: al operar la universidad como si fuera una organización económica ve redefinidas su naturaleza, finalidades y organización. Para plantearlo en otros términos, el debate en torno a la empresarialización de la universidad supone cuando menos una triple disputa de la que depende el control y apropiación del conocimiento:

- La disputa sobre la identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil;
- La disputa sobre la determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada; y
- La disputa sobre los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática. (Ibarra, 2005)

Históricamente, la educación ha sido el factor dinámico para el ascenso transgeneracional de las familias en la pirámide socio-económica y cultural; pero este proceso sólo se cumple cuando la educación es capaz de formar los recursos humanos altamente calificados que demandan las actividades económicas, sociales, culturales y políticas. Por eso, la alta calidad de la educación es uno de los requisitos primarios para construir una sociedad equitativa y justa. La educación de calidad es el verdadero y único capital de los jóvenes que, por la condición social y económica de sus familias, no tienen más recursos para competir que sus propias capacidades, sus conocimientos, destrezas y habilidades. Hay una relación directa entre la calidad de la educación y la equidad social, (Gago, 2002).

Según Gago (2002), “más allá de la voluntad individual de las personas, el ejercicio profesional en las sociedades contemporáneas está sujeto a las reglas implacables del mercado: los profesionistas mejor preparados y actualizados alcanzan las oportunidades más atractivas, mientras que aquellos que tienen una formación deficiente son marginados en las distintas áreas de actividad. Es frecuente en América Latina encontrar grandes masas de profesionistas confinados a la economía informal, como resultado, entre otros elementos, de los bajos niveles de calidad de la educación. De todo esto se deriva la conclusión de que la educación de mala calidad constituye un engaño a los alumnos, sus familias y la sociedad, pues equivale a la no-educación; los certificados y títulos profesionales que no corresponden a una alta preparación, pueden

servir para dar una satisfacción efímera a quien los detenta, pero carecen de todo valor práctico, pues en el mundo real lo que cuenta son las aptitudes y habilidades de cada profesionalista en cualquier rama del conocimiento”.

Lo dicho por Gago (2002) se puede comparar por lo mencionado por Genichi Taguchi (s/f), quien comenta que la no calidad es la pérdida generada a la sociedad por un producto, desde el momento de su concepción hasta el reciclado, por no haber hecho lo correcto. El objetivo de la empresa debe ser minimizar la no calidad, pues las pérdidas que los productos originan a sus usuarios a corto, mediano o largo plazo, sin duda, revierten en perjuicio para la empresa que los fabrica, y otro tanto ocurre con los daños que pueden ocasionar a la sociedad.

De acuerdo a lo anterior imaginemos un estudiante que equivoca su vocación, por la causa que sea, deseos de sus padres, seguir al grupo de iguales o bien falta de recursos para estudiar otra carrera fuera de donde vive. No hizo lo correcto desde el momento que ingresó a donde no era su perfil o bien su deseo, es posible que logre graduarse con dificultades, si cuando egrese consigue empleo también es posible que trabaje en algo que no le guste. En este sentido viendo a la universidad como la empresa y al estudiante como al producto, esa materia prima que no reunía el perfil de ingreso a la línea de producción traerá como consecuencia un producto no satisfactorio para el mercado, en este caso representado por la empresa que contrate sus servicios. Este ejemplo es solo en el caso de aquellas instituciones que tienen poca demanda y abren su perfil de ingreso con el fin de captar más aspirantes a estudiar dichas carreras. Ahora tomando en cuenta lo dicho por Gago, si el proceso enseñanza-aprendizaje es de mala calidad entonces tendríamos estudiantes a los que posiblemente se les este prometiendo un perfil de egreso determinado y no se cumple en el momento de su formación, por fallas en el mencionado proceso, o bien en la calidad docente. Por lo cual parafraseando a Genichi Taguchi y a Gago que hablan de la no calidad en la empresa, y de la repercusión de este tipo de problemas en el medio donde se desenvuelven los egresados de la educación superior; ¿Cómo asegurar una educación de buena calidad? ¿Cómo saber si una institución o un programa educativo es o no eficaz, eficiente, pertinente, trascendente y equitativo?

La respuesta es la evaluación; la medición objetiva e imparcial de la calidad de las instituciones, los programas, los currículos, los profesores e investigadores, los laboratorios, las bibliotecas, las políticas y estrategias pedagógicas, el aprovechamiento de los alumnos.

La evaluación no es una novedad; ha sido practicada desde siempre por las instituciones educativas para la promoción de los alumnos de un grado a otro y para el otorgamiento de certificados y títulos profesionales. Por su parte, las empresas, los organismos públicos, las organizaciones sociales y el mercado, evalúan permanentemente a cada uno de sus actores y, en función de los resultados, resuelven su ascenso o descenso en la escala jerárquica, salarial y de responsabilidades. Es ésta una evaluación a posteriori y sus resultados son inapelables.

“Sabemos que alcanzar una educación de calidad para todos es un asunto que compete a la sociedad en su conjunto. Corresponde a los estados nacionales el compromiso de garantizar la continuidad de políticas educativas de probada eficacia. La exigencia de los propios beneficiarios de los servicios -alumnos, padres de familia, maestros, empleadores y sociedad en general- es un factor de mejoramiento permanente de la calidad educativa. En la medida en que se impulsen nuevos canales de comunicación y espacios para la cooperación entre sociedad y gobierno a favor de la

educación pública estaremos en posibilidades de dar sustentabilidad a las acciones emprendidas y seguir avanzando hacia la excelencia en los diversos niveles, tipos y modalidades de formación de las personas”, (IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999).

La participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan que tengamos en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento; la sociedad como espacio de esa cultura y orientadora y conformadora de la misma; la institucionalización que la sociedad genera para reproducir la cultura y reproducirse a sí misma y el propio educador y educando. La enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal. Cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza y el marco de presiones, instituciones, orientaciones... e incluso las variaciones o disgregaciones posibles (González Soto, 2002, citado por Fernández, 2005).

Asumir la calidad de la enseñanza es favorecer el acercamiento entre el contexto social y educativo. La enseñanza cobra sentido como elemento facilitador de la construcción, representación y recreación de los ámbitos anteriores. Ahora bien, nuestro contexto social está en continuo cambio, no un cambio como situación de tránsito hacia otra situación estable, sino el cambio como condición permanente. Dicho cambio se manifiesta de forma evidente en los continuos avances tecnológicos, pero, bien como consecuencia, bien como causa o sin relación alguna, el cambio se produce en diversidad de ámbitos sociales, no estando exenta de ellos la Universidad.

Según López y Lera (2000), mencionan que suele ser sencillo consensuar sobre la necesidad de asegurar al conjunto de la sociedad, y a padres y estudiantes en particular, un Sistema Educativo de calidad. No resulta igual de sencillo, en cambio, que todos los agentes involucrados definan en los mismos términos cuál es ese nivel mínimo de calidad que es aceptable, cómo llevar a la práctica una cuidada evaluación de la calidad educativa y qué hacer para ofertar cada curso mayores niveles de calidad. Las razones de esta complejidad no son otras que la propia definición del término de calidad, dado que se trata de un concepto ambiguo que se emplea en diferentes contextos con distintos propósitos y por diferentes agentes con perspectivas y prioridades que no siempre coinciden.

“La Universidad con su cultura, la civilización y los valores ha entrado a la realidad de un final apocalíptico. En el momento actual, uno de los puntos que más se debaten en los ambientes universitarios es el aspecto valoral de la educación. Se discute la necesidad de formar a los jóvenes para que vivan conforme a valores que proyecten su inserción en la sociedad más allá del caos en que se encuentra en este momento. Se analizan experiencias y se proponen alternativas, sin que, al menos por el momento, se hayan encontrado respuestas definitivas para el problema, con lo que más parece que la cuestión no tiene solución. Sin embargo, la inquietud no desaparece, antes bien parece señalar ineludible cuestionamiento axiológico, antropológico y ético implicado en toda intención verdaderamente educativa, es decir, que rebasa la pura instrucción, para incluir la auto apropiación del sentido y alcances del aprendizaje, en el momento histórico y social de que se trate”,(Torres, 1998).

Ángel Bravo Cisneros, citado por Rivas (2000), que afirma en su trabajo *“Arribo a la crisis y nuevas exigencias a la educación superior”*, que: *“ la crisis que atosiga a la economía mexicana ha venido a poner de relieve el fracaso de un modelo económico de desarrollo (neoliberalismo), llevando también al fracaso al sistema educativo nacional.*

En la búsqueda de culpables de dicho error educativo se ha mencionado principalmente el incremento de la matrícula escolar, la mala administración de los recursos asignados a la educación, el fomentar una formación y educación nada rentable y poco productiva para el Estado. Hay quienes aseguran que la culpa está en una formación docente obsoleta y desfasada, a un excesivo burocratismo, a un discurso ideológico agotado y anacrónico. Posiblemente, la verdad sea que todos estos factores o multifactores interrelacionados o en correlación han originado la actual crisis de la educación en México y han traído como consecuencia una analfabetismo recurrente y persistente, un bajo promedio de escolaridad, altos índices de reprobación y sobre todo, de deserción, baja eficiencia terminal, cobertura escolar parcial y, sobre todo, una escasa calidad educativa”.

La nueva visión empresarial que se tiene de la educación y, sobre todo de la educación superior, y que ha originado la intervención de los grandes consorcios monopólico y transnacionales en las nuevas políticas educativas de restricción, coerción, estimulación, castigo, premio, ha argumentado que, en nuestro país, no egresan de las universidades los profesionistas que requiere la sociedad y que las habilidades, capacidades y destrezas técnicas y cognitivas no les permitirán ingresar con eficiencia y eficacia en el sistema de producción de bienes y servicios, además de salir con una ideología "reaccionaria" desfavorable a las estructuras empresariales.

Como medidas de solución y para estar acorde con las nuevas políticas de la modernidad, el Estado ha obligado a las Universidades ha desarrollar o reestructurar sus planes y programas de estudio, fomentar y proponer programas de formación docente, implementar técnicas mucho más eficientes en los procesos de administración educativa y, sobre todo, imponer y aplicar un sistema de evaluación nacional (CONAEVA) que se encargue de determinar la aptitud e ineptitud de los egresados, de los docentes y en general, de las instituciones educativas, haciéndose acreedores según el sesgo de la evaluación a premios o sanciones (castigos).

Hoy vivimos, pues, la necesidad de una invención pedagógica y administrativa para lograr los resultados que las circunstancias exigen. Por eso, la propuesta planteada, apenas se presenta como un paso inicial, pero obligado, abordar el negocio de la Universidad: construir nuevos paradigmas de sociedad cuya respuesta de cooperación debe ser una oferta amplia a la colectividad, auténtica relación entre la Universidad y la empresa, ninguna supeditada a la otra, e inscritas en el contexto global de México y América Latina.

La Universidad se vuelve un negocio cuando se adapta y acomoda pasivamente a los requerimientos del sector productivo, contra ello, se exige un enfoque más interdisciplinario que contemple las necesidades sociales de cada región. Deja de serlo, cuando construye nuevos paradigmas de sociedad cuya respuesta de cooperación debe ser una oferta más amplia a la colectividad.

Hasta el momento, la universidad mexicana (por no decir la latinoamericana) ha sido ampliamente criticada por diversos sectores de la sociedad, (Torres, 1998).

La escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta.

En este contexto, la escuela en general, está seriamente cuestionada porque no responde a las demandas, no prepara para este nuevo orden, no asegura mejoras. No obstante esto, y aún con estas fallas y carencias, es la institución social que sigue nucleando a un significativo número de niños, adolescentes y jóvenes. Por ser una institución pública, está sometida y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, e incide tanto en la singularidad de cada uno de los actores como también en el colectivo institucional que conforman, y se pone de manifiesto en problemáticas concretas y observables: el miedo a un futuro incierto, el temor a estar cada vez peor, la vivencia de desolación, el debilitamiento de vínculos de solidaridad y amistad, la pérdida de relaciones institucionales, de grupos sociales de pertenencia y referencia; en realidad se trata de una progresiva pérdida del sentido de la vida. Estas pérdidas son carencias que afectan, limitan y someten a los niños, adolescentes y jóvenes, como sujetos de derecho en su condición y dignidad humana (Lanni, 2003).

Haciendo un paréntesis de porque a veces nos referimos a la educación superior y luego a la escuela, les comento que en México ese término de escuela se sigue utilizando indistintamente, claro tiene su razón de ser, no es que no sepamos diferenciarlo, lo que pasa es que, en nuestros estratos sociales se continúan con las costumbres, así el ciudadano de clase baja manda a sus hijos si es que le alcanza, a la escuela, el ciudadano de clase media baja, hace lo mismo, el ciudadano de clase media alta, manda a sus hijos a la universidad o a la facultad así dice, mientras que el ciudadano de clase alta manda a sus hijos a institutos particulares o al extranjero. Aun persisten en México Escuelas Nacionales de varios tipos. Así por ejemplo la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, La Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, ahora Universidad pero la escuela se llama igual, nuestra Universidad hasta no hace mucho tiempo antes de Misión XXI estaba compuesta por 28 escuelas y facultades, por lo tanto no es de extrañar que utilicemos indistintamente el término.

Lo mismo opina Flores (2003), cuando comenta que las universidades públicas, en su inmensa mayoría suelen tener un mercado cautivo constituido por los estudiantes de menores recursos que suelen resignarse a lo que la institución les da, ya que prácticamente abonan sumas simbólicas por su educación superior. No es culpa de ellos, dicho sea de paso, sino el efecto de una legislación demagógica aunada a la acción de dirigencias estudiantiles hiperpolitizadas que defienden una filosofía asistencialista tan trasnochada como nociva para la calidad de la formación en un mercado laboral cada vez más exigente. En este contexto de negativa por parte de los estudiantes a contribuir al autosostenimiento de la universidad, resultaría algo extraño preguntarles por las fuentes de su insatisfacción. No digo que no deba hacerse, pero sus alcances tendrían escaso efecto como fuente de retroalimentación para la priorización de los magros presupuestos que otorga el Estado.

Tradicionalmente, ha representado una organización de absoluta connotación dependiente con respecto a las estructuras que rigen los destinos de la sociedad y es vista como cuna del negocio redondo: altas colegiaturas, bajos salarios, sobrepoblación estudiantil, baja calidad de planes y programas, instalaciones cuanto menos costosas mejor (aunque lo costoso no garantiza la calidad y eficiencia de equipo). Su pasividad, y el no compromiso, le imprimen los rasgos característicos para establecer la hipótesis citada.

Hemos sido incapaces de imprimir una dinámica suficiente a la economía, para que deje de ser Universidad como negocio y genere los empleos que requiere la

población, de ahí que la gran tarea de esta generación es alcanzar altos niveles de producción, a los que sólo se puede tener acceso con una mejor y mayor enseñanza superior vinculada a los problemas del país, sólo hablaremos del negocio de la Universidad.

“Las instituciones de enseñanza superior tienen que aumentar, y sobre todo mejorar su deficiente cobertura, pues en 15 años su matrícula sólo se ha incrementado un 4% y sólo hay poco más de un millón 200 mil estudiantes en un país ya con cerca de 100 millones de habitantes. Mucho tenemos que hacer para elevar la calidad académica de nuestras instituciones hacia los niveles deseables, impulsar a profesores e investigadores de las casas de estudios superiores. Los esfuerzos que realizan las universidades por alcanzar los estándares de calidad, la normativa que menciona el que las universidades tengan que someterse a evaluaciones, o acreditaciones de sus programas académicos”, (Torres, 1998).

Existen varios indicadores de calidad que pueden utilizarse para medir la eficacia de una institución. Para el éxito de la utilización de los indicadores, cuando se trata de evaluar a la universidad, es conveniente definirlos en forma de un sistema. Es necesario, a su vez, que sean aceptados de acuerdo con las características de cada una de las organizaciones con que cuenta la institución. De lo que se trata es de medir el funcionamiento, éxito y desempeño de esta organización compleja.

Un indicador es un dato o una estadística directa y válida que puede ayudar en la toma de decisiones. Para el estudio de calidad universitaria es necesario que los indicadores respondan a la misión de las instituciones. El indicador permite medir la diferencia entre la realidad observada y las expectativas de la institución. A partir de ahí es posible llevar a cabo una metodología de investigación y planeación para transformar una institución como es el caso de la universidad (García, s/f).

Se debe definir con claridad el concepto de calidad en las universidades, y en que parte de su quehacer es necesario medirlo, o establecer juicios de valor que tomen una fotografía del deber ser de la misión de la educación superior tal y como la sociedad lo demande.

2.4. Evolución de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior

Para Díaz Barriga (2004), la evolución y desarrollo de la evaluación educativa en el ámbito de la educación superior se ha gestado en el contexto del pensamiento neoliberal. La evaluación educativa se ha constituido en un excelente instrumento para establecer una serie de prácticas de control sobre la actividad académica. Desde las prácticas de evaluación se busca establecer una nueva racionalidad del trabajo académico en la educación y se promueve una nueva relación entre Estado e instituciones universitarias y entre autoridades universitarias y personal académico.

Si la Universidad Latinoamericana fue heredera de un conjunto de principios del pensamiento liberal europeo, en particular el francés del siglo pasado, el pensamiento neoliberal utiliza la evaluación como parte de una estrategia para establecer mecanismos de funcionamiento cercanos a la Universidad pragmática gestada en el desarrollo industrial estadounidense (Díaz Barriga, 2004).

Destaca Díaz Barriga (2004), *“que podríamos afirmar que el liberalismo se concretó, en el ámbito universitario, en los principios de libertad de cátedra y de investigación y en la concepción de autonomía universitaria como espacio de gestión académica desde los académicos. Tampoco se puede desconocer que la evolución de algunas universidades latinoamericanas, sobre todo a partir de la década de los años sesenta incorporó a esa perspectiva liberal, la propuesta de reformular tanto los contenidos, como su concepción de servicio social, en una orientación que articulase su saber a las necesidades de los sectores amplios de la sociedad. De esta manera la universidad latinoamericana estableció un compromiso con las sociedades que la circunscribían. Las características, impacto y coherencia de tales proyectos fueron muy variadas en general requirieron de un alto compromiso de su personal académico como del sector estudiantil. Estos proyectos educativos paulatinamente fueron cancelados, desgastados, abandonados y/o atacados por Estados autoritarios o democráticos que no podían dejar de defender ciertos intereses vinculados con el capital”*.

Por otra parte, el ascenso del pensamiento neoliberal en América Latina vinculado a la supervisión política y económica que ejercen los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial). Supervisión que forma parte de una estrategia de los países desarrollados para establecer condiciones globales que les permitan mantener los beneficios que reporta la existencia de países pobres, es el contexto donde se crea un escenario diferente para establecer nuevas formas de relación entre Estado y Universidad.

Estas nuevas formas de relación se operan aún con el auge de los proyectos democráticos en América Latina de la década de los ochenta responden a una derechización global de occidente. En esta derechización la crisis económica se puede considerar como un factor detonante pero no el único determinante.

En este contexto los códigos del pensamiento educativo se fueron modificando con la instauración del pensamiento neoliberal: calidad de la educación, excelencia académica, eficiencia y eficacia del sistema educativo, representan el "texto" en el que se conforma el planteamiento de la evaluación educativa. De nada sirvieron las diversas aproximaciones que mostraron los elementos gerenciales que subyacen en tales concepciones. Los organismos internacionales y los responsables de la conformación de la política educativa los instituyeron paulatinamente en el escenario educativo.

Resulta necesario definir el concepto de evaluación para determinar el objeto de la medida según las pretensiones de la óptica que se requiera.

2.4.1. Diferentes conceptos de evaluación.

No se puede hablar de calidad sin remitirse al término evaluación, que es el mecanismo mediante el cual la calidad se determina, luego entonces evaluación es: el proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones.

Evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) *“dicen que se han dado muchas respuestas a la pregunta ¿qué es la evaluación?. Mientras algunas de ellas varían solo en aspectos menores, otras mantienen diferencias sustanciales. Por ejemplo, algunas definiciones identifican esencialmente la evaluación con otros conceptos como la investigación o las encuestas, mientras otros distinguen claramente la evaluación de otras materias. Una definición importante, y que se viene dando desde hace mucho tiempo, afirma que la evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en sí y de los valores. Esta definición es consecuente con lo que dice comúnmente el diccionario y, de una manera más específica, es la que ha adoptado el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. La definición es la siguiente: La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”*.

Esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En efecto, su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación.

Por eso se ha dicho alguna vez que más importante que hacer evaluaciones e, incluso, más importante que hacerlo bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. La evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación de control o de sometimiento.

Existe la posibilidad de utilizar la evaluación para diversas y muy diferentes funciones: Diagnóstico, comparación, clasificación, jerarquización, control, mejora, comprensión, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, diálogo, clasificación, pasatiempo, etc. Salta a la vista que no todas tienen la misma naturaleza e importancia. Unas son abiertamente desechables; otras, sin duda deseables. Es difícil, por otra parte, que se puedan aislar de forma precisa e indiscutible. De esta simple enumeración se deriva que hay funciones que deberían garantizarse y otras que habría que evitar desde el planteamiento inicial. Vroeijenstijn y Acherman (1991), citado por Santos (2001), expresan esta idea en el título de su trabajo sobre la evaluación de las universidades: «Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora». Es decir, se puede poner el énfasis teleológico en unas funciones o en otras. Ya desde esta breve introducción quiero hacer hincapié en los posibles (y probables) abusos de la evaluación (Santos Guerra, 1993, citado por Santos, 2001).

La evaluación puede analizarse desde una perspectiva cuantitativa que tiene que ver con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa, se relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar, comprender.

La evaluación debe ser fruto de una decisión y una intención institucional. Son muchas las prácticas evaluativas que se llevan adelante de manera cotidiana en una institución, aunque no todas sean sistematizadas u organizadas.

Lo primero que habría que decir respecto a la evaluación, es que ella por sí misma no existe. La evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada

programa, de cada acción que emprendemos. La evaluación es en los proyectos lo que el color es en las cosas que lo contienen.

Para Guzmán (1992) *“la evaluación, implica comparar la realidad con el “deber ser”, los supuestos son indispensables, sólo que en vez de apoyarlos con opiniones, los validamos con datos. Al conformarnos únicamente con calificar, no obtenemos realimentación para el proyecto o programa educativo en el que estamos trabajando”*.

Continúa diciendo Guzmán (1992), *“que es por esto que comparamos la evaluación de proyectos con la caja negra, porque sobre todo en educación, difícilmente podemos asegurar si el desempeño de los estudiantes es el resultado del programa educativo o de su interacción con otras variables de contexto. El estudiante inicia y termina un recorrido por alguna institución educativa en un contexto dado, y cuando egresa de la institución le atribuimos a ésta los desempeños observados, sin explicarnos a ciencia cierta buena parte de la causalidad de tales desempeños que, atribuimos sin más elaboración a la educación institucional”*.

Estamos entonces hablando del quehacer fundamental de la evaluación: identificar el efecto deseado y darlo a conocer con la mayor precisión posible. En el caso de los aprendizajes, cuando tenemos a la vista buenos y malos resultados, no sabemos a ciencia cierta si ello se debe a la configuración del curriculum, al desempeño de los maestros, al tiempo establecido para las actividades presenciales, a las condiciones en que se dan dichas actividades, a la individualidad bio-psico-social de los alumnos, o bien a la interacción entre estudiantes, a la influencia de la televisión, apoyo extra-clase, uso de biblioteca, asesoría de familiares y amigos, experiencia de trabajo, etcétera.

Es aquí donde cabe el símil de la caja negra: vemos un efecto, pero difícilmente sabemos a ciencia cierta a qué atribuirlo, y decimos que el alumno "aprobó" o "reprobó", pero en realidad no hemos evaluado, hemos calificado, ya que no tenemos la explicación multicausal del desempeño de los alumnos.

La evaluación tiene la función de motor del aprendizaje pues sin evaluar y regular los aciertos y errores, no habría progreso en el aprendizaje de los alumnos, ni acción efectiva de los docentes, tal cual también lo sostienen, (Colomba, Chanes, Kern, Cevallos, Fosch y Wangler, 1997).

Por una parte existe la clásica definición dada por Tyler: *“la evaluación como el proceso de determinar el grado de congruencia entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos”, a la que corresponden los modelos orientados hacia la consecución de metas. Contrasta esta definición con aquella más amplia que se propugna desde los modelos orientados a la toma de decisiones: “la evaluación como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas”, defendida por Alkin (1969), Stufflebeam y otros (1971), MacDonald (1976) y Cronbach (1982), (Autores citados por Escudero, 2003).*

Además, el concepto de evaluación de Scriven (1967), como el proceso de estimar el valor o el mérito de algo, es retomado por Cronbach (1982), Guba y Lincoln (1982), y House (1989), con objeto de señalar las diferencias que comportarían los juicios valorativos en caso de estimar el mérito (se vincularía a características intrínsecas de lo que se evalúa) o el valor (se vincularía al uso y aplicación que tendría para un contexto determinado) (Autores citados por Escudero, 2003).

Lo anterior ha centrado la atención en el análisis global a través de modelos de evaluación que proponen mejoras razonables del sistema por lo que Muncio (2000),

“dice que un modelo de evaluación es como un mapa de carreteras que permite localizar el lugar donde se está con todo lo que esto supone de análisis de la realidad. Permite fijar el punto al cual queremos llegar lo que implica tener un destino. El modelo proporciona la ruta o rutas que permiten pasar de donde estamos a donde queremos estar”.

Una educación de calidad exige tanto una cultura como sistemas de evaluación y autoevaluación que permitan medir el logro de los estudiantes, el avance de los docentes, el impacto de acciones y programas en el aprendizaje de las personas, y otras variables relevantes, y valorar hasta qué punto, de qué manera y en qué condiciones se están alcanzando los propósitos educativos. La evaluación debe entenderse como un recurso al servicio de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa.

Si queremos saber donde estamos es necesario hacer una auto evaluación del proceso de producción analizando todos sus pasos (lo que se hace) y de los resultados (lo que se consigue) es como una fotografía que muestra rasgos e imperfecciones y que nos permite la retroalimentación para la corrección de errores como zonas de oportunidad, e identificación de fortalezas.

Municio (2000) también comenta que la utilización de un modelo de autoevaluación con el objetivo de evaluar la situación de la calidad es solo una solución simple e incompleta. La verdadera importancia de los modelos de autoevaluación está en el cambio institucional que provocan. Su aplicación permite ver de forma directa la posición de la institución, pero el diagnóstico también ayuda a construir la visión del futuro y, sobre todo, a implantar un sistema de calidad. En otras palabras, la aplicación del modelo de autoevaluación suele producir la implementación del sistema de calidad y no al revés.

Garduño (1999) dice que, *“generalmente se entiende la evaluación como una actividad científica cuyo resultado se expresa como un juicio sobre el mérito o valor de un objeto o servicio. Scriven menciona que tales juicios son los residuos carnosos que quedan como producto de una actividad sistemática de evaluación. Expresiones como «bueno», «malo», «superior», «mejor que», «peor que», «suficiente», etc. son ejemplos de ello. Así, cuando nos referimos a la evaluación de la calidad de la educación la podemos expresar como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos. Entendida de este modo, la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación. La evaluación es lo que nos permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc. de los atributos de la educación. De esta manera, la palabra calidad adquiere un sentido descriptivo. Por lo tanto, es importante hacer la distinción entre calidad y evaluación, pues mientras la calidad de la educación implica un proceso de mejora continuo sobre sus elementos, también requiere necesariamente de la evaluación. Aunque muchas veces calidad y evaluación son equiparadas, cada concepto es único y tiene su propia función. La calidad de la educación plantea el propósito hacia el mejoramiento, y la evaluación pone la herramienta metodológica, el juicio crítico y las propuestas para el mejoramiento”.*

Sin embargo algunos le dan un carácter impreciso al concepto de evaluación con cierta incredulidad opinan cómo Tiana (1997), que dice que, quizás no sea exagerado afirmar que la evaluación es una tarea cargada tanto de promesas como de eventuales frustraciones. Cuando se leen declaraciones entusiastas de algunos de sus más acérrimos defensores, uno estaría tentado de esperar de ella los más benéficos frutos. Pero al

tropezar con no pocos comentarios escépticos o desengañados acerca de su escaso valor práctico, duda si la realidad a que unos y otros autores se refieren es la misma. Y es que la evaluación constituye una actividad compleja y ambivalente. Por una parte, constituye uno de los modelos paradigmáticos de la acción racional humana; por otra, es una actividad sometida a un riesgo continuo de desnaturalización.

Continúa diciendo Tiana (1997), *“llegados a este punto, conviene recordar que el uso que se realiza de una evaluación determinada no es un fenómeno abstracto, sino que se produce a través de personas o de grupos concretos. Es cierto que la evaluación es una tarea técnicamente compleja, que se lleva a cabo merced a la actuación de diversos especialistas. Pero ello no quiere decir que sea responsabilidad exclusiva de los técnicos ni que se desarrolle en el vacío. Su contexto es profundamente humano, puesto que cada evaluación concreta afecta e interesa a una diversidad de individuos y de colectivos, todos los cuales tienen algo que decir acerca de su enfoque, su proceso y sus resultados”*.

Finalmente, aún con sus imperfecciones la evaluación sigue siendo una herramienta valiosa, para darnos cuenta de la situación que guarda una institución educativa en un momento determinado, es su fotografía, y la resolución o fidelidad de la misma depende del esmero de los evaluadores y de la información proporcionada por todos los miembros integrantes de la comunidad educativa.

Escudero (2003) menciona diversos autores que hacen referencia a la evaluación, encontrándose los primeros antecedentes que dicen que: *“desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes. Dubois (1970) y Coffman (1971) citan los procedimientos que se empleaban en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios. Otros autores como Sundbery (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia, mientras Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos. Pero según McReynold (1975), el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores”*.

“En la Edad Media se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal. Hay que recordar los famosos exámenes orales públicos en presencia de tribunal, aunque sólo llegaban a los mismos los que contaban con el visto bueno de sus profesores, con lo que la posibilidad de fracaso era prácticamente inexistente. En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos y Huarte de San Juan, en su Examen de ingenios para las ciencias, defiende la observación como procedimiento básico de la evaluación” (Rodríguez y otros, 1995, citados por Escudero, 2003).

2.4.2 El nacimiento de la verdadera evaluación educativa: La gran reforma tyleriana.

Escudero (2003), en su recopilación de antecedentes de la evaluación, urgando en diversos autores que mencionan que: *“antes de que llegara la revolución promovida por Ralph W. Tyler, en Francia se inicia en los años veinte una corriente independiente conocida como docimología (Pieron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972), que supone un*

primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Se criticaba, sobre todo, el divorcio entre lo enseñado y las metas de la instrucción. La evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Como solución se proponía: a) elaboración de taxonomías para formular objetivos, b) diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y tests, c) unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y d) revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores. Como puede verse, se trata de criterios en buena medida vigentes actualmente y, en algún caso, incluso avanzados”.

“Pero quien es tradicionalmente considerado como el padre de la evaluación educativa es Tyler (Joint Committee, 1981), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association, publicado dos años después (Smith y Tyler, 1942), plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra de síntesis la publica unos años después (Tyler, 1950), exponiendo de manera clara su idea de «curriculum», e integrando en él su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos”.

Tyler elaboro el proyecto "Estudio Experimental de 8 años" entre 1934 y 1941. Este proyecto consistió en una investigación a gran escala en todos los Estados Unidos con el objetivo de comparar la efectividad educacional de 30 escuelas superiores, unas de ellas se apoyaban en los principios de la educación progresista fundamentados por John Dewey y William Kilpatrick y otras realizaban su trabajo usando programas y métodos convencionales.

Según Font (2003), *“Ralph Tyler, acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares, basándose en una teoría curricular que se fundamente en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. El resultado de ese análisis realizado a través de la investigación, constituye la guía para determinar los objetivos educacionales, seleccionar los contenidos y decidir el tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse. Introduce así, en el sustento de la planificación curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales. Esa noción ha implicado a veces la elaboración de los programas de estudio, reduciéndolos a demandas muy específicas, inmediatas o utilitaristas, que van contra la formación teórica del sujeto.*

El modelo curricular establece dos niveles:

- 1. Aquel que refiere las bases para la elaboración del currículo relacionando los requerimientos de la sociedad y el individuo con la escuela;*
- 2. aquel otro que refiere los elementos y fases para elaborar y desarrollar el currículo*

El primer nivel establece como necesario que el currículo se fundamente en:

- a. las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura,*
- b. los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumno;*
- c. la naturaleza del conocimiento.*

El segundo nivel establece que en el desarrollo del currículo los elementos principales son:

- a. el diagnóstico de necesidades;*
- b. formulación de objetivos;*
- c. selección del contenido;*
- d. organización del contenido*
- e. selección de experiencias de aprendizaje;*
- f. determinación de lo que hay que evaluar y de las formas y medios para hacerlo”.*

2.4.3. El desarrollo de los sesenta.

Los años sesenta traerán nuevos aires a la evaluación educativa, entre otras cosas porque se empezó a prestar interés por algunas de las llamadas de atención de Tyler, relacionadas con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación.

De la misma forma que la proliferación de programas sociales en la década anterior había impulsado la evaluación de programas en el área social, los años sesenta serían fructíferos en demanda de evaluación en el ámbito de la educación. Esta nueva dinámica en la que entra la evaluación, hace que, aunque ésta se centraba en los alumnos como sujeto que aprende, y el objeto de valoración era el rendimiento de los mismos, sus funciones, su enfoque y su última interpretación variará según el tipo de decisión buscada.

Continúa narrando Escudero (2003), que: *“junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sesenta, y, sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar. A finales de los años sesenta, y como consecuencia de lo anterior, entra en escena un nuevo movimiento, la era de la «Accountability», de la rendición de cuentas (Popham, 1980 y 1983; Rutman y Mowbray, 1983), que se asocia fundamentalmente a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos establecidos. De hecho, en el año 1973, la legislación de muchos estados americanos instituyó la obligación de controlar el logro de los objetivos educativos y la adopción de medidas correctivas en caso negativo (MacDonald, 1976; Wilson y otros, 1978). Es comprensible que, planteado así, este movimiento de rendición de cuentas, de responsabilidad escolar, diera lugar a una oleada de protestas por parte del personal docente”.*

En las prácticas evaluativas de esta década de los sesenta se observan dos niveles de actuación. Un nivel podemos calificarlo como la *evaluación orientada hacia los individuos*, fundamentalmente alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la *evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativo*. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación

de programas y de la investigación evaluativo, y al mismo tiempo las instancias gubernamentales aprovechaban la situación para poner candados a la asignación de recursos económicos a las instituciones educativas vía subsidios federales, condicionando la situación en ese entonces en el número de estudiantes y maestros por centro educativo, sobre los cuales se enfocaba la evaluación de programas y la investigación educativa.

2.4.4. Desde los años setenta a los ochenta: La consolidación de la investigación evaluativa.

Para Izquierdo (2005) el surgimiento de las políticas estatales sistemáticas de evaluación institucional o de programas de educación superior es una creación del siglo XX (Kells, 1996: 239, citado por Izquierdo, 2005). Históricamente se pueden rastrear los primeros esfuerzos de evaluación de componentes del sistema de educación superior, como pudieran ser el rendimiento de los estudiantes y el contenido de los cursos, ubicándolos en los Estados Unidos y en el Reino Unido a principios de siglo, y que muy recientemente, en la década de los ochenta, tales esfuerzos de evaluación se desplazan, por parte del Estado, hacia la productividad en investigación, el control de calidad de las actividades académicas y el desempeño docente. Para Europa, las iniciativas más visibles corresponden al Reino Unido, Francia y Holanda, entre 1983 y 1985, comprendiendo esquemas de evaluación de programas académicos e institucionales a escala nacional. Poco después, los países nórdicos arrancaron con esquemas similares, relacionados en algunos casos con procesos de descentralización. Varios países latinoamericanos y asiáticos incorporaron a sus programas nacionales de desarrollo la evaluación de sus sistemas de educación superior a partir de 1989, destacando entre ellos México, Chile, Brasil y Colombia (Brunner, 1991, citado por Izquierdo, 2005).

Un rasgo común de todas las políticas de evaluación, puestas en práctica en los países señalados y en gran parte del resto de países con sistemas de educación superior, es que están asociadas con la emergencia de nuevas políticas para dicho sector ante la crisis generalizada de los años ochenta. En el contexto de los países capitalistas, así como en el de los países endeudados con ellos o con el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, durante la década de los ochenta la crisis económica, que tuvo sus expresiones en la crisis del petróleo, la inflación, la recesión, el desequilibrio entre las deudas externas y el consumo interno, fue el marco de la aparición de las reformas económicas y políticas que hoy llamamos neoliberales. Esta situación trajo consigo sus estragos para los programas sociales y educativos. En materia de política educativa de los sistemas de educación superior, en gran parte de estos países surgió el "Estado Evaluador", expresión dada a una política hacia el sistema y hacia la ciencia y la tecnología, que liga el financiamiento a la evaluación de resultados, con un fuerte control del gasto y de las prioridades de las Instituciones de Educación Superior (IES) por parte del Estado (Neave, 1990: 5-16, citado por Izquierdo, 2005).

Desde los años setenta las universidades mexicanas tuvieron como prioridad aceptar el mayor número posible de alumnos, esto hizo crecer de manera desmesurada y rápida la planta de profesores y la infraestructura física; atender la demanda creciente se convirtió en un ciclo que facilitó el acceso masivo a la educación superior, lo cual generó serios deterioros en la calidad de ésta.

La Secretaría de Educación Pública (2003) menciona que: "en 1970, tuvo lugar una etapa de crecimiento moderado dominada por la presencia de importantes

instituciones y entidades de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional (1937) y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT (1970). En 1969, por iniciativa de la ANUIES se creó la Coordinadora Nacional para la Planeación de la Educación Superior, CONPES. En 1971, la Secretaría de Educación Pública, dio origen a organismos especializados análogos, lo que condujo a que en 1976 se firmara un convenio entre la Dirección de Planeación de la SEP y la ANUIES, donde se establecen los lineamientos generales para captar y procesar la información pertinente; para ello, se aprobaron formularios requeridos para obtener datos institucionales”.

De esta manera, en 1977, la ANUIES realizó valiosas aportaciones al Plan Nacional de Educación para lo cual propuso dieciséis puntos de 29 que a su consideración deberían regir la sistematización de la educación superior. Un año después, en 1978, se trazaron las bases para el *Sistema Nacional de Planificación Permanente de la Educación Superior, SINAPPES*. Dando lugar a que en mayo de ese mismo año, la *Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SESIC*, de la SEP y la ANUIES, conjuntaran esfuerzos para elaborar el *Plan Nacional de Educación Superior* y establecer un conjunto de programas para atender cuestiones tales como:

- Superación académica.
- Normalización jurídica.
- Investigación científica.
- Servicio social.
- Financiamiento.
- Orientación vocacional.
- Administración universitaria.
- Integración de la enseñanza media superior con sistemas de información.
- Derivaciones terminales representadas por carreras cortas, (Secretaría de Educación Pública, 2003)

Menciona Escudero (2003), al citar a varios autores que coinciden en que esta época, es la época de la eclosión de modelos de evaluación; una *segunda época* en la proliferación de modelos es la representada por los *modelos alternativos*, que con diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología a seguir comienzan a aparecer en la segunda mitad de esta década de los setenta. Entre ellos destacan la *Evaluación Responsable* de Stake (1975 y 1976), a la que se adhieren Guba y Lincoln (1982), la *Evaluación Democrática* de MacDonald (1976), la *Evaluación Iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977) y la *Evaluación como crítica artística* de Eisner (1985).

“En líneas generales, este segundo grupo de modelos evaluativos enfatiza el papel de la audiencia de la evaluación y de la relación del evaluador con ella. La audiencia prioritaria de la evaluación en estos modelos no es quien debe tomar las decisiones, como en los modelos orientados a la toma de decisiones, ni el responsable de elaborar los currículos u objetivos, como en los modelos de consecución de metas. La audiencia prioritaria son los propios participantes del programa. La relación entre el evaluador y la audiencia en palabras de Guba y Lincoln (1982) debe ser «transaccional

y fenomenológica». Se trata de modelos que propugnan una evaluación de tipo etnográfica, de aquí que la metodología que consideran más adecuada es la propia de la antropología social” (Parlett y Hamilton, 1977; Guba y Lincoln, 1982; Pérez 1983, citados por Escudero, 2003).

2.4.5. La cuarta generación.

“A finales de los ochenta, tras todo este desarrollo antes descrito, Guba y Lincoln (1989) ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan cuarta generación, pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa de Guba y Lincoln la denominan respondente y constructivista, integrando de alguna manera el enfoque respondente propuesto en primer lugar por Stake (1975), y la epistemología postmoderna del constructivismo (Russell y Willinsky, 1997). Las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (stakeholders) sirven como foco organizativo de la evaluación (como base para determinar qué información se necesita), que se lleva a cabo dentro de los planteamientos metodológicos del paradigma constructivista” (Guba y Lincoln, Citados por Escudero (2003).

La expansión cuantitativa de la educación superior durante las décadas de los sesenta y setenta, no se acompañó de reformas de fondo para la educación superior y su modelo académico. Por el contrario, el crecimiento se manifestó bajo modalidades tradicionales y no fue acompañado de la calidad deseable. Asimismo, la expansión no regulada aunada a la crisis de los ochenta que se expresó como una ausencia de identidad, de confianza y de finanzas, llevaron a instaurar en las instituciones de educación superior, condiciones poco propicias para la innovación permanente. A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, el país apuntó paulatinamente hacia cambios espectaculares en materia económica a partir de su ingreso al *Acuerdo General de Aranceles Aduaneros y Comercio, GATT*, lo que suscitó la adopción de fórmulas neoliberales que fueron repercutiendo en el ámbito político y social. En los noventa, la inserción del país en la comunidad internacional fue una realidad en los mercados internacionales mediante el ingreso al *Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN*, y más tarde a la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE*. Las repercusiones de estos cambios indudablemente impactaron todos los ámbitos de la vida nacional. En consecuencia, las instituciones de educación superior han ido apuntando, desde entonces, hacia una nueva redefinición en relación con la sociedad y con las autoridades educativas en el ámbito federal y estatal (Secretaría de Educación Pública, 2003).

Universidad Valle del Bravo (2005-2006) se puede afirmar, que en la década de los ochentas se pasó de un período de expansión basado en el crecimiento y la innovación, a un período de coordinación y racionalización. A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios universitarios, la redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia y la investigación. Simultáneamente, se fue construyendo un proceso de planificación y evaluación que se extendió, en la década de los noventa, a todo el sistema de educación superior del país.

En la década de los noventa se da un proceso de transformación en los dispositivos que regulaban las relaciones entre el Estado y las universidades, es decir, en la forma de intervención gubernamental, en los sistemas de educación superior en Latinoamérica y en México. Así, se pasó de las formas convencionales de planeación, a esquemas de programación fundados en evaluaciones *ex post facto* para medir el desempeño y la productividad. Hay, por tanto, un desplazamiento de la planeación hacia la evaluación y, con ello, del control del proceso a la verificación de los productos. Este nuevo dispositivo gubernamental está fundado en los principios de la vigilancia a distancia y la autonomía regulada del sistema de educación superior y de cada una de las instituciones que lo integran. A este desempeño del Estado se le conoce como el Estado Evaluador.

Este nuevo modelo de coordinación o regulación del Estado con las universidades fue adquiriendo presencia con la aparición e implementación de normas, mecanismos y procedimientos, que han profundizado en ámbitos institucionales específicos hasta llegar, en muchos casos, a generar sistemas e instrumentos de autoevaluación. Así, las universidades fueron interiorizando los ajustes a los criterios que desde fuera les eran impuestos. Midiendo la calificación de algunos rubros, como la eficiencia terminal, el nivel de empleo de sus egresados, la vinculación con la industria y la sociedad, la adecuación de su funcionamiento y normatividad según las circunstancias del momento, etc., de esta suerte se puede comparar a las instituciones entre ellas. Tal es el caso de la Federación de Instituciones Mexicanas de Educación Superior (FIMPES), que ha venido construyendo un sistema de evaluación para la acreditación institucional (Universidad Valle del Bravo, 2005-2006).

El repertorio, amplio e intrincado, de instrumentos de evaluación y acreditación que se han diseñado desde mediados de los años ochenta, abarca a los diversos actores e instancias que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes y profesionistas.

2.4.6. El nuevo impulso alrededor de Stufflebeam.

Recogiendo estas recomendaciones (Stufflebeam, 1994, 1998, 1999, 2000 y 2001) mencionado por Escudero (2003), en las que se han ido integrando ideas de diversos evaluadores también notables, no sólo ofrecemos una de las últimas aportaciones a la actual concepción de la investigación evaluativa en educación, sino que completamos en buena medida la visión del panorama actual, rico y plural, tras analizar la cuarta generación de Guba y Lincoln.

Stufflebeam invoca a la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe asistir a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. Sin embargo, es también su deber, y su derecho, estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas.

“Sin entrar en el debate sobre estas valoraciones finales de Stufflebeam, ni en análisis comparativos con otras propuestas, por ejemplo con las de Guba y Lincoln (1989), nos resulta evidente que las concepciones de la investigación evaluativa son diversas, dependiendo del origen epistemológico desde el que se parte, pero apareciendo claros y contundentes algunos elementos comunes a todas las perspectivas como la

contextualización, el servicio a la sociedad, la diversidad metodológica, la atención, respeto y participación de los implicados, etc., así como una mayor profesionalización de los evaluadores y una mayor institucionalización de los estudios” (Worthen y Sanders, 1991, citados por Escudero, 2003).

La evolución de la evaluación surgida de los gobiernos de la corriente neoliberal, que a través del tiempo se han preocupado por justificar principalmente la administración de los recursos, imponiendo a la educación la rendición de cuentas, esto a partir de varias estrategias que inician por la planeación para la asignación de recursos, luego la evaluación interna, después externa y luego comparativa entre instituciones, ahora parece que la evaluación ha alcanzado una especialización pues busca certificar procesos e instituciones con el fin de internacionalizar la educación o bien entrar al ritmo de la globalización, lo cual no es malo, pero si esto no va a la par con la asignación de recursos se queda en el discurso y puede resultar que las estrategias sean solo políticas de los gobiernos en turno.

Rodríguez y Gutiérrez (2003), *“la mayoría de los países que están inmersos en procesos de evaluación institucional han desarrollado, durante las dos últimas décadas, modelos que implican un cambio de rol del Estado sobre el control de los centros de enseñanza superior. En poco más de una década se ha pasado de un Estado controlador a uno supervisor. Las propias instituciones de enseñanza superior, en el ejercicio de sus responsabilidades, rinden cuentas de sus logros, tanto a las autoridades administrativas y entidades que las financian, como al resto del sistema de enseñanza superior y a la sociedad que las sustenta, y tratan de articular actuaciones operativas de mejora en los ámbitos de mayor debilidad. La gestión de la calidad de las universidades pasa irremediablemente por el desarrollo de su autonomía institucional e implica potenciar los procesos de autorregulación (Neave y Van Vaught, 1991). Esta nueva visión demanda, no sólo una mayor y mejor evaluación de las instituciones, sino una perspectiva diferente que supone, además de una verificación fiscalizadora del funcionamiento del sistema, la implantación de procedimientos para su mejora (Hüfner y Rau, 1987)”*.

2.4.7. Evaluación y acreditación de la calidad universitaria ante la Internacionalización.

Kells citado por Royero (2002), describe tres tipos o modelos de evaluación de acuerdo al foco de atención principal y sobre la base de cuatro variables básicas: el propósito de la evaluación, el marco de referencia o base para la evaluación, el foco de amplitud de la evaluación y el o los modelos de procedimientos principales en el sistema. Kells, luego de su análisis mundial, describe tres modelos básicos de evaluación de la calidad: el modelo americano, el modelo europeo continental, el modelo británico y el modelo escandinavo.

Para Kells, Citado por Royero (2002), *“el modelo americano intenta básicamente mejorar los programas institucionales y proporcionar garantía al público. El margen de acción de evaluación se inclina hacia el logro de metas institucionales y hacia estándares gremiales, se incluyen las instituciones enteras como la evaluación programada en la educación, investigación y la administración. La evaluación por pares rara vez se centra en estándares de grado y calificación”*.

En torno al *modelo europeo continental*, el mismo autor define la función de mejora y calidad no sólo a la garantía del público, sino al gobierno. El marco para la evaluación son básicamente las expectativas de los gremios, el foco de la evaluación es ante todo el programa académico, más que los servicios administrativos y las estructuras. El principal procedimiento utilizado es el equipo externo de evaluación por pares.

El modelo británico pone énfasis en el mantenimiento de los estándares de los títulos académicos y los establecimientos de criterios de calidad. Los procedimientos básicos son los de la evaluación por pares y el uso de indicadores de desempeño.

En palabras textuales de van Vugh (1993) citado por Royero (2002) “*el modelo inglés es la expresión de lo que hoy día denominamos evaluación de calidad mediante la revisión por pares. Los profesores deciden entre ellos lo que debería enseñarse y quién lo enseñaría*”.

CENEVAL (2005d), la cultura de la evaluación se ha ido extendiendo con rapidez, tanto en América Latina como en Europa, especialmente en la última década del siglo pasado, acompañada de importantes y cada vez más numerosos esfuerzos por mejorar los mecanismos e instrumentos de evaluación externa de la educación superior. Los esfuerzos se han llevado a cabo en varios frentes. En particular, en América Latina los trabajos encaminados a vincular la evaluación con la acreditación tienen ya una historia, aunque no se puede decir aún que exista un marco común en este sentido. Destacan sobre todo programas regionales en materia de integración educativa que llevan varios años funcionando. Un ejemplo de esto es el espacio centroamericano, cuyo más reciente avance es la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación en 2003. También destacan los programas de posgrado regionales avalados por el Consejo Superior Centroamericano, el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) y los programas recientes del Convenio Andrés Bello orientados al establecimiento de indicadores de calidad comparables y a la formación de pares evaluadores en el ámbito regional.

En materia de fortalecimiento institucional de la evaluación destaca la creación en 2003 de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). Esta red, con el apoyo de los ministros de educación de la región, busca promover la cooperación y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica cuyo objetivo es la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior (CENEVAL, 2005d).

Al igual que en Europa y en otras partes del mundo, los procesos de globalización e integración han traído nuevos retos y oportunidades para la educación latinoamericana. Por una parte, se han acrecentado las preocupaciones sobre la calidad de la educación en vista de su creciente comercialización y de la competencia transfronteriza, aceleradas por el uso cada vez más extendido de las tecnologías de información y comunicación; por otra, los tratados comerciales han funcionado como motor importante para el desarrollo de mecanismos orientados al reconocimiento de títulos y a la certificación. En especial, llaman la atención el MEXA, mecanismo experimental del MERCOSUR para la acreditación de ciertas profesiones entre los países miembros, y el caso de México, en donde se han registrado importantes avances en materia de certificación.

“En Europa se han desarrollado experiencias de evaluación de la calidad en prácticamente todos los países. Las más recientes se han expresado fundamentalmente en acuerdos “marco” que le confieren mayor homogeneidad al proceso. Entre ellas

encontramos proyectos como Tuning y TEEP, que se han dado en la Unión Europea (UE) a partir de la Convención de Lisboa y en el Proceso de Bolonia. Es de especial interés la recomendación de la UE que dio sustento a la creación de la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), con la intención de promover que todos los países de Europa cuenten con sistemas transparentes que salvaguarden la calidad de sus propios sistemas educativos y que estimulen el intercambio y flujo de información. De forma simultánea se fundó el European Consortium for Accreditation (ECA), por 12 organizaciones de acreditación de ocho países, para ayudar a concretar el Área de Educación Superior Europea (EHEA), mediante el reconocimiento mutuo de las decisiones sobre la acreditación” (CENEVAL, 2005d).

Este reconocimiento estaría basado en compartir lineamientos, prácticas y estándares para las organizaciones de acreditación; implementar las decisiones sobre la acreditación en los procedimientos nacionales de reconocimiento, y aplicar la acreditación tanto a programas públicos como privados y a instituciones de educación superior (IES).

Estos proyectos han avanzado en la investigación sobre el desarrollo de competencias en programas académicos específicos y en la exploración de las implicaciones operativas de la evaluación de la calidad, lo que ha redundado en una mayor coherencia, transparencia y compatibilidad de los sistemas de educación superior en Europa.

El vigor con el que se han emprendido todos estos esfuerzos y la inquietud por lograr sistemas, si no homogéneos sí que permitan hacer comparaciones más objetivas, son una muestra de que se ha generado una opinión favorable y mayor conciencia de que la evaluación y la acreditación son necesarias. Es claro que la creación y la promoción de este tipo de mecanismos son importantes para asegurar y fomentar la calidad, la comparabilidad y la transparencia de la oferta educativa, lo que finalmente fortalecerá el reconocimiento internacional de los sistemas e instituciones educativas. En este contexto, y debido a la creciente globalización que no deja de afectar a la educación y al mercado profesional, se aprecia la conveniencia de contar con un marco de referencia que ayude a entendernos en materia de evaluación y acreditación. De lograrse un cambio en este sentido, los impactos sinérgicos se extenderán desde los procesos, mecanismos y sistemas de evaluación y certificación hasta los propios campos educativo y laboral, tanto en el ámbito nacional como en el latinoamericano y en el transcontinental.

El modelo escandinavo representa una variante del modelo europeo continental cuyo propósito se centra en la garantía al público y algunos en la mejora del sistema, el marco de evaluación se concentran en estándares gremiales. Los procesos de autoevaluación institucional se evidencian con una marcada actividad de rendición de cuentas y una intención de evaluación externa.

Para Heikkinen (2004), *“ya sea en cuanto a capacidades, actitudes, disposiciones o motivación, el tipo y el método de enseñanza debe ajustarse a las características individuales del alumno. Otra alternativa atrayente son los análisis sociológicos y sistemático-funcionales, que consideran diversos tipos educativos y sus sistemas institucionalizados en relación con las jerarquías y categorías sociales y económicas”*.

Estos análisis ofrecen la oportunidad de comparar el funcionamiento de vías y centros educativos entre diversos sistemas sociales y económicos, concebidos en un caso

ideal como regímenes o materialización de leyes sociales, y en la práctica como la versión reducida de Estados-nación ¿Qué otras alternativas se ofrecen a la investigación educativa intercultural para la universalización psicológica, económica o sociológica, en lugar de desarrollar metanarrativas sobre modelos de la FP? Quizás podría comenzarse con la reconstrucción cooperativa de mitos educativos a escala nacional y supranacional. Los debates sobre la enseñanza de perfeccionamiento pueden considerarse como negociaciones y luchas en torno a las definiciones de educación: si hay una educación o muchas educaciones, y las formas que pueden adoptar éstas, (Heikkinen, 2004).

Continua comentando Heikkinen (2004), que lo que caracteriza a este modelo es: *“la educación académica en los centros de bachillerato y las universidades. Su principio pedagógico rector era fomentar la participación y la producción de cuerpos de conocimiento, organizados en estructuras y prácticas por materias. Ello implica trascender y superar los límites de las formas de vida específicas, incluyendo la vida profesional. La educación académica también incluía ideas de ciudadanía y profesión, a favor del bien-estar de las personas, como tipo educativo independiente en relación con los restantes. Se centraba en la capacidad para participar en el mundo del trabajo, en una sociedad estructurada profesionalmente, por medio de capacidades especializadas, conocimientos técnicos y comerciales, que constituyen las identidades profesionales de las personas. La tendencia histórica global que puede reconocerse en la evolución escandinava y alemana (Heikkinen, 1995; Englund, 1986; Greinert, 2003) es la difusión de la educación académica a todos los restantes tipos educativos. Sin embargo, los imperativos de la importancia económica y las características condicionantes de los mercados globalizados pueden llevar a una versión instrumental de la educación académica y a una distorsión de la educación profesional y popular”.*

2.5. La Globalización: Economía, Sociedad, Cultura y Educación

La palabra globalización ha sido, probablemente, la palabra más usada –y abusada- en los círculos académicos, empresariales y estatales en los años 1990's y en lo que va del nuevo siglo. En ese periodo se celebraron cientos de congresos, foros, conferencias, talleres, entre otros sobre el tema y se publicaron tantos artículos y libros como para invadir una biblioteca.

También es fundamental que tengamos presente que no existe una definición universalmente aceptada de lo que es la globalización. De igual forma que con todos los conceptos medulares de las ciencias sociales su significado preciso se mantiene profundamente debatido. Para Held & McGrew (2000), citado por Vélez (2002), la globalización es variadamente concebida como: “1) la acción a distancia (donde las acciones de un agente social en una localidad puede tener significativas consecuencias para “otros que están distantes”); 2) la compresión del espacio-tiempo (refiriéndose a la manera en que las comunicaciones electrónicas instantáneas erosionan las restricciones de la distancia y el tiempo en las organizaciones e interacciones sociales); 3) la aceleración de la interdependencia (entendida como la intensificación de las relaciones entre las economías y sociedades nacionales de modo que los eventos ocurridos en un país impactan directamente a otros); 4) el proceso que conduce a un mundo encogido (la erosión de los bordes y barreras geográficas de la actividad socio-económica); 5) la extensión de la integración global; 6) el reordenamiento de las relaciones de poder interregionales; 7) la conciencia de la condición global; y, 8) la intensificación de la interconectividad regional”.

Continúa diciendo Vélez (2002), con lo anterior en cuenta podemos apreciar que el concepto de globalización implica, primero y sobre todo, un ensanchamiento de las actividades sociales, políticas, y económicas a través de las fronteras, de tal modo que los eventos, decisiones y actividades en una región del mundo pueden tener gran significado e importancia para individuos y comunidades que se encuentran en regiones distantes del globo. En este sentido, la globalización encarna y sintetiza “la interconectividad transregional”, el ensanchamiento del alcance de las redes de actividad social y poder, y la posibilidad de acción a la distancia. Más allá de esto, la globalización implica que la conexión a través de las fronteras no es sólo ocasional o aleatoria, sino que se han regularizado hasta el extremo de que es posible detectar una intensificación, o creciente magnitud de la interconectividad, de los patrones de interacción y flujos que trascienden las sociedades constituidas y los Estados existentes en el ámbito mundial. Más aún, la creciente extensión e intensidad de la interconectividad global implica también una aceleración de las interacciones y procesos globales; de igual modo que el desarrollo del sistema mundial de transportes y comunicaciones incrementa la velocidad potencial de la difusión global de ideas, bienes, información, capital y personas. Y la creciente extensión, intensidad y velocidad de las interacciones globales puede también ser asociadas con una profundización de los vínculos entre lo local y lo global (“globalización”) de tal modo que el impacto de eventos distantes se ve magnificado, mientras que hasta el más local de los desarrollos empieza a tener enormes consecuencias globales. En este sentido, las fronteras entre los asuntos domésticos y los globales tienden a borrarse (Held, et al., 2000, citado por Vélez, 2002).

Para Knight (2005a), *“la globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores, ideas... a través de las fronteras. Afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones, la cultura y las prioridades de cada nación”*.

Los adelantos tecnológicos actuales, en las comunicaciones, la firma de tratados comerciales múltiples, como el tratado de libre comercio, El Mercomún Europeo, Los Países Andinos, Los del Cono Sur, los Tigres de Oriente, los países Centro Americanos etc. , también, el aumento de la infraestructura de las comunicaciones, como son puertos aéreos y marítimos, con el consecuente aumento de los servicios de carga por la multiplicación de líneas terrestres, aéreas y marítimas de carga y pasajeros; y que en la mayoría de las casas de la clase media, y alta, haya computadores con conexiones a Internet, y otros servidores de redes informáticas de aprendizaje, información, y comercio, que gran parte de las comunicaciones sea eficientada en tiempo, y calidad, a través de la red de satélites multinacionales, el tremendo auge que tienen los teléfonos celulares. Han hecho que el mundo parezca más pequeño y accesible a los habitantes de los diferentes países de todo el globo terráqueo.

Todos estos cambios, se han establecido en pocos años, y muchos todavía hemos de ver en otros pocos años más por venir.

Para Marín (1997), *“la globalización es la aceleración del desarrollo económico a través de las fronteras políticas nacionales; la regionalización es la formación de grupos de países en bloques nacionales; la regionalización es la formación de grupos de países en bloques económicos, unificados por una potencia central. Existen en la actualidad cuando menos tres importantes: la comunidad de Estados Europeos, América del Norte, y Japón y países asiáticos”*.

Los cambios en la organización mundial y el reparto internacional del trabajo impuestos por estos bloques económicos, implican la necesidad de modificar las formas y los contenidos de todos los procesos educativos, en todos los niveles y grados dentro de las diferentes zonas globales.

En el caso de México, con la firma del Tratado de Libre Comercio y nuestra integración a la zona económica de América del Norte, las autoridades educativas del sexenio anterior y principios del actual sintieron la necesidad de impulsar una reforma a nivel superior que enfrentara la nueva realidad económica del país y del mundo; no obstante, con la atención que se había puesto a las negociaciones económicas y políticas del Tratado de Libre Comercio, se había descuidado el campo educativo, por lo que el gobierno mexicano no tenía (ni tiene) un modelo propio de reforma universitaria, basado en el estudio de las necesidades nacionales para enfrentar las nuevas demandas del entorno social mexicano y sus relaciones con los demás países.

Marín (1997), cuando cita a Wallerstein, que: *“una economía-mundo está constituida por una red de procesos productivos intervenculados, en un sistema que él llama “capitalismo histórico”, y que nosotros podríamos denominar sin mucho esfuerzo, capitalismo a secas. Según este teórico, la base de la economía-mundo capitalista, sigue siendo el Estado-nación soberano, “aunque esa soberanía esté limitada por la interdependencia de los estados nacionales y por la preeminencia de un Estado más fuerte sobre los otros”.*

La soberanía de los estados-nación es socavada en su base por el desarrollo de procesos económicos y fenómenos de dominación política globales que cruzan territorios y fronteras. De este modo, las organizaciones multilaterales y las corporaciones multinacionales, comienzan a ejercer funciones de estructuras mundiales de poder por encima de los Estados.

De este modo, los controles nacionales se reducen cada vez más y no es posible restringir los movimientos del capital, que sólo busca mayores ganancias. Debido a esto, la interpretación de la realidad internacional con un enfoque sistémico es ahora posible, pues reconoce que a los sistemas nacionales y regionales, se superpone ahora el sistema mundial.

El sistema mundial, en curso de formación desde el fin de la segunda guerra mundial, pero dinamizado con la caída del muro de Berlín en 1989, contempla economía, política, educación; tiende a predominar y se impone a naciones, nacionalidades, corporaciones, organizaciones, actores y elites.

“La teoría sistémica de las relaciones internacionales nos demuestra que el grupo de los siete países capitalistas más importantes del mundo, formado por Estados Unidos, Japón, Alemania, Inglaterra, Francia, Italia y Canadá, dispone de los medios económicos, políticos y militares suficientes para influir directamente sobre el Tercer Mundo y las agencias internacionales” (Marín, 1997).

La globalización en curso, en vez de facilitar las cosas, impondrá cada vez mayores limitaciones a la capacidad de maniobra de los estados nacionales, por la desigualdad de recursos a la disposición de cada uno de ellos.

Se plantea así el problema de la hegemonía de un Estado nacional sobre los otros; la hegemonía se refiere a la preponderancia económica, militar, política, tecnológica y cultural de un país sobre todos los demás. Es evidente que los Estados Unidos como país

hegemónico, controla a nivel mundial los abastecimientos de materias primas, el capital, los mercados y la tecnología de punta.

“Los Estados Unidos, con sus nociones de evolución y modernización capitalistas, suponen que es su deber orientar el desarrollo mundial mediante prácticas destinadas a convertir a las sociedades tradicionales en modernas. El modo norteamericano de expansión es el trasnacionalismo, que significa libertad de acción antes que control; los norteamericanos han invadido otras sociedades justificándose en su superioridad tecnológica y económica; así, han hecho sinónimos mundialización, modernización y norteamericanización”, (Huntington 1973, citado por Marín, 1997).

“Las intromisiones norteamericanas en muchas regiones y países del mundo con el pretexto de modernizar la economía y actualizar los sistemas educativos para que respondan a los imperativos externos, están poniendo en grave peligro a otros sistemas sociales quienes se encuentran al borde de la destrucción como los países de Europa del Este, Rusia, Bosnia y algunos de América Latina”.

“Las ideologías políticas actuales: conservadurismo, liberalismo y socialismo que pueden resumirse en una: el liberalismo, que ha sido la ideología de la economía-mundo capitalista desde 1789 hasta 1989. “Si observamos cuidadosamente esas nuevas estrategias socialista y conservadora, vemos que en realidad ambas se iban acercando a la concepción liberal del cambio permanente, administrado, racional y normal”, (Wallestein, 1996, citado por Marín, 1997).

“Para salir adelante, se pusieron en práctica recetas de corte neoliberal apoyadas políticamente por los gobiernos de Reagan en Estados Unidos y Thatcher en Gran Bretaña, e impulsadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial” (Revueltas, 1996, citado por Marín 1997).

Se abandonó el modelo de crecimiento mediante la industrialización sustitutiva de importaciones y se implantó otro de “crecimiento hacia el exterior”; se presionó en favor de la apertura comercial y, con el pretexto de reducir la deuda y liberar la economía, se establecieron políticas monetarias y fiscales muy rigurosas; se llevó a cabo también una reforma fiscal, la desreglamentación interna y externa y la privatización de empresas paraestatales, que de 1155 en 1982 pasaron a 239 en 1992, entre las que se encontraban Bancos y la de Teléfonos de México.

Las agencias internacionales portadoras de estas reformas al Estado y sociedad mexicana fueron el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, las cuales en un primer momento diseñaron todo un conjunto de políticas públicas que tenían como objetivo primordial el pago de la deuda externa, que fue suspendido en dos momentos: *“El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional son los portadores en nuestros países de un modelo que no se impone por su propia virtud y ventajas, sino porque es funcional a las propuestas de esos organismos internacionales y porque éstos tienen medios importantes para presionar a su adopción”* (Abortes, 1997, citado por Marín, 1997; p223).

De este modo se recomendaron los recortes presupuestales al gasto social (incluyendo a la educación pública) para facilitar el cumplimiento de las así llamadas “obligaciones internacionales” de México; pero, con el paso del tiempo, estos organismos del gobierno norteamericano comenzaron a diseñar políticas educativas más explícitas, en congruencia con las necesidades supuestas o reales de sus propias empresas trasnacionales. *“Aunque mundial en sus alcances, el horizonte en que esta organización*

(Banco Mundial) se coloca es esencialmente provinciano, en tanto que responde sobre todo a la visión de uno o dos países” (Abortes, 1997, citado por Marín, 1997; p288).

Las reformas que se están implantando en la educación superior de nuestro país no son nuevas porque se remontan a lo que se hizo en Estados Unidos a partir de 1904 (Marín, 1997), cuando el director de la Fundación Carnegie, Henry Pritchett, acudió al ingeniero Friederick Taylor para que propusiera una reforma productivista de las Universidades norteamericanas. Taylor, creador del Scientific Management, no pudo hacer el trabajo pero lo delegó en el también ingeniero Morris Cooke, quien recomendó descargar a los profesores de actividades de gobierno y administración institucionales; quitar a los académicos el control de las contrataciones, imponer tabuladores basados en la productividad personal medida en términos cuantitativos, y no en la permanencia y el arraigo institucional, como sucede aún en México; se propuso también separar a los trabajadores de sus instrumentos mediante la formación de un fichero central universitario, donde los profesores depositaran sus notas, las cuales serían complementadas y usadas por cualquiera, para contrarrestar la idea que tienen los profesores de que las clases que imparten, los materiales y métodos pedagógicos que usan son de su exclusiva propiedad.

Respecto de los presupuestos se decidió que sólo se autorizarían proyectos específicos con recursos etiquetados, bajo supervisión de personal de confianza que daría cuenta de su aplicación; se replanteó el uso de los salones de clase laboratorios y talleres, para que ningún profesor tuviera “su” salón, sino que trabajara indistintamente en cualquier aula asignada por la administración. *“El supuesto general en que descansaba todo este proyecto de reestructuración universitaria era que la concepción empresarial de las instituciones constituía la mejor manera de organizar la universidad y su quehacer educativo”* (Abortes, 1997, citado por Marín, 1997; p230).

Para Aponte (2002), por estos cambios, la educación superior y las universidades se valoran desde una perspectiva estratégica, en particular por su vinculación a la producción de nuevo conocimiento en la ciencia y la tecnología, por los desarrollos recientes en las empresas, los servicios, el comercio internacional y las transferencias de conocimiento e información. Las formas, estructuras y procedimientos institucionales que se están desarrollando para llevar a cabo estas interacciones son múltiples, y varía de país a país, pero el enfoque en el escenario tendencial es hacia explotar las bases del conocimiento lo más ampliamente posible. Sin embargo, esto va a depender de la capacidad social institucional y la infraestructura educativa con que se cuenta para capitalizar el conocimiento. Proceso que no ocurre sin conflictos, ventanas de oportunidad, convergencia, resistencia, como también propuestas alternativas a la limitada utilización del conocimiento para fines comerciales y en nuevas formas de capitalización o acumulación de la riqueza.

El mismo autor indica que este proceso se está experimentando a nivel mundial, su alcance tiene gran intensidad, pero no su extensión, y es promovido por agencias y organizaciones internacionales, y también es visto como paradigma generalizado en muchas regiones. El conocimiento como capital se expresa fundamentalmente en las posibilidades de las instituciones de realizar la transferencia de conocimientos y la creación de tecnologías con cobertura económica, bajo formas útiles y dentro de prácticas comerciales. El papel de la universidad ha comenzado a desplazar prácticas y estructuras académicas a través de una nueva lógica de constante innovación y cambio dando lugar a un sistema complejo de interacciones.

Por lo anterior, el escenario alternativo y las tendencias de mercado para las universidades en el nuevo contexto de la emergente sociedad del conocimiento, es la de transformarse en una institución autogestora de conocimiento en la cual su razón de ser, identidad y misión estén definidos por el valor social de los conocimientos que produce y distribuye a través de su gestión y servicios. Esta concepción de la universidad debe corresponder con la ética y deber social que la orienta como entidad autónoma que la sociedad del conocimiento requiere; la creación de una universidad que se transforma de la difusión de conocimientos-enseñanza e investigación básica, hacia una de producción y distribución de conocimientos como de servicios de acuerdo con nuevos requerimientos para un desarrollo sustentable de la comunidad nacional con relación al ámbito internacional.

Por la lógica y dinámica de los procesos de reestructuración económica y de globalización, la construcción se está dando desde el escenario tendencial del mercado. Conflictivo por la convergencia y divergencia de conocimientos en relación con el valor social, cultural y económico de éstos a nivel local con relación a lo global. En este contexto las universidades son instituciones con gran dinamismo y valor estratégico para las sociedades alcanzar nuevos niveles de desarrollo ya que éstas han venido asumiendo un papel central en la producción de conocimientos y tecnologías. Son centros claves para la construcción de la capacidad nacional de investigación, sus egresados conforman el sector más dinámico de los trabajadores de la información en la economía del conocimiento, en la esfera política- pública y el desarrollo cultural de la sociedad que emerge en el Siglo XXI, por ejemplo, la encomienda que la sociedad le hace de generar conocimiento, proveer servicios, y formar intelectual y profesionalmente a las nuevas generaciones (Aponte, 1998; Didriksson, 2000, citados por Aponte, 2002).

Las organizaciones universitarias en México y otras partes del mundo han ajustado su desarrollo a un modelo centralizado y piramidal de toma de decisiones. Con este modelo es difícil hablar de las condiciones propicias para la universidad del futuro.

Según García (s/f), *“hasta hace algunas décadas, el patrón de trabajo del modelo centralizado de las universidades se mantenía gracias a la poca comunicación internacional y reducida participación de los individuos. En el caso de algunos países subdesarrollados, esto creó la necesidad de una universidad que concentrara buena parte de los profesionales y de política de educación superior. En el momento actual esa visión ha cambiado radicalmente: existe una presión para transformarse a través de nuevas políticas de financiamiento y una mayor participación de la universidad con otras instituciones nacionales e internacionales”*.

La interacción entre instituciones de educación superior se ha expandido, generando, no obstante, múltiples contradicciones entre universidades locales. Por tal motivo, en varios países existe la preocupación de establecer mejores relaciones mediante una organización inteligente, capaz de aprender y evaluarse por sí misma y transformarse de acuerdo con las necesidades actuales.

La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación.

Por ende, ambos conceptos, aunque distintos, están vinculados dinámicamente. La globalización puede considerarse como el catalizador, en tanto que la internacionalización es la respuesta, si bien, una respuesta preactiva (Knight, 2005a).

Comenta Knigth (2005b), que: *“en la internacionalización de las relaciones académicas. Existen muchas instituciones no lucrativas públicas y privadas que están muy interesadas en la dimensión internacional de la educación, que rebasa la impartición de conocimientos más allá de las fronteras jurisdiccionales nacionales. Las instituciones de educación superior se ocupan de expandir el ámbito internacional de sus funciones de investigación, enseñanza y servicio. Se trata de una necesidad, dada la creciente interdependencia entre las naciones para abordar temas globales como el cambio climático, la delincuencia, el terrorismo y la salud mediante investigaciones y actividad académica en colaboración. Los aspectos internacionales e interculturales de elaboración de programas y el proceso de enseñanza/aprendizaje son importantes por su contribución a la calidad y relevancia de la educación superior. Una de las justificaciones principales de la internacionalización que más se esgrimen en el plano institucional es la preparación de los egresados para que tengan conocimientos internacionales y aptitudes interculturales con el fin de trabajar y vivir en comunidades más diversas desde el punto de vista cultural en su país y el extranjero. Una pregunta importante es en qué forma un énfasis mayor en el comercio internacional de la educación y las nuevas reglamentaciones de comercio afectarán la prioridad que se conceda a las justificaciones académicas, sociales, culturales y políticas de las actividades internacionales de educación”.*

Al comenzar el siglo XXI, la internacionalización de la Educación Superior ha adoptado un nuevo cambio de rumbo en el que está predominando, sobre todo en los países angloparlantes, una orientación mercantil fuertemente sostenida por las políticas de la Organización Mundial del Comercio, consistentes en la organización de un mercado mundial de bienes y servicios, la liberalización del comercio de servicios y la catalogación de la educación superior como un servicio comercial.

Para Ginéz (2004), la globalización del contexto de la educación superior es casi una obviedad. El mercado laboral, sobre todo el de los graduados universitarios, se está haciendo global en un doble sentido: no sólo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que lo hacen en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global. Esa globalización, y, por tanto, la de sus requerimientos formativos, afecta de manera muy directa al funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberán dar respuesta a unas necesidades de formación que ya no son las específicas de un entorno inmediato.

Otra característica importante de la globalización es la velocidad con la que se mueve el conocimiento. La relativa estabilidad de las profesiones, típica de la era industrial, ligada a unos conocimientos constantes y a un entorno específico, ya no es la situación imperante.

Un tercer aspecto que hay que resaltar de la sociedad global es la competencia global de instituciones de educación superior. Las rondas gatt insisten en la inclusión de la educación superior como un servicio más sometido al libre intercambio que se promueve desde la Organización Mundial del Comercio (Deupree y otros, 2002, citados por Ginéz, 2004). Estados Unidos y Australia, dos países típicamente exportadores de educación superior, son los patrocinadores de este proceso de liberalización, que puede representar un cambio enorme para el futuro de las instituciones universitarias y para la formación que ellas imparten. En dicho sentido, uno de los cambios más peligrosos para la actual estructura de las universidades tradicionales es la posibilidad de que éstas pierdan su privilegio nacional de ser expedidoras de títulos académicos y en consecuencia

de los profesionales, tal como ocurre en muchos países. Si eso sucediera y es verosímil que antes o después suceda, las universidades tendrían que competir a un nivel inimaginable en estos momentos.

Desde hace más de una década es ampliamente reconocido que, tanto en sus manifestaciones más concretas como en las ideológicas, la globalización ha impactado profundamente a la educación superior. Según Currie & Subotzky (2000), citado por Vélez (2002), *“las universidades se han visto severamente afectadas por las restricciones fiscales impuestas por una lógica monetarista y por la falta de confianza general en las agencias del sector público. Los Estados, en casi todos los países del mundo, han reducido sus aportaciones a las instituciones de educación superior, urgiendo a ésta para que se reestructuren y se hagan más delgadas y responsivas a las necesidades económicas y sociales, mientras simultáneamente le exigen que aumente los estudiantes matriculados para reducir el desempleo. Los gobiernos insistentemente le han exigido a las instituciones de educación superior que generen ingresos por medio de patentes e innovación y propicien alianzas más estrechas con las industrias para aplicar el conocimiento en el desarrollo de nuevos productos y servicios al interior de la rápidamente cambiante economía dirigida por la información y el conocimiento”*.

Knight (1997), citado por Yarzabal (2004), ordenó las posibles motivaciones que llevan a desarrollar la dimensión internacional de la Educación Superior en cuatro grupos: políticas, económicas, académicas y socioculturales, ofreciendo así un marco lógico para la discusión sobre las razones que inducen la instrumentación de políticas de internacionalización.

Motivaciones políticas. Proviene fundamentalmente del ámbito gubernamental y tienen que ver con asuntos concernientes a la política exterior: posición del país y su papel como nación en el mundo, sus requerimientos de seguridad interna y externa, sus propósitos de estabilidad y sus designios de influencia ideológica. En ese marco se explican, por ejemplo, las políticas de becas a estudiantes extranjeros que son visualizados como futuros líderes y, en consecuencia, como probables promotores de relaciones diplomáticas y comerciales privilegiadas entre el país donante y el receptor.

Motivación económica. Se refiere a los objetivos vinculados con efectos económicos de largo plazo. Uno de ellos es la formación de recursos humanos altamente capacitados, necesarios para mantener o aumentar la competitividad internacional de la nación, y donde los graduados extranjeros son identificados como factores clave para las relaciones comerciales del país. Otro de notable importancia en los Estados Unidos (EE UU), el Reino Unido y Australia, por ejemplo, es el reclutamiento de estudiantes extranjeros que aportan ingresos netos de montos sustanciales por concepto de beneficios económicos directos (pago de matrículas y otros ingresos institucionales) y efectos indirectos (contribuciones al desarrollo de la I+D, gastos de alojamiento, transporte, alimentación y esparcimiento).

También se incluye en esta motivación la exportación de productos educativos hacia los mercados internacionales de la educación, aunque está en debate si puede haber una relación directa y beneficiosa entre esa orientación al mercado y la internacionalización de las funciones básicas de una institución de educación superior.

Motivación académica. Incluye objetivos relacionados con los fines y funciones de la Educación Superior. Una de las razones principales citadas para internacionalizarla es el logro de estándares académicos internacionales en la investigación, la enseñanza y la

prestación de servicios. A menudo se admite que fortaleciendo la dimensión internacional de esas tres funciones, se consigue agregar valor a la calidad del sistema de Educación Superior. Esta premisa se basa en la convicción de que la internacionalización es un elemento fundamental de la misión de las instituciones de Educación Superior. Ligada a lo anterior está la idea de que la internacionalización es un agente positivo de cambio para la construcción institucional. Las actividades internacionales pueden servir como catalizadores de ejercicios mayores de planificación institucional, o ayudar en la construcción institucional a través del fortalecimiento de los sistemas humanos, técnicos o infraestructurales de gestión.

Motivaciones culturales y sociales. Las motivaciones socioculturales se concentran en el enriquecimiento, la preservación y difusión de la cultura y el idioma(s) de determinado país, así como en la importancia de entender idiomas y culturas de otras naciones. La internacionalización es en este caso un mecanismo de gran utilidad para contrabalancear, a través del reconocimiento y defensa de la diversidad cultural y étnica dentro y entre países, la homogeneización cultural y lingüística impulsada por la globalización. Constituye uno de los mecanismos más eficientes para preparar graduados con conocimientos y destrezas básicos en relaciones y comunicaciones interculturales (termina diciendo Yarzabal, 2004).

Según Didou (2000), *“la globalización, como resultado de políticas de integración económica y comercial combinadas con un uso intensivo de las telecomunicaciones la transmisión instantánea de la información y usos estratégicos de la misma, han tenido efectos sobresalientes en los 80 y los 90. Estos han sido patentes dentro de sus ámbitos directos de incidencia (flujos financieros e inversiones, sistemas productivo y laboral así como circulación de mercancías) pero también en tanto eran procesos expansivos, en las esferas social, cultural y educativa”*.

En lo económico, el fenómeno ha sustentado una reestructuración de los procesos de producción y una nueva división del trabajo, bajo los principios de la complementariedad y de la competitividad, en el interior de los estados que han formado bloques macroregionales. La emergencia de pautas diferentes de especialización productiva les ofreció oportunidades desigualmente distribuidas de desarrollo según su ubicación en los escenarios económicos mundiales y afecto particularmente a los países que estaban en proceso de desarrollo, que trajo como consecuencia que en cada sociedad hubiese un trastorno de las jerarquías profesionales y la forma de pensar, realizar y vivir el trabajo, además de producir una reducción en el número de los empleos disponibles y, en el caso de México, de causar una explosión del sector informal, favoreció el surgimiento de nuevas especializaciones laborales, orillo a desarrollar esquemas de reactualización laboral recurrente y llevó a valorar el dominio de habilidades simbólicas (Didou, 2000).

En lo político social, la globalización propició una recomposición de los gobiernos nacionales, que perdieron el control sobre sus flujos capitales y sobre sus políticas migratorias, de trabajo y bienestar. Esta crisis fue concebida como un síntoma precursor del fin de las naciones y del derrumbe de la soberanía o bien como la matriz de estados “globalitarios” proceso de transición que supone la redefinición del concepto de gobernalidad simultáneamente en términos nacionales y en el marco de los procesos macroregionales de integración. En ambas perspectivas, se apuntaron lo delicado de la transición, la desaparición de la noción societal de una estabilidad integradora y abarcadora, tal como fue construida después de la Segunda Guerra Mundial por los países

desarrollados así como a agravación y multiplicación de fracturas entre grupos definidos no solo con base en referentes socio-económicos, sino demográficos, religiosos, territoriales e incluso residenciales.

Por lo tanto, mientras la globalización auspiciaba la difusión de una cultura mundial de enormes alcances, muy cercana a las representaciones de la sociedad de masas norteamericana, también se reconstruían o se fragmentaban los referentes morales y existenciales de amplios sectores. A la par que se difundían masivamente, mediante el cine y la música, valores culturales transversales, surgían movimientos de reivindicación de las idiosincrasias nacionales, so pretexto de una defensa de las industrias culturales. Finalmente, en un entorno de incertidumbre económica, de diversidad creciente y de fuerte inquietud hacia el futuro, ha reaparecido el temor al caos y por ende, intentos por erradicar ciertas formas de alteridad: Mientras los organismos inter o supranacionales difundían los valores occidentales del orden emergente, crecían en paralelo la intolerancia a la diferencia, la xenofobia y el racismo, principalmente en amplios sectores de las sociedades europeas, que por su tradición de asilo y sus niveles de desarrollo, recibían numerosos refugiados, económicos y políticos (Didou, 2000).

“La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con esa racionalidad que empieza a manifestarse a través de la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que se emplean, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad, y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales. Todo ello, conforma una globalidad epistemológica a la que se ha venido llamando “explosión del conocimiento” y complejidad de relaciones” (Escotet, 2002).

“Se argumenta por tanto, que en un mundo que está cambiando, es necesario tener en cuenta que compartimos una atmósfera, un medio ambiente y unos recursos comunes, que la economía globalizada exige más cooperación que competitividad, que se requiere una legalidad internacional en relación con los derechos humanos. Todo esto nos podrá llevar a ir conformando una comunidad universal (ciudadanía cosmopolita, tolerancia y reconciliación, lucha contra la desigualdad entre los países). Si la globalización se asume desde un punto de vista ético, es decir cooperativo, incluyente y democrático, es posible un mundo mejor, en el que las amenazas violentas se vayan reduciendo a medida que se combaten las inequidades. Esta será la verdadera sociedad del conocimiento”, (Hoyos, 2005).

Para Didou (2000), los cambios antes descritos han interpelado a los sistemas educativos, principalmente los de educación superior. Primero porque, desde finales de los 80, la rápida contracción en el volumen de los empleos asalariados y la necesidad creciente de los trabajadores de mantenerse al tanto de los avances tecnológicos han llevado a las universidades a ofrecer modalidades diversas de reentrenamiento laboral y a revisar sus procesos de formación inicial, centrándolos en una preparación básica para el trabajo más que para el empleo. Conceptos como las sociedades del conocimiento o el

aprendizaje a lo largo de la vida, difundidos simultáneamente en los 90 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, la UNESCO y la Unión Europea han así incidido directamente en la reestructuración de las misiones socialmente atribuidas a las universidades y asumidas por ellas. Han alimentado una discusión todavía inconclusa sobre los modelos deseables de instituciones de educación superior. En paralelo, estas han sido confrontadas al repunte de la demanda de acceso ya que los esfuerzos gubernamentales han sido por lo general avocados a elevar los niveles de escolaridad de la población y, simultáneamente, a asegurar la calidad de los procesos de enseñanza e investigación, conforme con la idea de que “distribuir mejor la inteligencia” era la mejor forma de garantizar el desarrollo nacional.

“Las universidades por lo menos desde el siglo XIX, habían desempeñado un papel importante en la promoción de las ideologías nacionalistas y en la formación de élites nacionales: aún cuando a lo largo del siglo XX, se legitimaron cada vez más en función de su dominio de un conocimiento universal, hacia los 70, siguieron definiendo sus responsabilidades a escala del país, con excepción de los establecimientos de mayor prestigio. La creciente predominancia de unos pocos polos de producción de los conocimientos, principalmente científicos, la inmediata difusión de la información y, a la vez, la confidencialidad de los saberes de índole estratégica, la horizontalidad de las principales políticas en materia de educación superior así como el auge de procesos transnacionales de acreditación de calidad han borrado esas fronteras tradicionales de la actividad institucional. Por tanto, para las universidades como para las empresas, los criterios de legitimidad académica y los escenarios de proyección son hoy tanto internacionales como nacionales y regionales. Los establecimientos de educación superior, por seguir dependiendo estrechamente de sus entornos inmediatos de inserción territorial, están tensionados entre requerimientos internacionales, nacionales y regionales no siempre fáciles de armonizar. De allí, la aceptación o el rechazo de los procesos de aseguramiento de la calidad e internacionalización y los esfuerzos, nulos o decididos, por formar profesionales móviles y con las aptitudes, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en sociedades ajenas, mestizas y no nacionales” en opinión de, (Didou, 2000).

Desde los inicios de los 90, las referencias a la globalización y a sus repercusiones educativas, en su sentido de integración macroregional, marcaron buena parte de las declaraciones oficiales e intelectuales: pero fueron utilizadas retóricamente para corroborar la pertinencia de una política de cambio cuya necesidad estribaba en diagnósticos propios de disfuncionamientos y no representaron en si un escenario de cambio para la educación superior. Por ende, la omnipresencia del binomio globalización – educación superior en los discursos no implicó que se diseñarán políticas a doc de grandes alcances. Aunque la adopción de medidas en materia de fomento a la calidad de los procesos de enseñanza e investigación y vinculación con la sociedad y la selección de instrumentos, fueron presentados como resultados de un intento de armonización con los socios de América del Norte, fueron sobre todo el producto indirecto de la socialización creciente de experiencias propias de las sociedades de la información y de una reacción directa ante una crisis nacional de funcionamiento, de proporciones catastróficas.

Para Hoyos (2005), la “*Universidad como agente social*” está llamada a innovar creativamente las mismas tareas. Es necesario entender la globalización en el proceso de progresiva interrelación entre diferentes sociedades del mundo como un todo, en las tres esferas determinantes de la dinámica social: la económica, la política y la cultural. La

tesis de la así llamada ‘filosofía intercultural’ es que hay que partir del diálogo entre las diversas culturas para abordar los temas de la razón tanto teórica como práctica. Lo relevante de esta perspectiva es que antes de proyectar al mundo de la vida y a la sociedad conceptos e ideas, ciertamente ahora ya no de la metafísica, pero sí de la filosofía de la conciencia o de la historia, se parte en estricto sentido fenomenológico del darse las cosas mismas: el mundo en su multiplicidad de perspectivas y la sociedad en la diversidad de formas de vida.

Ciertamente el ámbito de la educación superior puede ser determinante para el signo que se dé a la globalización. Es allí donde en última instancia se deberían discutir y elaborar las propuestas de cultura científica, de desarrollo sostenible, de justicia como equidad y de fortalecimiento de la democracia y del Estado de derecho. Corresponde a la Universidad como un todo reorientar la sociedad del conocimiento hacia una comprensión del hombre y su cultura que, lejos de ignorar las urgencias impostergables del desarrollo científico, técnico y tecnológico, lo considere precisamente como componente necesaria del progreso humano. Por ello puede decirse que al movimiento de apertura que significa la globalización, tendría que corresponder un movimiento de consolidación interna de los pueblos no tanto en una instancia superior –como podrían ser las Naciones Unidas sino sobre todo en el sentido de la comunicación intercultural, de la educación para la mayoría de edad y de la democratización de la democracia: en esta ‘diástole’-‘sístole’ se conservaría la multiculturalidad en la identidad tanto personal como colectiva en el Estado de derecho democrático.

Según Docampo (2002), dice que: *“en la presente década, las universidades deberán enfrentarse a los retos derivados del desarrollo pleno de la sociedad del conocimiento en una economía globalizada. Esta sociedad presenta para las instituciones académicas un contexto definido, entre otras, por las siguientes características:*

- *La progresiva introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la investigación, la docencia y la gestión, que permite proporcionar nuevos servicios y combinar esquemas de aprendizaje no presencial con la labor docente en las aulas y laboratorios.*
- *El cambio de paradigma educativo asociado al aprendizaje permanente, en el que el centro del proceso formativo pasa a ser el estudiante y las aulas universitarias se contemplan más como lugares en los que se va a aprender que como espacios en los que se va a enseñar.*
- *La mayor interrelación entre la universidad y la sociedad, que espera de aquella no sólo el cumplimiento de sus funciones básicas de estudio, investigación y docencia, sino también un liderazgo en la transmisión de valores sociales, ambientales y culturales, una preocupación mayor por la empleabilidad de los titulados, y un compromiso efectivo en la transferencia de resultados de investigación a los sectores productivos.*
- *Un nuevo marco de competencia y cooperación en red entre las universidades, en el que la calidad cobra un valor esencial, que deberá conducir a la asunción de nuevos mecanismos de acreditación institucional”.*

En un lúcido análisis que Daniel Schugurensky (1998), citado por Alcántara (2003), hace de la reestructuración de la educación superior en el mundo contemporáneo, subraya que la repercusión de los actuales procesos de globalización de la economía, la

disminución del Estado benefactor y la mercantilización de la cultura en las instituciones universitarias, se refleja en nuevos discursos y prácticas que hacen hincapié en el valor del dinero, la mayor oferta de opciones, el análisis costo-beneficio, el saneamiento administrativo, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de, desempeño y la selectividad. La inamovilidad de los puestos académicos está siendo atacada y las disciplinas tienen que probar su valor mediante su contribución a la economía. La crisis fiscal del Estado y sus resultantes recortes presupuestales han generado una gran confianza en las estrategias de ahorro o reducción de costos y en las fuentes privadas de ingresos. Esto ha provocado, entre otras cosas, la desregulación en las condiciones de trabajo, restricciones en la matrícula, crecimiento de instituciones privadas, actividades empresariales del profesorado, ligas con el sector de negocios y aumento o introducción de cuotas en los usuarios.

Dice a su vez, que estos procesos afectan a muchos otros, como en una reacción en cadena. Los cambios en el origen de los ingresos universitarios (por ejemplo, altas colegiaturas y más servicios a la industria), pueden tener serias implicaciones para el acceso y la autonomía. Asimismo, las limitaciones en el acceso pueden provocar una reducción en la diversidad social o étnica de los estudiantes y la proliferación de instituciones de segunda clase, generándose dos, tres o más niveles de calidad dentro del sistema. Además, una reducción en la autonomía institucional podría repercutir significativamente en el gobierno universitario, el currículum y las prioridades en la investigación. Para Schugurensky, la mayoría de estos cambios son expresiones de la gran influencia del mercado y el Estado en los asuntos universitarios. Se asiste, en términos generales y en el largo plazo, a una reestructuración de los sistemas de educación superior. Lo que más sorprende, sin embargo, no es sólo su alcance sino la similitud de las transformaciones, a pesar de las condiciones históricas específicas. En un número muy considerable de países se puede observar que los planes gubernamentales, las reformas constitucionales, las actas legislativas, las regulaciones y las recomendaciones están impulsando el acercamiento de las universidades a las demandas del Estado y del mercado.

2.5.1 Como ven la calidad de la Educación Superior Mexicana los organismos internacionales.

Las transformaciones globales del orden internacional y el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología han puesto en el ojo de la mira a los sistemas educativos. En ellos recae la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad y por lo tanto, se instituyen en la instancia decisiva que está a la base de la carrera tecnológica (es decir, de las posibilidades económicas futuras de la sociedad).

La Calidad constituye un objetivo irrenunciable para cualquier Sistema Educativo. No en vano, el progreso de un país suele medirse, entre otros parámetros, por la igualdad en las oportunidades de acceso a la educación y por la efectividad de su Sistema Educativo.

Dice Fainholc (2005), que *“el debate acerca de la regulación, de la calidad y su evaluación se vincula con descubrir fortalezas y debilidades de los programas educativos internacionalizados para tomar decisiones acerca de su continuación o no. Es decir, se trata de la emisión de juicios de valor a fin de acreditarlos, realizado en confrontación*

con criterios apropiados y consensuados o de benchmarking según los objetivos institucionales /organizacionales que se establezcan. Todo ello a fin de mejorar o cambiar los programas existentes, conociendo, comprendiendo y explicando como funcionan los mismos y estimulando la reflexión crítica sobre ellos”.

Esto significa un desafío para lograr una mayor calidad a través de acuerdos respecto de parámetros a contrastar como un ejercicio permanente de compromiso y responsabilidad en confluencia respetuosa de voluntades diferentes, en la perspectiva y marco del interés general global donde se articulen y no riñan la productividad y utilidad económicas con la pertinencia cultural y el valor del respeto y pluralismo social.

Para Fainholc (2005), *“como el desarrollo del tema de la internacionalización de la Educación Superior es paralelo al de la virtualidad, ello implica moverse entre la utopía y la realidad, por lo cual entre los temas centrales a considerar aquí, se hallan: la tecnociencia, el interculturalismo, la interacción social en la globalidad con tecnologías de información y comunicación, el respeto al pluralismo y la organización del poder mundial, el disciplinamiento social vs. la diversidad de los programas de educación superior, etc”.*

Por lo visto, esta transformación cultural establece una ampliación internacional de los escenarios educativos para satisfacer la mayor demanda de necesidades de personas y grupos a calificarse con propuestas de la mayor calidad y alcance. Hoy la internacionalización comprende actividades, competencias a desarrollar, procesos de integración a políticas y procedimientos que enfatizan la sustentabilidad y un enfoque ético, que a su vez enfatizan el desarrollo de la cultura en una dimensión internacional explícita. En las propuestas educativas telemáticas transnacionales para educación superior se implícita un modo en cómo cada país o región responde al impacto de la globalización, la que afecta de diferente manera a los diferentes países según su historia, valores, economía, ideas, gente, etc. Y ello no deja al margen a los programas educativos, como es de imaginar.

Sin duda que lo mencionado por Fainholc (2005), es una fotografía de las oportunidades que a nivel internacional están siendo puestas al alcance de todos los países que deseen entrar al proceso de globalización, y actualizar la calidad de su educación no ha resultado muy difícil, pues las tecnologías de la información y la comunicación ponen al alcance de todos los individuos la herramienta persuasiva del Internet, que al menos en nuestro país ha tenido muy buena difusión y ha sido puesta al alcance de todas las clase sociales, en programas tan exitosos como Enciclopedia en una gran cantidad de escuelas primarias a la largo y ancho del territorio nacional.

Al mismo tiempo para saber de donde partimos, para la realización de reformas educativas, es necesario escuchar la voz de los organismos internacionales que normalmente evalúan a los países por su calidad en la educación, como las opiniones que a continuación se describen.

Según De Allende, Díaz y Gallardo, (1995), *“el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE) describe la calidad de la educación superior en un informe en el cual en su Capítulo II que está dedicado al análisis de la problemática de la calidad educativa en las universidades mexicanas. La calidad de la educación -dice- es reflejo y producto de los numerosos componentes que caracterizan a cada IES. Los determinantes de la calidad se refieren, entre otros, a la dirección y administración, el perfil de profesores y estudiantes, los planes de estudios y las técnicas de enseñanza, la*

investigación y su articulación con la docencia, los laboratorios, los talleres, las bibliohemerotecas, los ingresos y las fuentes de financiamiento, el manejo de los recursos, las relaciones con otras instituciones, la vinculación con la sociedad y el sector productivo y el intercambio con IES extranjeras”.

El sistema de educación superior mexicana cuenta con los elementos necesarios para diseñar y ejecutar una estrategia integral para mejorar la calidad de sus servicios. En este sentido, considera que las auto evaluaciones y evaluaciones externas constituyen instrumentos poderosos para identificar debilidades y oportunidades, y elaborar presupuestos apropiados.

Conviene capacitar a funcionarios y equipos técnicos de las universidades públicas que no dominen la teoría y la práctica de la evaluación.

“Para fortalecer la calidad debe manejarse racionalmente la expansión cuantitativa de las IES, es decir, moderar el crecimiento de la matrícula de licenciatura en instituciones medianas (10,000 a 20,000 alumnos) y, particularmente, en las grandes (más de 20,000 alumnos) y promover el desarrollo planificado de las universidades pequeñas, de acuerdo con objetivos claramente definidos y las demandas del mercado de trabajo”, (De Allende, Díaz y Gallardo, 1995).

El monto de los subsidios federales en la década de los 70 se basaba en la matrícula total de cada institución y en la década de los 80, en el número de empleados docentes y administrativos que albergaba la universidad. De modo que, durante el primer periodo, el criterio de financiamiento constituía un estímulo para la expansión automática de la matrícula y, en la segunda etapa, un incentivo para el crecimiento del número de profesores y del personal administrativo.

Actualmente, señala el informe, "las bases para determinar los subsidios federales están tomando una dirección más racional. Los incentivos servirán para recompensar las innovaciones, las reformas y la mejoría en la calidad, en lugar de alentar un número mayor de estudiantes o empleados." Al parecer, las nuevas orientaciones a las asignaciones presupuestarias reflejarían la consideración primaria de las prioridades vinculadas con el mejoramiento de la calidad.

En este informe de 1991, que según la presentación de la Secretaría de Educación Pública "no tiene desperdicio", el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación emite numerosas sugerencias (término que prefiere al de recomendaciones) para mejorar la calidad de la educación superior de México. Para lograrlo, dice, las IES deben emprender "reformas extensas, innovaciones y modernización en general".

De Allende, Díaz y Gallardo (1995), afirman que: *“La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dice que para lograr la calidad de la educación superior es necesario:*

- *Realizar estudios de seguimiento de egresados, como un instrumento necesario para medir y mejorar la calidad de la enseñanza.*
- *Disponer de patrones de referencia nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama profesional y efectuar evaluaciones sobre esa base.*
- *Eliminar -con excepción del servicio social- cualquier exigencia académica posterior al último semestre de estudios, con la condición de haber*

mejorado previamente el contenido de los programas y la confiabilidad de las evaluaciones.

- *Evaluación institucional.*
- *Se requiere un sistema nacional de acreditación de las instituciones y de sus programas, sobre una base de calidad internacional y con la participación del sector económico.*
- *Es necesario establecer un marco nacional que contemple la política nacional para aumentar la movilidad del personal entre las instituciones y mejorar la calidad académica.*
- *Se debe promover y garantizar el perfeccionamiento de los docentes y vincular el sistema de promociones con una evaluación eficiente.*
- *Conviene liberar tiempos y medios de investigación para fomentar la creación de equipos de docentes-investigadores; asimismo, revisar la separación de estructuras de investigación y de enseñanza.*
- *Incrementar las relaciones entre economía y sociedad, para conseguir nuevos recursos financieros de fuentes diversificadas.*
- *Conceder prioridad al desarrollo de los institutos tecnológicos.*
- *Integrar a las escuelas normales a la educación superior mediante su agrupamiento en instituciones multipolares o su adscripción a universidades como escuelas profesionales.*
- *Establecer financiamientos estratégicos para las mejores instituciones particulares y las numerosas instituciones públicas, para equilibrar las diferencias de calidad y prestigio entre ellas.*
- *Considerar la federalización como un medio de lograr reglas nacionales que coordinen sobre la base de una política común la admisión de estudiantes con la demanda socioeconómica actual”.*

En su recopilación, De Allende, Díaz y Gallardo (1995), “apuntan acerca del Banco Mundial (BM) las conclusiones más importantes relacionadas a la opinión de este organismo internacional sobre la calidad de las universidades mexicanas de la siguiente manera:

En resumen, el documento del BM plantea tres objetivos básicos para la reforma de la educación superior:

- a) Mejorar la calidad de la enseñanza y de la investigación, lo que implica fortalecer los niveles previos y los procesos de selección en los niveles superiores; disponer de suficientes y efectivos insumos pedagógicos y acceso a información actualizada mediante redes electrónicas, y contar con supervisión y evaluación de la calidad de los resultados.*
- b) Proporcionar respuestas adecuadas a las exigencias económicas. Para ello recomienda incluir representantes del sector de la producción en los organismos de gobierno de las IES, con el fin de asegurar la pertinencia de los programas académicos.*

- c) *Incrementar la equidad, es decir, lograr que los grupos menos favorecidos de una población tengan educación previa de buena calidad.*

En síntesis, las políticas propuestas por el BM pretenden una mayor eficiencia de la educación superior a un menor costo, promueven la diferenciación de las instituciones y recomiendan un papel más protagónico del sector productivo privado en la dinámica y el financiamiento de la educación pública superior”.

Citan, De Allende, Díaz y Gallardo (1995), “*el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que sugieren para elevar la calidad de la educación superior mexicana de los siguientes puntos:*

- *Debe organizarse la participación de los actores, particularmente la de los alumnos, en los asuntos relacionados con la evaluación de la enseñanza.*
- *En lo referente a las políticas de contratación y promoción de personal universitario, las decisiones deben basarse en el reconocimiento de aptitudes para la enseñanza y la investigación. Asimismo, debe reconocerse la importancia de la evaluación -la que puede consistir en autoevaluación, evaluación por pares o evaluación externa- como mecanismo esencial en la política global de perfeccionamiento del personal en la educación superior.*
- *Diversificar los programas y las aptitudes necesarias, y establecer una serie de puntos de entrada y salida en todas las fases y modalidades de la educación superior. La existencia de programas de estudio sólidos en los niveles de pregrado y posgrado, y de perfeccionamiento del personal y de profesionales apuntan al mejoramiento de la calidad general de la población estudiantil en una institución determinada.*
- *La inversión de capital en la modernización de la infraestructura de la educación superior debe ser considerada por las organizaciones locales, regionales y nacionales, ya sean gubernamentales o privadas, como "obras públicas" y parte integrante e importante de esfuerzos globales encaminados a la modernización de las infraestructuras relacionadas con la economía.*

Al recopilar información, De Allende, Díaz y Gallardo (1995), de la reunión del Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CRESALC-UNESCO), que aunque se refieren en lo general no específicamente de la educación superior de México repiten las recomendaciones hechas en nuestro país, que son como sigue:

Programa de mejoramiento de la calidad

Tal como lo plantea la UNESCO (1995), la calidad de la enseñanza, de la formación y de la investigación significa calidad del personal, de los programas y del aprendizaje; por tanto, la búsqueda de calidad supone que se preste atención a lo referente a la calidad de los alumnos, de la infraestructura y del entorno de la institución. En una palabra, a lograr la mejora de todo el sistema.

Objetivo general

Garantizar la total y pronta adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser, teniendo presente que la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional, que incluye características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones y de los conocimientos, así como a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales.

Objetivos específicos

- *Asegurar que la calidad de los sistemas, instituciones y programas de educación superior esté esencialmente ligada a la pertinencia social, a la preparación y compromiso de los profesores e investigadores, a la responsabilidad social que entraña el quehacer de las instituciones, y a la rendición de cuentas de su desempeño global ante la sociedad.*
- *Identificar mecanismos para que la educación superior recupere sus raíces como un patrimonio irreducible donde los medios de comunicación afectan las identidades culturales nacionales, subregionales y regionales.*
- *Identificar formas de articulación entre la educación superior y los demás subsistemas, a fin de abordar conjuntamente sus problemas y colaborar en el diseño y ejecución de las soluciones, en el entendido de que la calidad de la educación superior está condicionada por el resto del sistema educativo, a la vez que interactúa con éste.*
- *Construir la calidad de la docencia fundamentalmente sobre la base de la superación pedagógica del profesorado y de la concepción de una formación integrada en el diseño y desarrollo de los currículos, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta, crítica.*
- *Impulsar la consolidación de espacios académicos comunes multinacionales para el desarrollo de posgrados subregionales y regionales, la realización de investigaciones cooperativas y la edición de publicaciones conjuntas.*
- *Lograr la creación de una cultura de la evaluación del desempeño que, a través de la autoevaluación y autorregulación hasta la acreditación estatal, permitan a los sistemas e instituciones alcanzar sus objetivos fundamentales y afianzar la autonomía responsable.*
- *Propiciar la creación de un fondo que permita financiar los costos de las evaluaciones y asignar los recursos que se requieran para solucionar los problemas detectados a partir de los proyectos factibles que presenten las propias instituciones como resultado de la evaluación.*

Obtener en el corto, mediano y largo plazos un mejoramiento del servicio educativo mediante la asimilación de tecnologías de la informática, la telemática y la educación a distancia y la equiparación de los méritos de la actividad docente con los de la investigación y extensión”.

Opinan, De Allende, Díaz y Gallardo (1995), “sobre la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL) la cual conjuntamente con la (UNESCO) publican un documento titulado “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”. En el cual se refieren al fenómeno de la calidad de la siguiente forma:

En función de la misma, plantea como objetivos estratégicos el desarrollo de una competitividad internacional simultáneamente a una democratización que implica la formación y participación plena de los ciudadanos. Postula, asimismo, la necesidad de una descentralización, entendida ésta como una mayor diferenciación y autonomía de gestión, al mismo tiempo que una integración para asegurar la coherencia e identidad nacionales. Como políticas fundamentales recomienda la equidad y la consideración del desempeño, es decir, la igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad, pero garantizando la eficiencia en el empleo de los medios y la eficacia en el logro de las metas.

De los postulados sostenidos por la CEPAL derivan una serie de políticas que el organismo recomienda para la educación superior.

- *Generar una institucionalización del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad en cuanto a capacitación, superando el aislamiento del sistema de educación superior.*
- *Asegurar un acceso universal a los códigos de la modernidad, es decir, al conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y social y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.*
- *Impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológicas, pues las políticas de ciencia y tecnología y el patrón de ventajas competitivas de la industria deben prestarse mutuo apoyo.*
- *Propiciar una gestión institucional responsable, lo cual significa la existencia de un eficaz mecanismo de autoevaluación y evaluación externa del rendimiento, destinado a mejorar el desempeño y la calidad de la educación.*
- *Apoyar la profesionalización de los docentes, mediante procesos de reclutamiento, formación y capacitación, y la asignación de remuneraciones e incentivos apropiados.*
- *Promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación superior, asegurando en lo posible un financiamiento institucional amplio, diversificado y estable.*
- *Desarrollar la cooperación regional e internacional, en los aspectos que conciernen al mejoramiento de la calidad, la acreditación de programas y estudios, la formación de profesores e investigadores, las reformas académicas y administrativas, la capacitación técnica, el intercambio de docentes y alumnos, las investigaciones conjuntas y los desarrollos estratégicos”.*

De manera particular, parece conveniente abordar con más detalle lo referente al binomio integración-descentralización, que la CEPAL ubica en el eje de las reformas institucionales y del propio Estado.

Por integración entiende la necesaria coordinación del sistema nacional de educación superior para garantizar la equidad y el acceso a códigos, valores y capacitación comunes; evitar las diferencias extremas por razones de origen o localización; asegurar un régimen mínimo de regulaciones de carácter público, no burocrático; propiciar mayor homogeneidad en los resultados educativos y establecer mecanismos correctivos o compensatorios en los casos de mayor desventaja.

Por descentralización, el documento entiende una adecuada autonomía de las instituciones para ejecutar programas educativos con más pertinencia en relación con las condiciones del entorno y con mayor responsabilidad con respecto a los resultados y al empleo de los recursos; una autonomía de gestión, de capacitación y desarrollo científico-tecnológico, con una alta responsabilidad profesional de sus actores y continua apertura y vinculación con el medio. Cada centro educativo debe ser concebido como un proyecto intelectual e institucional dotado de la necesaria libertad de iniciativa para materializarlo; la identidad institucional -afirma la CEPAL- es un factor comúnmente asociado al éxito.

2.5.2 El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

El propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 es hacer de la educación el gran proyecto nacional. El Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006), menciona en su apartado “*La educación y el desarrollo nacional*” que en toda sociedad moderna, la educación es considerada en forma unánime como un factor de primera importancia. Así se ha reconocido en México, desde sus inicios como país independiente.

“La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en su Artículo 3º, que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. La fracción I del artículo establece su carácter laico, y la fracción II añade tres criterios:

- *La educación será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.*
- *Será nacional, en el sentido de que, sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y el acrecentamiento de nuestra cultura.*
- *Contribuirá a una mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos. Otro punto de referencia indispensable para toda política es el análisis de la situación prevaleciente. En este sentido, una lectura objetiva del desarrollo de la educación nacional muestra que la sociedad mexicana realizó un enorme esfuerzo en este terreno durante el siglo XX”.*

Acciones hoy, para el México del futuro.

La educación y el desarrollo nacional en el siglo XX, a lo largo del cual el sistema creció en una forma sin precedentes, pasando de menos de un millón de alumnos a más de 3 millones. La misma lectura hace ver también que, por diversas razones, los

avances alcanzados no han sido suficientes para hacer frente a los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político plantean al país. (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006)

Lo mismo se dice en ANUIES (2000), *“que en un pasado no lejano, a mediados del siglo XX, las IES mexicanas se caracterizaban por ser pocas; pequeñas; con una baja proporción de los jóvenes en edad de asistir a la educación superior; con unas cuantas licenciaturas tradicionales; sin posgrado ni investigación; y con muy poca personal académico de carrera. Si en 1999 se identificaban 1,250 Instituciones de Educación Superior, en 1950 sólo había 39, y sólo 60 en 1960. El número llegó a 109 en 1970, a 307 en 1980 y a 776 en 1990 • La matrícula, que en 1970 rebasó la cifra de 200,000 y a fin del siglo llegó casi a los 2,000,000 de alumnos, en 1950 apenas llegaba, en las 39 IES, a 33,000. Apenas alrededor del 1% de los jóvenes de 20 a 24 años de edad”*.

“Los sistemas de educación superior en la mayoría de los países, y en particular en América Latina, experimentaron una expansión vertiginosa a partir de la década del 50. En volumen de matrículas, esta región pasó de cerca de 270 mil alumnos a más de 7 millones, lo que elevó la tasa regional bruta de escolaridad de nivel superior de menos de 2% en 1950 a cerca de 18% en 1990. Asimismo la red física de educación superior, aumentó de cerca de 75 instituciones, la mayoría de carácter universitario y financiada con recursos públicos, a cerca de, 3.690 instituciones, de las cuales menos de 700 tienen carácter universitario y más de la mitad son particulares y autofinanciadas” (Schwartzman, 1996, citado por Alarcón y Méndez, s/f).

Es imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional, a la que se adhiere el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006; un país en el que se hayan reducido las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente.

Para Palacios (2002), la competencia entre las Universidades Públicas y Privadas al final del siglo XX, presentó a las universidades públicas mexicanas el desafío de resolver el dilema de Calidad y Cantidad. Dependiente de los subsidios públicos, olvidada de la inversión privada, muchas veces desvinculada de las necesidades de la sociedad y de las empresas, con alta competencia frente a las universidades privadas, con la presencia frecuente de instituciones extranjeras que compiten por el mercado de estudiantes, las universidades públicas vieron además, como escenario seguro, la aparición de procesos de evaluación institucional, acreditación de programas educativos y certificación de procesos.

Los grandes retos de la educación mexicana, según Plan Nacional de Educación (2001-2006), *“en esta perspectiva, la educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Éstos son asimismo, los retos que señala el Plan Nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.*

- *Pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país, ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población,*

persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo. La situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país.

- *Los problemas sustantivos de cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de ser consecuencias de condicionantes. (Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006).*
- *La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y, en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio, y a los requerimientos de una sociedad moderna. Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente, en el entendido de que no debe desligarse del punto anterior pues una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa”.*

Para CENEVAL (2005b), un enfoque moderno debe dar la misma importancia relativa a la población escolar que representa el futuro mediano, que a la población económicamente activa, de la que dependen nuestro presente y futuro inmediato. El término educación debe abarcar los dos ámbitos, reconocer las peculiaridades de cada uno y concebirse como un solo mecanismo de transmisión de conocimiento (aunque las modalidades orientadas al desarrollo de competencias básicas se distinguen de las que desarrollan las específicas).

A este respecto, el Programa Nacional de Educación reconoce que se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, métodos y propósitos. Señala además que, a diferencia de lo que ocurría en la sociedad tradicional, los contenidos de la educación cambian y evolucionan rápidamente; los medios para transmitirlos lo hacen a velocidad aún mayor; la sociedad en cuyo contexto se utilizarán los conocimientos, actitudes y habilidades que se desarrollen en la escuela, se transforma también con rapidez.

En síntesis, el sistema educativo se caracteriza por la persistencia de desigualdades en la cobertura en especial para las poblaciones indígena, rural y urbana marginada que se traducen en altas tasas de deserción en todos los niveles de instrucción, con excepción quizás de la primaria.

2.5.3. Esfuerzos internacionales para mejorar la calidad de la educación.

CENEVAL (2005a), La Organización de las Naciones Unidas (ONU) dio a conocer un informe acerca de la situación de la educación en el mundo, en el marco del proyecto Educación para Todos (EPT). Los principales indicadores educativos, la ubicación de las diferentes regiones en relación con la meta de universalizar la educación básica, los retos y dificultades que enfrentan los países y la necesidad de incrementar la calidad de la educación son, entre otros, los temas que abarca *Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*, publicado en noviembre pasado. La calidad (pondera dicho informe), es un elemento medular de la educación y tiene repercusiones en lo que aprenden los alumnos, en su manera de aprender y en los beneficios que obtienen de su instrucción.

“A continuación se hace una revisión sucinta de este compromiso multinacional que ha generado cambios en materia de política educativa en todo el orbe, y cuyo impacto le ha dado mayor relevancia a la evaluación estandarizada en los contextos nacional e internacional, (CENEVAL 2005a)

Uno. Para apoyar la toma de decisiones y el establecimiento de políticas en materia educativa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) creó en 1988 el proyecto International Indicators of Education Systems (INES), dedicado a producir indicadores educativos sobre los sistemas de sus países miembros con parámetros de comparación internacionales del rendimiento escolar de los alumnos. En 1992 se editó por primera vez Education at a Glance, publicación anual que incluye los resultados educativos obtenidos en dichos países.

Dos. En 1990 se efectuó la Conferencia Mundial sobre EPT, en Jomtien, Tailandia. Participantes de 155 países, 200 organismos intergubernamentales y 150 organismos no gubernamentales plantearon el imperativo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: tanto «las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas, etcétera) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) [...] necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo». Las metas: universalizar el acceso a la educación, en particular la educación básica, fomentar la equidad, concentrar la atención en las adquisiciones y resultados del aprendizaje real con enfoques activos y participativos, así como aprovechar el potencial de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Otras conferencias previas habían planteado ya la alfabetización y la escolarización universales: Karachi y Addis Abeba (a comienzos de los años sesenta), Bombay (1952), El Cairo (1954) y Lima (1956).

Tres. Para dar seguimiento a los acuerdos de Jomtien, se estableció el Foro Consultivo y se celebraron tres reuniones internacionales: en París (1991), Nueva Delhi (1993) y Amman (1995).

Cuatro. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) publicó en 1992 el documento Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, en el que se otorga especial relevancia a la educación como elemento de desarrollo.

Cinco. Los procesos de evaluación de la educación de nuestro país tomaron un nuevo rumbo en 1994: en abril se fundó el CENEVAL; en mayo México se convirtió en miembro de la OCDE y, en consecuencia, se incorporó al Proyecto INES. En diciembre se celebró la Primera Cumbre de las Américas, en Miami, donde jefes de Estado y de gobierno de la región se pronunciaron en favor de la capacitación técnica, profesional y magisterial; la educación de adultos, y por un mayor acceso a la educación superior. La educación se convirtió, así, en la base para el desarrollo social y cultural sostenible, el crecimiento económico y la estabilidad democrática.

Seis. A partir de la creación en 1996 del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) se busca definir normas técnicas de competencia laboral por rama de actividad ocupacional; establecer mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los

individuos, independientemente de la forma en que los hayan adquirido, y transformar la oferta de capacitación en un sistema modular basado en normas de competencia.

Siete. La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997) define este tipo de formación como un derecho, y señala la inclusión de la educación de jóvenes y para el trabajo como componentes indispensables de la educación de adultos, en un enfoque que propone la educación a lo largo de la vida.

Ocho. En la Segunda Cumbre de las Américas (Santiago de Chile, 1998) se fijaron metas ambiciosas para 2010: asegurar que todos los menores tengan acceso a la educación primaria de calidad, que 75% de los jóvenes estudien secundaria y que se evalúe la calidad de la educación con base en indicadores internacionales.

Nueve. En la segunda conferencia de EPT (Dakar, 2000) se evaluaron los logros, lecciones y desafíos de 183 países, los problemas registrados durante la década pasada y las recomendaciones para acciones futuras. Los informes resumen los principales resultados de estas evaluaciones por región. “La educación (se subraya) es un derecho humano fundamental, clave para lograr un desarrollo sostenible, así como la paz y estabilidad dentro y entre los países, un medio indispensable para una participación eficaz en las sociedades y economías del siglo XXI”. En Dakar se reafirmó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y se destacaron los beneficios de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje: que incluya aprendizaje para conocer, hacer, vivir juntos y ser.

Diez. En ese mismo año se realizó la primera evaluación del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, en la que participaron más de un cuarto de millón de alumnos de 41 países, entre ellos México. Su objetivo fue indagar sobre el grado de formación o preparación de los alumnos de 15 años de edad en lectura, matemáticas y ciencias, y hasta qué punto estos jóvenes podían usar las habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta.

Once. En México, se publicó en el 2000 el Acuerdo 286, mediante el cual es posible otorgar validez oficial (equivalente a grados escolares y títulos académicos) al conocimiento adquirido fuera del sistema educativo, incluida la competencia laboral y el aprendizaje autodidacta.

Doce. En la tercera Cumbre de las Américas (Quebec, 2001) se acordaron políticas para mejorar el acceso a una educación de calidad mediante la capacitación de docentes, la educación en valores cívicos y el uso de las TIC tanto en aulas como en la evaluación de la calidad de la educación. Se concluyó que mejores políticas educativas y mayores inversiones en los sistemas educativos contribuirán a reducir las desigualdades de ingresos y a cerrar la brecha digital en el hemisferio.

Trece. En 2003 se llevó a cabo la segunda aplicación internacional del programa PISA, esta vez centrado en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas.

Catorce. El informe al que se hace referencia en CENEVAL (2005a) puede ser confirmado en: (<http://portal.unesco.org/education/en>) que resume investigaciones sobre los factores que influyen en la calidad de la educación (recursos financieros y materiales en escuelas, número y nivel de formación de los maestros, materias fundamentales, pedagogía utilizada, lengua en que se imparte la enseñanza, tiempo lectivo real, instalaciones y servicios de los centros docentes y espíritu de liderazgo de las escuelas) y detalla estrategias para mejorarla, especialmente en los países cuya población

mayoritaria es de bajos ingresos. Asimismo, evalúa la ayuda internacional a la educación básica y los esfuerzos encaminados a reforzar la coordinación entre países. Por último, examina los progresos realizados en la consecución de los seis objetivos de la EPT establecidos en Dakar, con énfasis en los indicadores de la calidad. El índice de desarrollo de la EPT proporciona una síntesis de los progresos realizados en 127 países hacia la consecución de varios de los objetivos de Dakar. Llamamos la atención sobre las definiciones de educación de calidad: una postura considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; otro enfoque se centra en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando”.

En cuanto a las evaluaciones estandarizadas, afirma: los tests internacionales sobre el aprovechamiento escolar ponen de manifiesto que la condición socioeconómica de los alumnos influye siempre en los resultados escolares. En este contexto, reitera la urgencia de políticas educativas y económicas encaminadas a reducir las desigualdades iniciales y recurrentes que se dan entre los educandos en el plano social y económico.

Destacan los datos de 203 países sobre analfabetismo, acceso a la educación primaria, eficiencia de los sistemas educativos, género e inversión (CENEVAL, 2005a).

Se puede contemplar que lo dispuesto y observado por los distintos organismos internacionales que han enfocado su crítica en la Educación Superior mexicana esta considerado en El Plan Nacional de Desarrollo. Ahora bien con frecuencia las cosas que se dicen en el discurso o se planean con estrategia y posibilidades no necesariamente se llegan a concretar por lo cual es necesario que con cierta frecuencia los organismos internacionales pongan la atención en la Educación Superior mexicana con el objeto de entrar parejos al fenómeno de la globalización o internacionalización de la educación Superior.

2.6. Concepto de Satisfacción

La satisfacción del individuo, es una condición que le da su estado de ánimo, conjuntamente con su experiencia en el momento de vivir una situación que le determinará un cambio en su conducta o su actitud, este es el factor que se debe determinar, en la búsqueda de elementos que nos permitan utilizar este criterio como un indicador de la calidad o la no calidad de una institución educativa. La concepción del concepto encierra una relatividad normal, en el sentido de que no todos los individuos responden de igual manera ante un mismo estímulo, pero en conjunto si pueden manifestar tendencias por lo cual se requiere de hacer investigación aplicada al respecto.

*Demos a un hombre todo lo que desee
y en ese mismo momento sentirá
que este todo, no es todo.
- Emmanuel Kant-*

Para Domínguez (2006), satisfacción se define conceptualmente como ‘*el cumplimiento o realización de una necesidad, deseo o gusto*’, lo cual, en términos de investigación de mercados, se podría plantear como una pregunta en términos de si se ha

cumplido o no, en mayor o menor grado, la necesidad, el deseo o gusto que dio origen a una compra determinada. Satisfacción tiene como sinónimos alegría, placer, gusto, complacencia, gozo, deleite, agrado, bienestar o contento, entre muchas otras. Y como antónimos desagrado, disgusto, descontento o tristeza y desde luego, insatisfacción.

Una breve referencia semiológica nos hace encontrar como definición de satisfacción: *"la acción de satisfacer. Gusto, placer. Realización del deseo o gusto. Razón o acción con que se responde enteramente a una queja"* (Encarta 97, Citado por Portal de desarrollo personal, 2004). Al ser definida como la acción de satisfacer, pudiéramos siendo más exquisitos aún observar qué significa satisfacer: *"Pagar enteramente lo que se debe, aquietar, saciar, dar solución, cumplir, llenar...Gustar, agradar a una persona algo o alguien. Aquietarse o persuadirse con una razón eficaz. Estar conforme uno con algo o alguien"* (Encarta 97, Citado por Portal de Desarrollo Personal, 2004).

Evidentemente cuando leemos esta definición nos damos cuenta de lo difícil que resulta satisfacer y sentirse satisfecho. Pero algo más allá de esta primera impresión, resulta evidente desde una lógica deductiva elemental. Se trata de dos aspectos esenciales:

1. La satisfacción es siempre satisfacción con algo (o alguien) que tiene que ver, a su vez con algo que se quiere (que se espera, que se desea, etc.) y con lo que se entra en relación a la espera de un cierto efecto.
2. Para que exista satisfacción como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro alguien de realizar una acción determinada provocadora de un determinado resultado que sea valorado como positivo o no, como "satisfactor" o no.

La satisfacción entonces no estaría dada sólo como una sensación o estado individual y único, aunque esa es su esencia, sino que sería esa sensación o estado único e irrepetible que se produce en cada sujeto dado el desarrollo de todo un complejo proceso intrasubjetivo e intersubjetivo. Entiéndase, no es apenas una evaluación desde lo personal, sino también desde lo social, desde y con el otro, desde lo que como sujetos pertenecientes a grupos sociales determinados, sentimos de un modo o de otro.

2.6.1 La Satisfacción del Cliente e intentos de determinar su medida.

Sabemos que el conocimiento de la satisfacción de los clientes garantiza el éxito empresarial. Por tanto, para lograr la consecución plena del cumplimiento de las exigencias y expectativas de los clientes, no debemos caer en el error de considerar solamente nuestra visión del producto, sino que debemos: identificar, conocer, escuchar, entender y cuidar a los clientes, para garantizar el éxito empresarial.

Por tanto, la realización de estudios sobre la satisfacción de los clientes, conlleva la captación y retención de los clientes más importantes para la empresa, en base a la identificación de aquellos aspectos que se constituyen como áreas prioritarias de mejora, y en consecuencia optimización de los recursos propios de la organización.

La visión anterior es netamente empresarial, de tal manera que el cliente es el centro de la atención de la empresa, sin embargo, existe el dilema de que confundimos con cierta frecuencia, la satisfacción con las necesidades, lo cual es clarificado de la siguiente manera:

En La Asociación para el Desarrollo Campesino (2004), se dice que el equívoco que asumimos, fue la presentación de los satisfactores como necesidades, y la apropiación del concepto con contenidos trastocados. Para el común de la gente, las necesidades referidas siempre a bienes o servicios, se generalizaron de tal manera que se establecieron paradigmas de satisfacción cuya característica más importante fue la uniformidad. La satisfacción de las necesidades de los seres humanos se redujo a la urgencia de tener bienes, de tener servicios, de acumularlos, aún sin importar su utilidad. Para adquirirlos lo único realmente necesario es el dinero. Imitar las posibilidades de tener lo que tienen los demás, se convirtió en una competencia que nos convoca a todos. Las otras dimensiones existenciales perdieron vigencia y con ellas los valores no convencionales que fueron en su tiempo la base de las relaciones sociales y constituyeron la piedra angular de las distintas culturas. Al imponerse el paradigma de lo uniforme, la diversidad inició su descenso vertiginoso hacia la muerte en el pleno sentido de la palabra.

Desde la propuesta del Desarrollo a Escala Humana, las necesidades humanas son pocas, clasificables y son las mismas en todas partes, para todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que diferencia las culturas es la forma como cada una, de manera autónoma, determina satisfacer las necesidades.

Lo anterior, sin embargo, no quiere decir que las necesidades humanas sean estáticas. No, las necesidades humanas cambian a un ritmo en concordancia con la evolución de la especie humana. Muy seguramente las necesidades de identidad y libertad, fueron las que surgieron en épocas más recientes. En el futuro, sería de esperar que nuevas necesidades se involucren en la medida que la especie evolucione lentamente.

Este concepto de necesidad, que nos aparta del asumido comúnmente, involucra dos elementos conceptuales claros: por una parte, necesidad es carencia; por otra, necesidad es potencialidad individual y colectiva. Por ello siempre estaremos en la búsqueda de mejores niveles de satisfacción y jamás las colmaremos. Nuestra misión es actualizarlas, cuidando siempre que todas ellas estén, por lo menos, por encima del umbral mínimo de satisfacción. Es a partir de allí desde donde podemos construir sociedades equitativas pero diferentes, seres humanos tolerantes y relaciones con los otros seres vivos que garanticen la existencia de una tecnología para el servicio y no jerárquicamente subyugante.

Desde la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana, al asumir la existencia de la pobreza, se habla de ésta en plural. Es decir, existen tantas pobrezas como necesidades fundamentales. A cada una corresponde un nivel de pobreza, pero ésta sólo afecta negativamente mientras las personas se mantengan por debajo del umbral mínimo de satisfacción de la necesidad. Así podemos decir que hay pobres de afecto, o de ocio, o de protección o de subsistencia, pero jamás encontraremos un “pobre absoluto” como nos han querido hacer creer.

Las necesidades humanas fundamentales son de dos clases: existenciales y axiológicas. A las primeras corresponden satisfactores dentro de las categorías de SER, TENER, HACER y ESTAR. A las segundas corresponden satisfactores que coadyuvan a colmar el desarrollo de valores no convencionales pero básicos en la realización de los seres humanos:

- Subsistencia
- Protección
- Afecto

- Entendimiento
- Creatividad
- Participación
- Ocio
- Identidad
- Libertad
- Trascendencia

Al cruzar en una matriz las dos clases de necesidades, encontramos una inmensa variedad de satisfactores.

Los satisfactores son formas de ser, hacer, tener y estar, de carácter individual y colectivo, que actualizan las necesidades.

Entre los satisfactores, los más importantes son los sinérgicos, es decir aquellos que por la forma de satisfacer una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades (Lactancia materna).

Existen también satisfactores singulares que apuntan hacia la satisfacción de una necesidad, siendo neutros respecto a otras (Medicina curativa, sistemas de seguros, voto, etc.).

Los satisfactores inhibidores por el modo en que satisfacen una necesidad, dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otra necesidad (Paternalismo, profesor autoritario, televisión comercial, etc.).

Los pseudo-satisfactores son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada y pueden llegar a aniquilar la posibilidad de satisfacción de la necesidad a la que originalmente apuntan (Sobre explotación de recursos naturales, prostitución, democracia formal, limosnas, modas, etc.).

Los violadores o destructores, aplicados con el pretexto de satisfacer una necesidad, no sólo aniquilan la posibilidad de su satisfacción, sino que imposibilitan la satisfacción de otras necesidades (Armamentismo, exilio, censura, etc.).

Los satisfactores se modifican al ritmo de la historia y se diversifican de acuerdo a las culturas y a las circunstancias, es decir al ritmo de las distintas historias.

Los bienes económicos, se modifican a ritmos coyunturales, se diversifican de acuerdo a las culturas y dentro de éstas, se diversifican de acuerdo a los diferentes estratos sociales.

La satisfacción propuesta con la matriz es aplicable individual y colectivamente con fines de diagnóstico, planificación o evaluación. La realización de las necesidades humanas fundamentales desde la propuesta del Desarrollo a Escala Humana no es una meta del desarrollo, es el motor de todo el proceso de desarrollo.. (Asociación para el Desarrollo Campesino, 2004).

La evolución del término satisfacción es según Morales y Hernández (2004):

“Relación entre calidad y satisfacción.”

Dado que ambos conceptos están interrelacionados, incluso algunos autores consideran ambos constructos como sinónimos (Liljander, 1994), que sugiere que los modelos de satisfacción pueden ser denominados de calidad de servicio percibida ya que lo que se estudia es un servicio y no un bien de consumo; otros autores, destacan que los profesionales centrados en la intervención no tienen que diferenciar entre ambos conceptos” (Dabholkar, 1995, citados por Morales y Hernández, 2004).

Pero a pesar que en ambos casos hablamos de evaluaciones subjetivas por parte de los consumidores o usuarios, es importante destacar ciertas diferencias, señalando que las investigaciones realizadas sobre satisfacción se han centrado en las evaluaciones posterior al consumo o compra, mientras que la investigaciones sobre actitudes han enfatizado la atención en evaluaciones anterior a la decisión de consumo o compra.

Concepto de satisfacción.

Según Morales y Hernández (2004), *“el concepto de satisfacción, se ha ido matizando a lo largo del tiempo, según han ido avanzando sus investigaciones, enfatizado distintos aspectos y variando su concepción. En los años setenta el interés por el estudio de la satisfacción se incrementó hasta el punto de publicarse más de 500 estudios en este área de investigación (Hunt, 1982), incluso un estudio de Peterson y Wilson (1992) estiman en más de 15000 las investigaciones sobre satisfacción o insatisfacción del consumidor”.*

Pero en las últimas décadas el objeto de la investigación del constructo de satisfacción ha variado. Así, mientras en la década de los setenta el interés se centraba fundamentalmente en determinar las variables que intervienen en el proceso de su formación, en la década de los ochenta se analizan además las consecuencias de su procesamiento (Moliner, Berenguer y Gil, 2001, citados por Morales y Hernández 2004).

Los primeros estudios sobre satisfacción del consumidor se basan en la evaluación cognitiva valorando aspectos tales como atributos de los productos, la confirmación de las expectativas y los juicios de inquietud entre la satisfacción y las emociones generadas por el producto, solapando los procesos que subyacen del consumo y la satisfacción (Oliver, 1989, 1992; Westbrook, 1987; Westbrook y Oliver, 1991, citados por Morales y Hernández, 2004).

Se puede medir la satisfacción por sí misma, o los elementos que llevaron a que ésta se diera. Es decir, se puede hacer una medición directa de aquello que llamamos 'satisfacción' y que es el resultado de una cadena compleja de eventos y relaciones que entretejen la relación entre cliente y proveedor. O se puede hacer una medición de todas y cada una de aquellas dimensiones, factores, atributos, elementos de ejecución y características del producto o servicio que en su conjunto dan lugar a un cliente satisfecho.

Se asume que el proceso de evaluar cada elemento de la relación comercial por separado lleva a una corrección en la apreciación que el cliente hizo originalmente acerca de su satisfacción. Esta corrección puede ser tanto para sobrevalorar como para devaluar la satisfacción originalmente declarada

Por ello hemos considerado importante realizar una revisión de su conceptualización, observando una elevada variabilidad (Giese y Cote, 1999). Algunas de las definiciones más relevantes de este constructo, quedan reflejadas en la siguiente tabla. Las cuales hemos ordenado cronológicamente para poder apreciar la evolución que ha experimentado su definición a lo largo del tiempo.

Tabla 2.1: Revisión del constructo de satisfacción en los usuarios y/o consumidores (Morales y Hernández, 2004).

AUTORES	DEFINICIÓN	CRITERIO	OBJETO	FASE
Howard y Sheth (1969)	Estado cognitivo derivado de la adecuación o inadecuación de la recompensa recibida respecto a la inversión realizada	Estado cognitivo	Adecuación o inadecuación de la recompensa a la inversión	Después del consumo
Hunt (1977)	Evaluación que analiza si una experiencia de consumo es al menos tan buena como se esperaba	Evaluación de una experiencia	Analizar si la experiencia alcanza o supera las expectativas	Durante el consumo
Oliver (1980-1981)	Estado psicológico final resultante cuando la sensación que rodea la discrepancia de las expectativas se une con los sentimientos previos acerca de la experiencia de consumo	Evaluación. Estado psicológico final y respuesta emocional dada por estándar inicial en cuanto a las expectativas.	Discrepancia entre las expectativas y el rendimiento percibido del producto consumido. Evaluación de la Sorpresa inherente a la experiencia de compra o adquisición.	Durante la compra y/o consumo
Churchill y Suprenant (1982)	Respuesta a la compra de productos o/y uso de servicios que se deriva de la comparación, por el consumidor, de las recompensas y costes de compra con relación a sus consecuencias esperadas	Resultado Actitud	Comparación de los costes y las recompensas con las consecuencias esperadas de la compra	Después de la compra y del consumo
Swan, Trawick y Carroll (1982)	Juicio evaluativo o cognitivo que analiza si el producto presenta un resultado bueno o pobre o si el producto es sustituible o insustituible. Respuestas afectivas hacia el producto	Juicio o evaluación global determinado por respuestas afectivas y cognitivas.	Resultados del producto	Durante o después del consumo
Westbrook y Reilly (1983)	Respuesta emocional causada por un proceso evaluativo-cognitivo donde las percepciones sobre un objeto, acción o condición, se comparan con necesidades y deseos del individuo	Respuesta emocional	Percepciones sobre un objeto, acción o condición comparadas con necesidades y deseos del individuo	Después de la compra
Cadotte, Woodruff y Jenkins (1987)	Sensación desarrollada a partir de la evaluación de una experiencia de uso	Sensación causada por la evaluación	Experiencia de uso	Después del consumo
Tse, Nicosia y Wilton (1990)	Respuesta del consumidor a la evaluación de la discrepancia percibida entre expectativas y el resultado final percibido en el producto tras su consumo. Proceso multidimensional y dinámico.	Interactúan actividades mentales y conductuales a lo largo del tiempo. Respuesta causada por la evaluación	Discrepancia percibida entre expectativas (otras normas de resultado) y el resultado real del producto	Después del consumo
Westbrook y Oliver (1991)	Juicio evaluativo posterior a la selección de una compra específica	Juicio evaluativo	Selección de compra específica	Posterior a la Selección
Mano y Oliver (1993)	Respuesta del consumidor asociada posterior a la compra del producto o al servicio consumado	Respuesta cognitiva y afectiva	Respuesta promovida por factores cognitivos y afectivos	Posterior al consumo
Halstead, Hartman y Schmidt (1994)	Respuesta afectiva asociada a una transacción específica resultante de la comparación del resultado del producto con algún estándar fijado con anterioridad a la compra	Respuesta afectiva	Resultado del producto comparado con un estándar anterior a la compra	Durante o después del consumo
Oliver (1996)	Juicio del resultado que un producto o servicio ofrece para un nivel suficiente de realización en el consumo	Respuesta evaluativa del nivel de realización	Producto o Servicio	Durante el consumo

La mayoría de los autores revisados consideran que la satisfacción implica:

1. La existencia de un objetivo que el consumidor desea alcanzar.
2. La consecución de este objetivo, sólo puede ser juzgada tomando como referencia un estándar de comparación.
3. El proceso de evaluación de la satisfacción implica como mínimo la intervención de dos estímulos: un resultado y una referencia o estándar de comparación.

Habitualmente, desde un punto de vista economicista se centra en la medida de la satisfacción, como resultado o estado final, y en las diferencias existentes entre tipos de consumidores y productos, ignorando los procesos psicosociales que llevan al juicio de satisfacción. En cambio, desde un enfoque más psicológico se centra más en el proceso de evaluación. No obstante, los dos aspectos son importantes.

“En cuanto a la satisfacción como resultado o estado final, existen principalmente dos perspectivas” (Oliver, 1989; Oliver, 1993b; Oliver, Rust y Varki, 1997; Rust y Oliver, 1994, citados por Morales y Hernández, 2004):

- *El concepto está relacionado con un sentimiento de estar saciado, asociado a una baja activación, a una sensación de contento, donde se asume que el producto o servicio posee un rendimiento continuo y satisfactorio.*
- *En segundo lugar, interpretaciones más recientes de la satisfacción incluyen un rango de respuesta más amplio que la mera sensación de contento. En muchos casos, la satisfacción supone una alta activación, por lo que se podría hablar de una satisfacción como sorpresa. Esta sorpresa puede ser positiva o negativa.*

Como se puede observar, por un lado, la satisfacción está asociada a la sensación de contento que se corresponde con una visión utilitarista del comportamiento de consumo, ya que la reacción del sujeto es consecuencia de un procesamiento de información y de la valoración del cumplimiento de las funciones que tiene asignadas un determinado bien de consumo o servicio. Por otro lado, la satisfacción como sorpresa supone la existencia de un ser humano que busca un placer, *hedonista*, difícil de anticipar y valorar a priori.

Como la satisfacción o insatisfacción está ligada con el consumo o uso de servicios, luego entonces resulta interesante definir que es consumir.

Para Palacios (2002) *“consumir es una forma de tener, y quizá la más importante en las actuales sociedades industriales ricas. Consumir tiene cualidades ambiguas: alivia la angustia, porque lo que tiene el individuo no se lo pueden quitar; pero también requiere consumir más, porque el consumo previo pronto pierde su carácter satisfactorio. Los consumidores modernos nos podemos identificar con la fórmula siguiente: yo soy = lo que tengo y lo que consumo. Como la sociedad en que vivimos se dedica a adquirir propiedades y a obtener ganancias, rara vez vemos una prueba del modo de existencia de ser, y la mayoría considera el modo de tener como algo inherente a nuestra esencia el modo más natural de existir, y hasta como el único modo aceptable de vida. Esto hace especialmente difícil comprender la naturaleza del modo de ser, y hasta entender que tener sólo es una de las posibles orientaciones. Sin embargo, estos dos conceptos están enraizados en la experiencia humana. Ninguno debe ni puede*

examinarse de manera puramente abstracta e intelectual; ambos se reflejan en nuestra vida cotidiana: el aprendizaje, la memoria, la conversación, la lectura, el ejercicio de la autoridad, la fe, los conocimientos, el amor”.

Se puede medir satisfacción en diferentes etapas del proceso de compra, desde las expectativas que se establecen previamente, hasta la situación de compra y el uso de los productos y servicios. De hecho, podría argumentarse que la medición incluya una comparación entre lo que el cliente esperaba obtener, frente a lo que realmente obtuvo mediante la relación de intercambio.

Se puede medir la satisfacción por sí misma, o los elementos que llevaron a que ésta se diera. Es decir, se puede hacer una medición directa de aquello que llamamos 'satisfacción' y que es el resultado de una cadena compleja de eventos y relaciones que entretejen la relación entre cliente y proveedor. O se puede hacer una medición de todas y cada una de aquellas dimensiones, factores, atributos, elementos de ejecución y características del producto o servicio que en su conjunto dan lugar a un cliente satisfecho.

La satisfacción del cliente es una respuesta de evaluación que éstos dan acerca del grado hasta el cual un producto o servicio cumple con sus expectativas, necesidades y deseos. Sensibilizarse acerca de ella sólo tiene sentido en la medida que el proveedor esté dispuesto a cambiar su manera de establecer una relación con ese cliente, (Domínguez, 2006).

En el panorama internacional actual la calidad de las universidades excede con mucho el concepto tradicional de satisfacción de los objetivos de educación científica de las titulaciones. El concepto de calidad se ensancha hoy como: disciplina (cumplimiento de los estándares colocados en la enseñanza de las especialidades); reputación (impacto en la comunidad); economía (los recursos se aplican al logro de la calidad en los servicios y productos que ofrece); organización (formas de gestión); mejora en la enseñanza e investigación; satisfacción de los profesores; satisfacción de los clientes (alumnos y egresados).

Las organizaciones que perdurarán serán aquéllas que hagan del cambio una fuente inagotable de oportunidades. Van a competir con el mundo, entonces deberán adecuarse rápida y eficientemente a nuevos entornos económicos y a nuevas tecnologías. Estarán centradas en sus clientes, buscando constantemente la manera de aumentar la satisfacción de los mismos, creando así un constante diferencial competitivo que les permitirá permanecer y crecer en el mercado.

La dirección debe alcanzar la absoluta convicción que no hay futuro para la organización si no se cumplen siempre los requisitos de los clientes. De nada vale convencer a los empleados sobre la importancia de los clientes, ellos deben ver en el accionar cotidiano de la dirección que, contra viento y marea, la decisión de cumplir los requisitos de los clientes es mantenida con firmeza.

Nava (2004) dice que: *“recientemente ha habido un deseo de utilizar medidas subjetivas como indicadores de la calidad. Estas medidas son subjetivas porque enfocan la percepción y la actitud, contrariamente a un criterio más objetivo y concreto. Ellas permiten a las empresas comprender mejor, de un modo más global, la actitud de sus clientes con relación a productos y servicios. Las medidas subjetivas incluyen investigaciones de la satisfacción de los clientes, las cuales determinan su percepción en relación con la calidad del servicio del producto que recibieron. La medición de la*

actitud de los clientes se esta volviendo un elemento cada vez más importante en el movimiento para la calidad total en las organizaciones. El conocimiento de la actitud y de la percepción de los clientes sobre los negocios de una organización aumenta significativamente sus oportunidades de tomar mejores decisiones de negocios. Estas organizaciones conocerán las expectativas y las necesidades de sus clientes y podrán determinar y están atendiendo a esas necesidades. Para utilizar las actitudes y las percepciones de los clientes, para evaluar la calidad de los productos y de los servicios, los instrumentos de obtención de datos de la satisfacción del cliente deben medir con exactitud esas percepciones y actitudes. Si tales instrumentos son desarrollados de manera inadecuada, representarían de manera impropia las opiniones de los clientes. Las decisiones basadas en esas informaciones pueden ser perjudiciales para el éxito de la organización. Por otro lado, las organizaciones con información precisa sobre la percepción de los clientes con relación a la calidad de sus servicios y productos pueden tomar mejores decisiones para servir mejor a sus clientes”.

Una vez tomada la decisión, las acciones a desarrollar aparecen claramente delineadas por Vázquez (2005), de la siguiente manera: identificar con claridad y precisión los requisitos de los clientes: ¿qué quiere exactamente el cliente?, si recibe menos de lo que necesita estará insatisfecho, pero si recibe más no estará dispuesto a pagar por ello. ¿Qué es aquello que el cliente valora o valoraría especialmente en el producto o servicio?

La satisfacción del cliente es un factor de enorme relevancia en nuestros días, desde el punto de vista de la calidad del producto como del servicio se alude a este elemento como uno de los ejes esenciales en la mejora continua de las organizaciones, tanto a nivel humano como financiero, desarrollando productos y servicios más competitivos. Los deseos y necesidades de los usuarios son analizados y el diseño de los productos y los servicios se ve modificado para producir altos grados de satisfacción del cliente (Villa, 2005).

Cada organización posee ciertos procesos operacionales que son críticos a la hora de conseguir sus objetivos estratégicos. Los beneficios de una organización dependen de su capacidad para descubrir puntos fuertes, débiles y oportunidades de mejora.

Encontrar la causa raíz de cada uno de los problemas que impiden el cumplimiento de los requisitos y eliminarla. La causa raíz no es siempre la que aparece a primera vista, cuando se encuentra y elimina, el problema no vuelve a repetirse.

Establecer registros y mediciones que indiquen el grado de cumplimiento. ¿Cuál es el porcentaje de entregas realizadas con atraso sobre el total de entregas?, ¿cuál es el porcentaje de devoluciones?, ¿Qué tema reúne la mayor parte de las quejas de los clientes?, ¿Qué porcentaje de la producción es reprocesado o desechado?. Se necesitan estos datos para tomar las decisiones adecuadas.

Planificar para prevenir los problemas, prevenir es siempre más barato que corregir. ¿Cómo se desarrollan los procesos de la organización? ¿Cómo deberían desarrollarse para asegurar el cumplimiento de los requisitos minimizando los costos? ¿Todas las actividades que se realizan agregan valor al producto o servicio?

Definir las acciones a llevar a cabo para mejorar el grado de cumplimiento de los requisitos.

Verificar que la planificación ha dado los resultados previstos, corregir, enfocar nuevas mejoras y volver a actuar. (Vázquez, 2005).

En Det Norske Veritas (2005) opinan que: *“cada día más clientes se tornan compradores con conciencia de la calidad. Desean saber desde el comienzo que la empresa puede satisfacer sus necesidades. Un Sistema de Gestión de la Calidad certificado demuestra el compromiso de su empresa con la calidad y la satisfacción del cliente. Teniendo un Sistema de Gestión de Calidad se demuestra previsibilidad en las operaciones internas, así como capacidad para satisfacer los requisitos del cliente. Por otro lado, la gestión de la calidad permite una visión general que hace más fácil manejar, medir y mejorar los procesos internos”*.

“La felicidad de los clientes es su gran aliada en el éxito de los negocios. Piense bien. Todas las empresas venden más o menos los mismos productos y los mismos servicios. Los médicos recetan los mismos remedios, los restaurantes ofrecen la misma comida, etc. ¿que hace al cliente decidir entre ellos? La capacidad de hacerlo feliz” (Shinyashiki, 2000, citado por Ribeiro 2005).

Según Wilson y Nicosia (1986), citados por Alves y Raposo (2005), dicen que los modelos más recientes de satisfacción del consumidor comienzan ya a dejar de tratar la satisfacción como una variable estática, concibiéndola como un proceso ampliado o un sistema de interacciones en torno a los actos de compra, uso y recompra. Esta nueva perspectiva reconoce que la reacción psicológica del consumidor a un producto, no puede ser expuesta como el resultado de un único acontecimiento, sino como una serie de actividades y reacciones continuas a lo largo del tiempo.

Así, una forma de superar algunas de las lagunas de las formas de medición tradicionales, consiste en sumar los individuos, las ocasiones, los estímulos (Jonson, 1995; Jonson, Anderson y Fornell, 1995; citados por Alves y Raposo, 2005), esta adición sirve por una parte para reducir los errores de medición de las principales variables relacionadas con la satisfacción y por otra para aumentar el establecimiento de relaciones coherentes con otras variables, tales como, las intenciones de compra y la lealtad del cliente (Jonson, Anderson y Fornell, 1995; citados por Alves y Raposo, 2005). Los índices de satisfacción del cliente se basan en esta suma.

Según Anderson y Fornell (2000a, 2000b); citados por Alves y Raposo (2005), un índice de satisfacción del cliente mide la calidad de los bienes y servicios tal como la sienten aquellos que la consumen. Representa la evaluación global de la experiencia total de compra y consumo, bien sea actual, bien anticipada, del mercado de una empresa. Esta satisfacción global del cliente, es un indicador importante del resultado percibido, pasado, actual y futuro de una empresa (Anderson, Fornell y Lehmann, 1994; citados por Alves y Raposo, 2005).

Para Dermanov y Eklöf (2001); citados por Alves y Raposo (2005), *“estos índices permitirán cuantificar el nivel de satisfacción de los clientes, así como, dar a conocer las razones de la satisfacción e insatisfacción: traducirán el punto en el que la empresa se encuentra en relación a los competidores: mostrarán a la dirección de la empresa si los esfuerzos en la mejoría de la satisfacción del cliente han sido o no efectivos: y además, explicitarán por qué motivos los clientes están abandonando la empresa y aquello que los haría permanecer en la empresa. En resumen, los índices de satisfacción del cliente, cuando son adecuadamente procesados, revelan no solo información acerca de la satisfacción del cliente, retención y calidad percibida, sino que nos proporcionan también, indicaciones sobre los factores que influyen en la satisfacción”*.

Sigue siendo subjetiva la apreciación citada por los autores anteriores y solo se basan en un mejor manejo de la información, y el manejo de las herramientas estadísticas es sujeto de diversas interpretaciones, que aún cuando se estime los rangos de fiabilidad de los instrumentos empleados, aún así dejan mucho que desear, más sin embargo este es uno de los mejores aproximaciones a la realidad del cliente, la cual puede correlacionarse con el éxito de la empresa en sus rendimientos.

2.6.2. ¿Qué se puede hacer?.

Según Guix (s/f), atendiendo al tópico:” *convertir las amenazas en oportunidades. Pero esto no es tan sencillo:*

Como responsable o directivo, ¿está dispuesto/a a jugar a fondo la carta de la calidad de servicio y la atención al cliente? ¿Sí. ¿De verdad?. ¿Sincerament?. Bien. ¿Qué está dispuesto a hacer?.

¿Están bien preparadas las personas responsables de los trabajadores de vanguardia?. ¿Tienen las suficientes habilidades?. ¿Tienen criterios claros y comunes sobre como quiere la empresa que se atienda a los clientes?. ¿Lo cumplen?. ¿Todos?.

¿Ha hecho la formación suficiente?. ¿La ha evaluado?. ¿Qué mecanismos o procedimientos van a funcionar para garantizar el mantenimiento del nivel?. ¿Cómo va a resolver los casos individuales que no se acaben de ajustar?.

¿Ha pensado en introducir en el contrato laboral las especificaciones que hacen referencia a los conocimientos, las habilidades y actitudes que se esperan de los trabajadores?. ¿Existe algún manual que lo especifique y es claro?. ¿Lo tiene todo el mundo?. ¿Se sigue al pie de la letra?.

La empresa u organismo, ¿selecciona con criterios claros?. ¿Atienden al público los que mejores condiciones tienen para atender al público?.¿Nos ocupamos de medir la satisfacción del cliente?. ¿Cómo?. ¿Es suficiente?. ¿Al cliente le queda claro que nos ocupamos en medir su satisfacción?.

Los trabajadores que atienden a los clientes, ¿tienen clara su misión?. ¿Tienen asimilada la importancia de su responsabilidad?. ¿Tienen claro su rol y lo ejercen?. ¿Ha pensado en qué deben pensar sus trabajadores sobre el trabajo que hacen?. ¿Les ha consultado?. ¿Tiene en cuenta su opinión?.”

“¿Cuida el entorno en el que se relacionan los trabajadores con los clientes?. ¿Es agradable?. ¿Están bien integrados estos trabajadores con éste entorno?. ¿Está todo pensado para satisfacer al cliente?”, (Guix, s/f).

Es necesario, una vez que los mecanismos de la empresa están dispuestos con una buena atención para satisfacer al cliente, determinar el tipo de servicio para lo cual definiremos servicio Según Nava (2004), como un acto o función que una parte puede ofrecer a otra, que es esencialmente intangible y no da como resultado ninguna propiedad. Su producción puede o no puede vincularse a un producto físico, en otras palabras entenderemos por servicio a todas aquellas actividades identificables, intangibles, que son el objeto principal de una operación que se concibe para proporcionar la satisfacción de necesidades de los consumidores.

Así mismo continúa diciendo Nava (2004), “*acerca de las características que deben tener los servicios que son:*

a) Intangibles: Con frecuencia no es posible gustar, sentir, ver, oír u oler los servicios antes de comprarlos. Se pueden buscar ante mano opiniones o actitudes; una compra repetida puede descansar en experiencias previas, al cliente se le puede dar algo tangible para representar el servicio, pero a la larga la compra de un servicio es la adquisición de algo intangible. De lo anterior se deduce que la intangibilidad es la característica definitiva que distingue productos de servicios y que intangibilidad significa tanto algo palpable como algo mental. Estos dos aspectos explican algunas de las características que separan el marketing del producto del de servicio. Con frecuencia los servicios no se pueden separar de la persona del vendedor.

Una consecuencia de esto es, que la creación o realización del servicio puede ocurrir al mismo tiempo de su consumo y sea este parcial o total. Los bienes son producidos, luego vendidos y consumidos mientras que los servicios se venden y luego se producen y consumen por lo general de manera simultanea. Esto tiene gran relevancia desde el punto de vista práctico y conceptual, en efecto, tradicionalmente se ha distinguido nítidamente funciones dentro de la empresa en forma bien separada, con ciertas interrelaciones entre ellas por lo general a nivel de coordinación o traspaso de información que sirve de input para unas u otras, sin embargo, aquí se puede apreciar una fusión que una coordinación, el personal de producción del servicio, en muchos casos, es el que vende y/o interactúa más directamente con el cliente o usuario mientras este hace uso del servicio (consume).

b) Heterogeneidad: Es difícil lograr la estandarización de producción en los servicios, debido a que cada unidad de prestación de un servicio puede ser diferente de otras unidades. Además no es fácil asegurar un nivel de producción desde el punto de vista de la calidad, desde el punto de vista de los clientes y que también es difícil juzgar a la calidad con anterioridad a la compra.

c) Perecibilidad: Los servicios son susceptibles de perecer y no se pueden almacenar. Por otra parte, para algunos servicios una demanda fluctuante puede agravar las características de perecibilidad del servicio. Las decisiones claves se deben tomar sobre que máximo nivel de capacidad debe estar disponible para hacer frente a la demanda antes de que sufran las ventas. Igualmente hay que prestar atención a las épocas de bajos niveles de uso, a la capacidad de reserva o a la opción de políticas de corto plazo que equilibren las fluctuaciones de demanda.

d) Propiedad: El pago se hace por el uso, acceso o arriendo de determinados elementos. La falta de propiedad es una diferencia básica en una industria de servicios y una industria de productos, porque un cliente solamente puede tener acceso a utilizar un servicio determinado”.

Así mismo opina Nava (2004), que existen varias razones por la que se considera importante la calidad del servicio, una de ella y la que es más importante es que los clientes son cada vez más críticos respecto a los servicios que reciben. Muchos clientes, no solo desean un servicio mejor sino que lo esperan.

Otro motivo para este mayor énfasis podría consistir en que muchas industrias de servicio, cuyos mercados eran limitados hace unos años (por ejemplo, la banca, seguros, comunicaciones, tratamiento de datos.) está ahora compitiendo en mercados de mayor amplitud geográfica. Existe otro motivo por el que se centra la atención en el servicio: la competencia, puesto que, muchos productos esencialmente son iguales, el campo de

batalla se centra en el servicio. Ya para finalizar, el servicio de calidad tiene sentido para las empresas por que marcan la diferencia entre ellas.

Es necesario hacer todos estos cuestionamientos, para poder saber si estamos dispuestos en centrar la atención en el cliente, y así establecer una mejora continua en cualquier empresa que se proponga esta meta, en miras a la calidad total.

2.6.3. ¿Quién es el cliente?

El cliente es el árbitro final de la calidad del producto y del servicio.

Para Nava (2003) *“Es el que utiliza un producto o servicio. Es una parte esencial de nuestro negocio. Es un ser humano con sentimientos y emociones similares a los nuestros y merece un trato respetuoso. Un cliente no depende de nosotros, nosotros dependemos de él. Un cliente no es una interrupción de nuestro trabajo, es un objetivo. Un cliente nos hace un favor cuando llega, nosotros no le estamos haciendo un favor atendiéndolo. El cliente es quien paga el salario de los empleados, sin él tendríamos que cerrar las puertas.*

Tipos de Clientes: Los clientes los podemos clasificar de la siguiente manera:

- a) Internos: Se refiere al que recibe o es el beneficiario de las salidas o resultados de los esfuerzos del trabajo de los procesos internos de la organización.*
- b) Externos: Se refiere al que recibe o es beneficiario del servicio o comprador de los productos de una empresa”.*

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), cualquier evaluación de utilidad implica la plena participación de un cliente. Esto es cierto tanto si el estudio está dirigido por una persona para servir a sus propios propósitos como si lo está por muchas. El cliente es la persona o grupo que utilizará los resultados por algún propósito, como la selección o el perfeccionamiento de un programa. El grupo de los clientes incluye tanto a quien haya encargado la evaluación, en primer lugar, como a todos aquellos que esperan los resultados para hacer uso de ellos. De una forma u otra, el tiempo y los recursos requeridos para una evolución son proporcionados por el cliente o por una o más personas pertenecientes a un grupo de clientes. Los clientes son, también, el origen crucial de las cuestiones planteadas y de los criterios empleados para interpretar los resultados; también tienen la responsabilidad primordial de aplicar las conclusiones; y, a menudo, una evaluación no puede realizarse si el cliente no lo dispone todo con mucho cuidado y trata de asegurar de que existirá una plena cooperación entre todos los que intervienen en el trabajo.

“Puede encontrarse una gran variedad de clientes en las organizaciones educativas, sociales y de la salud. Esto incluye, por ejemplo, inspectores de distritos escolares, administradores hospitalarios y directores de agencias; directores de colegios, presidentes de departamento y administradores de becas; y maestros, psicólogos y médicos. Si la evaluación consiste en contribuir al máximo a la hora de proporcionar servicios meritorios y validos a la gente, deberán intervenir y aprovecharse toda esta serie de clientes. Además deben estar activamente comprometidos el encargo y planificación de las evaluaciones, con el fin de obtener la información que necesitan para hacer bien sus trabajos. Por lo tanto, para satisfacer estas expectativas, deben estar adecuadamente preparados. Se debe subrayar que, quizá, la misión más importante de

los programas de preparación para una evaluación, tanto para antes del servicio como para su realización, es enseñar a los clientes de la evaluación a cumplir con sus responsabilidades” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

2.6.4. Problemática de la determinación del Cliente.

“Prefigurado el hito conceptual, en el que la norma internacional de la calidad ofrece un marco de comprensión, pueden entenderse las razones por las cuales las organizaciones educativas y en este medio las del sector superior requieren de la incorporación de tales principios en el seno de sus políticas particulares; así, la norma ofrece un tejido de análisis de la gestión y un mapa para alcanzar la calidad. Puede considerarse que el riesgo estriba en los peligros que significa tomar como propios fundamentos diseñados según el tamaño de las empresas privadas productoras de bienes, principalmente aquí el peligro consiste en la adhesión de un protocolo de funcionamiento que pudiere coludir con el patrón de articulación de las instituciones educativas, debido a que éstas no son productoras de bienes manufacturados, sino que prestan un servicio que es intangible, ya que se consume y transforma al ser prestado; es decir, el acto educativo no se mantiene incólume como objeto material y no pasa de usuario a usuario tal como lo haría un bien tangible, vale decir, un objeto fabricado, un automóvil, una vivienda, un vestido; más sin embargo el servicio educativo posee alta trascendencia por su participación en la transmisión de los acervos culturales de la sociedad, aquí residen los temores de la asunción del reto y surge la pregunta ¿Incorporar la norma internacional construida para la empresa productora de bienes y prestadora de servicios materiales acaso desnaturalizaría el profundo y axiológico sentido social de la educación?. ¿Como intento de respuesta es afortunado apostar a asumir el reto de la adecuación de propuestas procedentes del mundo de los negocios y la empresa privada?” (Rodríguez, 2005).

Para Flores (2003), resulta delicado hacer una extrapolación del concepto de Satisfacción del Cliente al campo de la educación superior. Hay que tomar en cuenta que el estudiante es no solo un coparticipante sino, en muchos países, un cogobernante de la universidad y que vive la experiencia universitaria durante un largo período en el que establece relaciones sociales y culturales muy ricas, al punto de que su vinculación con la institución que lo cobija ha dado origen a la expresión Alma Mater, para referirse a su carácter espiritual. Por consiguiente, no se puede considerar al estudiante como si fuera el cliente de la universidad en el mismo sentido que lo es un consumidor o un proveedor de mercancías o servicios respecto de un banco o supermercado. Hacerlo, sería degradar o perder el rol que le compete como receptor, intérprete y más tarde creador de la cultura para ubicarlo en otro en que prima el estrecho interés económico. Lo dicho lo reconoce Rey García (1998), citado por Flores (2003), cuando manifiesta que “el uso de este término en organizaciones públicas y no lucrativas es controvertido, dado que se teme una perversión de sus objetivos”.

Continúa comentando Flores (2003), no obstante lo anterior, están ampliamente difundidas en la literatura sobre Gestión de la Calidad Total (TQM) los beneficios teórico prácticos que se derivan de la adecuación flexible y creativa del enfoque del cliente a la gestión de las instituciones educacionales. Aunque las cuestiones asociadas a las distinciones específicas, tipologías, comparaciones entre clientes internos y externos, etc., escapan a las intenciones de este artículo, es preciso, para los fines que nos proponemos,

dar una idea clara del concepto de “cliente” aplicado a la educación superior. Dice Rey García (1998), citado por Flores (2003):

“La categoría de “clientes” debe aplicarse a quienes tienen un contacto inmediato con la universidad en calidad de beneficiarios directos de su actividad ya sea mediante una matrícula, un contrato, un acuerdo de patrocinio, la contratación de un titulado o la solicitud directa de cualquiera de sus servicios”. (Flores, 2003; 3:18).

De acuerdo con lo anterior, el beneficiario directo de los “productos” que ofrece la Universidad (certificaciones, títulos, grados, diplomados, etc.), que no son bienes tangibles sino “servicios de conocimiento” a decir de Lehtimaki, son los estudiantes y, por eso, a favor de él deben dirigirse todos los esfuerzos. No son los únicos beneficiarios, pero, a nuestro entender, son los más importantes.

Según Ortiz (s/f), a nivel social el producto de la Formación Técnica y Profesional Universitaria es la formación de un trabajador competente, altamente calificado. A nivel de Universidad coincide con el concepto de principal cliente. A nivel de aula es el contenido que se imparte, (conocimientos + hábitos + habilidades + cualidades + normas de conducta).

Para Santos (2001), resulta positivo que se rompa la exclusividad del alumno como objeto de la evaluación. El alumno es la pieza última de la escala jerárquica y sobre ella cae todo el peso de la evaluación. Si consigue o no aprender, si obtiene buenos o malos resultados, si alcanza éxito o fracaso parece fruto de su exclusiva capacidad, trabajo e interés. Esto no es así. Hay muchos factores que dependen de la institución, de los profesores de los gestores, de los medios, de las estructuras, del funcionamiento.

“En este punto debemos distinguir entre las características que son propósito de la educación y lo que son los productos últimos; los resultados, que son propósitos intermedios o secundarios; aquellos que son característicos del proceso y elementos de apoyo; y los insumos, que se refieren a los recursos disponibles. Como ejemplo de productos educativos podemos citar a los egresados de una institución educativa que se encuentran desempeñando alguna función dentro del área de su formación. Por otro lado, un ejemplo de resultado educativo será el número de egresados que una institución gradúa en el año, su aprovechamiento y actitudes de acuerdo con alguna prueba. Por su parte, las características del proceso son primarias y secundarias. Las primarias son aquellas que participan directamente en el proceso de la educación. Ejemplos de ello son el profesor que enseña frente a su grupo, el uso de la biblioteca y los servicios que presta, los programas educativos en operación, etc. Por lo demás, los procesos secundarios o indirectos son aquellos que apoyan la organización y administración de los primarios. Ejemplos de tales procesos son la administración de una institución educativa y los sistemas de registro e informáticos que emplea. Por último, los insumos se refieren a los recursos tanto materiales como humanos que se encuentran al alcance. Ejemplos de esto son los equipos y materiales disponibles, las actitudes de estudiantes y profesores, las características de formación docente del profesorado, etc. La diferencia, p. ej., entre los programas educativos como parte del proceso o como insumo, es que en la primera los programas se encuentran en marcha y son parte activa de la operación de la institución como sistema, mientras que como insumo los programas son solamente propuestas de intervención” (Garduño, 1999).

Desde otro ángulo, apreciamos el doble carácter del alumno: Es materia prima, en tanto que se está formando como un futuro trabajador, por lo que aún no es producto

terminado, pero lo será cuando se gradúe, ya que se produce el tránsito de trabajador en formación en trabajador formado.

Es cliente, en tanto recibe de parte del docente determinados servicios en forma de desempeño, que no son más que las clases y otras actividades docentes y extradocentes.

El estudiante es el principal cliente de la Universidad, por cuanto él es el principio y fin de la actividad de la misma, pero la clientela no puede reducirse sólo a él.

El claustro profesoral es el cliente del rector de la Universidad, el grado inmediato superior, el cliente es el inferior, el nivel de educación postgraduada es también cliente de la Universidad, los padres y familiares son clientes de la misma, en fin, según los principios de la mercadotecnia pedagógica profesional, todas las personas naturales o jurídicas que reciban algún servicio de la Universidad, son consideradas clientes de ésta.

Así mismo, apreciamos el doble carácter del profesor:

Es proveedor, en tanto presta servicio a los estudiantes, por ejemplo, la clase y otras actividades docentes profesionales.

Es cliente, ya que recibe determinados servicios por parte de los directivos de la organización educacional, como la oficina, el aula, los laboratorios, el pago, los programas, la educación continua, la infraestructura en general, y diversas facilidades que le permiten un mejor desempeño de su labor. Lo que le da un bienestar personal, familiar y social.

La pregunta obligada es, que tan satisfecho está el profesor con el servicio que recibe de la universidad (todo el contexto), como para que desempeñe bien su tarea que es la de ser facilitador del conocimiento para el estudiante, habrá sin duda varias ópticas de poder medir esta satisfacción, dentro de las cuales la del alumno sería una de las más críticas.

En las universidades el precio se define por el concepto costo de oportunidades profesionales, que se refiere a las oportunidades, recursos y ventajas a las que renuncian los alumnos cuando deciden matricular en una Universidad y no en otra.

La promoción es uno de los factores vitales para comunicar los atributos o satisfactores del producto y que integra la mezcla de mercadotecnia pedagógica profesional, y ésta, a su vez, responde a la estrategia trazada por la Universidad para lograr determinados objetivos a largo y mediano plazos.

Cuando una Universidad realiza una excelente labor educativa, la promoción surge por parte de los propios alumnos, que al sentir satisfacción y orgullo por sus profesores, especialidad u oficio y Universidad, promueven su imagen ante sus familiares en primer lugar y luego con sus amigos del barrio que no frecuentan su escuela, etc.

Por otra parte, los padres satisfechos y orgullosos de la educación profesional recibida por sus hijos se convierten también en amplificadores de la imagen de la Universidad, (Ortiz, s/f).

Los empleadores a menudo, a través de sus gremios demandan a la universidad, un determinado perfil de sus egresados o indican que los que reciben no tienen la calidad que las universidades dicen tener, luego entonces, asumen el papel de cliente porque reciben productos de la universidad.

El padre del estudiante adopta también la misma postura debido a que sus recursos económicos están siendo gastados por la educación que los hijos reciben.

2.6.5. El alumnado como Cliente.

“En la universidad comercial, la institución se transforma en empresa, los profesores se vuelven empresarios, el profesionalismo administrativo se convierte en el modelo último en la toma de decisiones, y los estudiantes y los resultados de la investigación son productos que van a la industria, la cual se vuelve el consumidor del servicio en última instancia. Al ser remplazados los valores tradicionales y los patrones organizacionales por los del mercado, la universidad entra completamente en una fase de capitalismo académico” (Vélez, 2002).

“La necesidad de mantener y mejorar continuamente el servicio a los clientes es la preocupación constante de todas las instituciones y entes empresariales a nivel mundial, bien sea productores de bienes o prestadores de servicios, entre los cuales el educativo es de especial relevancia. Los clientes son el factor principal y garantía de la existencia y mantenimiento de las empresas e instituciones en un determinado mercado de productos o servicios, debido a que éstos son los que compran los productos y utilizan los servicios brindados por estas organizaciones, produciéndose así una relación cliente – producto/ servicio, cliente – proveedor. En este contexto surge el enfoque de cliente, cuyos procesos ínter vinculantes son creados y puestos en marcha en atención a una sola meta: La satisfacción del cliente, sea interno o externo; teniendo como apoyo procesal el principio de la calidad y su gestión continua a los fines de obtener permanentemente pautas de mejor hacer. En el enfoque general de calidad del servicio, brazo ejecutor de la política de satisfacción al cliente, se erradican los estereotipos y se cambian las ideas y formas de pensar, substituyendo conceptos y enfoques inoperantes; es decir, se mejora continuamente, no solamente el servicio del mismo sino todas las actividades y gestiones gerenciales que contribuyen a su obtención y eferencia al público, junto con los servicios post – venta; la orientación para estos cambios será proporcionada por las opiniones de los usuarios del servicio, puesto que el objetivo fundamental es satisfacer a plenitud sus necesidades y expectativas” (Rodríguez, 2005).

Es comprensible que este fenómeno suceda en el ámbito empresarial pero el problema surge cuando hablamos de educación, en primer lugar porque no queda claro quién es el cliente, podría ser el alumno que recibe la formación, la empresa que costea la formación o en definitiva la sociedad. Entendiendo que el alumno es cliente, puesto que establece un acuerdo con una institución para ser parte de proceso educativo, ha de tener la posibilidad de expresar sus deseos, percepciones y necesidades en cuanto a la calidad del profesorado, los contenidos, las herramientas de comunicación disponibles en su curso, etc. A la hora de hablar de educación, al contrario que en otro tipo de servicios, es necesario pensar que el alumno no es un mero receptor de un servicio, sino ante todo, es parte de un proceso educativo lo cuál es sustancialmente distinto, pues el aprendizaje que recibe es parte de un proceso sumativo a través del tiempo que el mismo estime. Considerarlo como un receptor nos llevaría a las visiones tradicionalistas de la enseñanza unidireccional. Hoy en día sabemos que la educación es un proceso donde el alumno construye, siendo la labor del profesor dirigida hacia guiar o facilitar el aprendizaje del alumno (Villa, 2005).

Lo anterior coincide en términos de calidad con lo expresado por Informe de Surinam (1998), que dice: no existe una definición de calidad que satisfaga a todos los individuos que se interesen por ella, al menos si se trata de la calidad en la educación. En economía, la calidad generalmente se define sobre la base de la satisfacción del cliente. A este punto, se puede mencionar una de las diferencias entre la calidad en la economía y la calidad en la educación. En la economía, el cliente sabe lo que quiere, compra un producto de servicio. En la educación el cliente es el estudiante, pero también es la sociedad y es el gobierno. Además, en la educación no se sabe cuál es el producto: ¿es la instrucción o es el estudiante graduado o es la satisfacción de la sociedad?

El concepto de Satisfacción Estudiantil proviene, como tantas otras cosas en Educación, del campo de la gestión de las empresas económicas de producción y servicios, donde se constituyó, bajo la denominación de satisfacción del cliente, en una de las principales metas para el logro del éxito en la competitividad por el mercado.

Cortada y Woods (1995), citados por Flores (2003), la definen así: Satisfacción del cliente se refiere a la entrega de un producto o servicio que cumple o supera las expectativas o necesidades del cliente; y a los indicadores que determinan los niveles de satisfacción sobre el producto entregado o el servicio brindado.

Dice el Prof. Peter Drucker, citado por Andrade y Carreau (2003), al respecto de dichas instituciones: *“...no proveen bienes o servicios ni controlan actividades de la sociedad. Su producto no es un par de zapatos, ni una reglamentación efectiva, sino un ser humano cambiado. Estas organizaciones son agente del cambio humano. Su producto es un paciente curado, un niño que aprende, un muchacho o muchacha transformado en un adulto que se respeta a si mismo, una vida humana enteramente cambiada.”*

Hay quienes se molestan de que se refiera al los alumnos como clientes, dicen que no es académico.

El alumno es perfectamente un cliente. El problema es entender que es un cliente. Un cliente es quién compra un servicio, pagando por él, un determinado bien para su uso o el de un tercero.

En el caso del alumno éste es efectivamente cliente junto, la mayoría de las veces, a su apoderado o tutor económico. ¿Y que compran?. Educación. ¿Y que reciben?. Educación.

Palacios (2002) dice nosotros nos hemos resistido a utilizar siempre la palabra “cliente”; preferimos el de beneficiario, destinatario del proceso educativo. Creemos que la palabra “cliente” se ha mercantilizado y que siempre está asociado a una transacción económica.

El término servicio, como ejemplo, ha perdido su valor original: dar sin esperar a cambio. En la Educación Superior Pública, el servicio educativo debe ser desinteresado y sin compromisos. Nuestros jóvenes no cuentan con alternativas de Educación Superior Pública pues las condiciones económicas no permiten el acceso a la educación a todos.

El alumno no compra ni un diploma ni buenas notas, ni trabajo fácil, ni tampoco malas notas o trabajo arduo. El alumno compra, Educación, que es un proceso bastante más complejo. Y cuyo resultado es el aprendizaje de habilidades y conocimientos que harán de quién lo viva, alguien más capaz y valioso que antes de hacerlo.

Aunque no siempre se guardan las formas que corresponde, un alumno tiene derecho de exigir más y mejor servicio, pero no tiene derecho a exigir otra cosa que lo

que compro: educación. Y son sus proveedores de servicio-de educación-quienes mejor que el saben que es y como entregar educación.

Así pues, es no sólo posible, sino necesario, extrapolar con cautela el concepto de “satisfacción del cliente” a fin de efectuar análisis interdisciplinarios actualizados de la gestión educacional. Por ejemplo, resulta aleccionadora la distinción que hace Flores (2003), cuando menciona a Noriaki Kano que dice que, las percepciones de calidad que se hacen los clientes, entre las que destacan tres: “*la calidad que se espera*”, “*la calidad que satisface*”, y “*la calidad que deleita*”. Aplicando esta idea a la educación, Rey García (1998), citado por Flores (2003), presenta este sugestivo ejemplo:

“Un alumno no solicitaría al profesor que asista a clase o le trate con respeto dado que estas características se dan por supuestas. Sin embargo, puede preguntarle sobre un contenido específico que no ha comprendido y la respuesta del profesor influirá seguramente en su satisfacción con el servicio recibido. Pero cuál será la reacción del alumno si en la clase siguiente, el profesor le sorprende gratamente con un libro que ahonda en el tema y le amplía la respuesta dada en clase con nuevos datos y argumentos. Lo más probable es que el profesor haya conseguido con ese gesto sobre cumplir las expectativas del alumno”. (Rey García, 1998, citado por Flores, 2003). (3:18)

La universidad lo que vende entre otras cosas son conocimientos que ayudan a formar a los que en ella estudian, de acuerdo con sus expectativas futuras, luego entonces, el más enterado quizás, de este proceso es el estudiante, que puede asumir el papel de cliente o víctima según la pase en su recorrido universitario.

Los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos.

Flores (2003), menciona que la satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional. La meta de la institución debe ser que los estudiantes que cursan una carrera manifiesten su satisfacción con el rigor de los cursos, con las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, con la justicia con que se le evalúa, etc., así como con las instalaciones y equipamiento que apoyan dichas interacciones.

Por supuesto que en el trasfondo del tema está la cuestión de la clase de estudiante de que estemos hablando. No todos los que están matriculados en una universidad pueden ser considerados estudiantes para los efectos de la percepción que tengan sobre las exigencias institucionales y personales. En otras palabras, no es lo mismo satisfacer a un estudiante perezoso, negligente o engreído, que a otro disciplinado, laborioso y exigente.

Según González (2003) “*un alumno satisfecho con la institución universitaria verifica la calidad de la misma. En este sentido son los propios alumnos los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que cuenten con unos recursos adecuados y los servicios de que disponga y las actividades que se oferten respondan a sus necesidades. Es decir, cuando estén satisfechos con las instalaciones y recursos, así como con los servicios y actividades que la Universidad ofrezca. En segundo lugar, esta satisfacción se verá recompensada en tanto los órganos de gobierno y representación solucionen los problemas existentes de un modo eficaz”.*

La importancia de lo mencionado anteriormente radica en saber como, y que, preguntarle para obtener información que nos indique el grado de satisfacción con los servicios que esta obteniendo de la universidad. La información deberá tomarse con cautela pues su opinión será influida por diversos factores a veces ajenos al ámbito universitario, tales como cuestiones emocionales, sentimentales que tienen que ver con su desempeño en el núcleo familiar o con el grupo de iguales.

Todo proceso educativo debe estar centrado en el estudiante, a él nos referiremos, a su contexto, para aproximarnos a las variables que le impactan.

Según Romainville (1999), dice que el uso de cuestionarios es una práctica corriente en la evaluación de la calidad de la educación, no obstante a menudo se observa confusión entre satisfacción y calidad. Los alumnos pueden sentirse satisfechos con un programa, puesto que es el único que conocen, o por una sencilla o atractiva conferencia, si esto se relaciona con las calificaciones profesionales que sus futuros empleadores esperan que los mismos detenten. También pueden auto declararse insatisfechos si un curso es difícil aun si es de valor educativo.

La opinión de los estudiantes, es por supuesto, una fuente apreciada de información sobre la calidad de la educación. Lo anterior es confirmado por el mismo Romainville (1999) cuando cita a Casey y otros (1997) que dicen que cantidad de investigadores han confirmado que los estudiantes constituyen una fuente válida y relevante de información en términos de la evaluación de ciertos aspectos de su formación, y siguen comentando que ellos están mejor calificados para describir su carga de trabajo, la claridad de las conferencias, el entusiasmo de sus profesores, la atención que prestan a sus problemas y las dificultades que podrían tener en capítulos asignados o del objetivo del curso.

Gutiérrez, Del Río y Ballizia (s/f), *“comentan que los grupos de personas, de cualquier índole que sean, se constituyen para satisfacer las necesidades de sus miembros. El grupo se plantea metas y objetivos, se estructura y funciona para alcanzar objetivos y metas que darán satisfacción a las necesidades que han sido identificadas. En el caso de los grupos escolares, las necesidades son muy variadas y se refieren a ser tomados en cuenta, sentirse seguros, ser estimados, saber como estudiar para aprender, comprender las materias, tener motivos para estudiar, comprender su cuerpo, definir sus aspiraciones personales, realizarse, etc.*

A continuación señalamos diversas razones para considerar a las necesidades de los alumnos, como un elemento que debe ser atendido en el proceso de la enseñanza. Son:

- *El alumno está mejor dispuesto a aprender aquello que él percibe como significativo, a lo que se le atribuye un valor desde su perspectiva personal. Y es valioso y significativo para el alumno lo que satisface sus necesidades lo que tiene que ver con sus aspiraciones, con sus problemas*
- *Se aprende porque hay ciertas fuerzas interiores que impulsan al sujeto hacia las actividades que proporcionarán las experiencias para aprender. De esta manera, la búsqueda de parte del alumno para la satisfacción de sus necesidades actúa como fuerza que motiva el aprendizaje.*
- *La satisfacción de ciertas necesidades puede hacer surgir nuevas necesidades, lo que da dinamismo, flexibilidad y efectividad al proceso de enseñanza.*

- *La insatisfacción de ciertas necesidades puede generar tensiones, conflictos, frustraciones, tanto en los alumnos individualmente considerados, como en los grupos escolares, puesto que se produce una carencia en el sujeto o en el grupo que atenta en contra de su bienestar, o se da una especie de lucha entre fuerzas internas y externas.*
- *La satisfacción de necesidades en los alumnos produce un efecto importante en la formación en los dominios valórico, actitudinal y socio-afectivo de los escolares. Por ejemplo, el estudiante que ve satisfecha su necesidad de ser aceptado por los demás, podrá darse cuenta de que ello ocurre porque se comporta en tal forma que hace que los demás lo acepten; entonces desarrollará una actitud, en relación con la forma de comportarse con los otros.*
- *El conocimiento de las necesidades de los alumnos, permite al profesor una mejor comprensión de su comportamiento, apreciando las carencias que lo afectan.*
- *Otra consecuencia importante relacionada con la satisfacción de las necesidades de los alumnos, se produce en el auto-concepto y en la auto-estima. Esto ocurre por cuanto la satisfacción de nuestras necesidades requiere, muchas veces, de los demás y, por cuanto el auto-concepto y la auto-estima se forman por la manera en que los demás actúan con nosotros.*

Un diccionario de Psicología define una necesidad como “la carencia de aquello que al estar presente procura el bienestar del organismo o de la especie, o que facilita su comportamiento habitual”. Se destaca la idea de que una necesidad es una carencia. Por cierto que no toda carencia es una necesidad; lo es cuando le hace falta al organismo para su bienestar.

Este concepto de necesidad implica:

Una necesidad, es decir, la carencia de algo, impulsa al sujeto a buscar lo que le falta. Esto significa que una necesidad actúa como motivación de la conducta para lograr la satisfacción de la necesidad, de modo que el sujeto se plantea un objetivo que puede ser de tipo material, de tipo cognitivo, de tipo social, etc.

- *Lo anterior muestra que hay una relación significativa entre objetivos y necesidades. En la enseñanza es importante que tales objetivos sean los que busca la Educación y, además, que sean buscados por el propio sujeto.*
- *Las necesidades de un sujeto se relacionan con las costumbres, las creencias, los hábitos sociales, la edad, los valores, actitudes, el medio ambiente, etc.*
- *Las necesidades son cambiantes. Dependen del estado y de la situación que vive la persona, de su interacción con el medio, con objetos y con otras personas. Desde luego, cuando una necesidad se ha satisfecho, deja de serlo.*
- *Las necesidades son adquiridas en su mayor parte. Esto está de acuerdo con lo dicho en el punto anterior. Según lo que le ocurre al sujeto, le surgirá una necesidad.*

Una necesidad puede ser entendida también, como la brecha que hay entre un resultado actual y el que se espera alcanzar. Por ejemplo, el promedio de notas de un curso es 5,2 y se proponen como meta el promedio 6,0; por lo tanto existe la necesidad de subir el promedio para cumplir la meta”.

Igualmente puede ser entendida como la situación que presenta un alumno o un curso y aquella que debería presentar de acuerdo con ciertas normas o criterios. Por ejemplo, hay muchos atrasos en un curso y existen las normas reglamentarias que no permiten atrasos. Surge la necesidad de que se cumpla el reglamento (Gutiérrez, Del Río y Ballizia, s/f).

Claro que en el caso de la universidad al ofertar unos determinados servicios al estudiante lo hace con el objeto de cumplir con la misión institucional, el formar al estudiante en un área determinada del conocimiento para lo cual los servicios si bien no son determinados por el estudiante como una necesidad, si lo hacen depender de ellos y al término de unos cuantos días se crea la necesidad, o dependencia de dichos servicios.

Necesidades escolares.

Gutiérrez, Del Río y Ballizia (s/f), “*describen las necesidades escolares y las clasifican como sigue:*

Son aquellas que se relacionan de manera directa con el desempeño del joven como estudiante. Algunas son:

- *saber qué es el estudio,*
- *entender para que son las asignaturas,*
- *disponer de técnicas para aprender,*
- *lograr un estilo para estudiar,*
- *comprender las normas y reglamentos escolares,*
- *adaptarse al ambiente escolar,*
- *desarrollar buenos hábitos de estudio,*
- *disponer de los materiales requeridos en el estudio,*
- *sentirse cómodo en el establecimiento,*
- *tener buenas relaciones con los profesores,*
- *clarificar sus motivos propios para estudiar.*

Necesidades del desarrollo

Se refieren a los requerimientos del joven en relación con su proceso de crecer. Algunas son:

- *formularse un proyecto de vida,*
- *clarificar su vocación,*
- *lograr un buen desarrollo físico,*
- *lograr un buen desarrollo de su afectividad,*
- *prepararse para la vida familiar,*

- *saber recrearse y usar el tiempo libre,*
- *desarrollar sus habilidades intelectuales,*
- *lograr un buen desarrollo social,*
- *definir sus valores y creencias.*

Otras Necesidades.

Existen tres necesidades que motivan fuertemente al ser humano. Son:

- *Necesidad de logro: tendencia de una persona a luchar por obtener éxito con relación a ciertos patrones de excelencia, los que pueden estar internalizados en el sujeto y no son fijos sino que, más bien, se van elevando continuamente a medida que se logra el éxito.*
- *Necesidad de poder: tendencia de una persona a dominar a otros o a buscar situaciones en las que pueda ayudar a otras personas a lograr sus metas.*
- *Necesidad de afiliación: tendencia de una persona a buscar aprecio, afecto y la compañía de otros. El sujeto disfruta con la compañía de otros, más que con la contribución al goce de otros. Se expresa en la amistad.*

También se pueden distinguir:

- *Necesidades individuales: que son las de una persona en particular,*
- *Necesidades sociales: que son las de grupo, comunidad o sociedad.*

Identificación de las Necesidades.

La identificación de las necesidades de los escolares implica, en el hecho, la formulación de un diseño evaluativo. Esto significa, por lo menos, justificar la evaluación, establecer sus propósitos: indicar claramente qué se va a evaluar, buscar o elaborar el procedimiento adecuado, etc.

En nuestro medio se utilizan varios procedimientos que pueden resultar útiles para identificar las necesidades de los alumnos. Podemos señalar algunos ejemplos.

- *Prueba sociométrica, que puede detectar necesidades relacionadas con pertenencia, afecto, integración grupal, etc.*
- *Inventario de Factores de estudio (IFE), que facilita un diagnóstico en relación con necesidades del alumno para asumir el trabajo escolar.*
- *Inventarios de intereses, ya que existe una gran relación entre los intereses del sujeto y sus necesidades en relación con ellos.*
- *Inventario de Preocupaciones de Mooney, ya que las preocupaciones de un sujeto son, en el hecho, búsqueda de satisfacción de sus necesidades.*
- *Inventario de Necesidades para escolares. En el libro “Evaluación en dinámica de grupos escolares” (Gutiérrez, F. 1993), aparece dos inventarios sobre necesidades, uno basado en Maslow y otro para detectar aquellas relacionadas con el desarrollo del alumno y con la actividad escolar.*

- *Discusión en pequeños grupos, se realizan en el Consejo de Curso y se centran en el diagnóstico de las necesidades de los alumnos, como base para la estructuración y funcionamiento de esa importante actividad curricular. La discusión puede hacerse con una pauta o sin ella, pero con instrucciones claras y precisas del profesor jefe”.*

2.6.6. Satisfacción de las Necesidades.

Si el establecimiento y los docentes reconocen la existencia e importancia de atender a las necesidades de los alumnos, y se hacen esfuerzos para identificarlas, la institución adquiere el compromiso de satisfacerlas mediante diversas acciones y elementos del currículo escolar. Al satisfacerlas se logran condiciones favorecedoras del aprendizaje y, al mismo tiempo, se está procurando un desarrollo óptimo y pleno del alumno. Algunas ideas acerca de cómo satisfacer las necesidades de los estudiantes:

- Planificar la enseñanza partiendo de un diagnóstico, entre otros aspectos, de las necesidades de los alumnos, de considerarlas en la formulación de objetivos y en el diseño de actividades para lograrlos.
- Ofrecer variedad de actividades curriculares que puedan dar respuesta a la gran diversidad de necesidades de los alumnos, tales como clubes, academias, actividades curriculares libres, actividades deportivas, etc.
- Estimular a los alumnos para que participen en algunos aspectos de la enseñanza tales como formulación de objetivos, diseño de actividades, evaluación, etc.
- Ayudar a los alumnos a que comprendan el significado de la enseñanza de modo que perciban la relación entre las actividades escolares, las materias, la evaluación, etc., y su proceso de desarrollo personal, lo que de algún modo satisface sus necesidades.
- Adecuar las exigencias escolares al nivel de las capacidades, aprendizajes previos, estado de desarrollo de los alumnos, etc.
- Atender a la situación grupal en que ocurre el aprendizaje escolar, puesto que en el grupo es una importante instancia para la satisfacción de necesidades.
- Planificar el currículo escolar de tal manera que sean atendidos todos los dominios del desarrollo del alumno: Afectivo, social, cognitivo, valórico, ético, vocacional, estético.

Finalmente, los estudiantes, independiente de las precauciones tomadas, cuando analicen el tipo de enseñanza a la cual fueron expuestos, tenderán a tomar en cuenta las personalidades de sus profesores, en otras palabras, cuando algunos de los contenidos son juzgados como interesantes, inútiles o requirentes de demasiados esfuerzos, tales juicios pueden estar basados tanto en el contenido del curso, como en la forma en que haya sido enseñado y evaluado.

Si el proceso formativo comprende una serie de servicios que la universidad le vende al momento de inscribirse, como son sus instalaciones, sus procesos administrativos y docentes, los cuales están inmersos en un medio ambiente. Pues lo justo

es interrogarlo (instrumento de evaluación) para determinar si lo que está recibiendo le resulta satisfactorio o reúne las expectativas que le dijeron al momento de vendérselo.

2.6.7. Para satisfacer las necesidades es necesario conocer.

Es necesario precisar que para que se de este proceso es necesario ubicar diferentes protagonistas involucrados en dicho proceso, siendo la familia y el grupo de iguales los que están fuera del contexto educativo, de allí en adelante es importante mencionar a la institución educativa, con sus servicios, administrativos, académicos, técnicos, que comprenden desde el proceso de inscripción hasta todo lo que este alrededor del proceso, como laboratorios, biblioteca, equipos de los mismos, campos deportivos, jardines y mantenimiento de todo lo antes mencionado sin olvidar a los dos actores principales del proceso enseñanza aprendizaje: el profesor y el alumno interactuando en espacio determinado con unas condiciones específicas llamado aula.

a) ¿Qué pasa en la escuela?

Hablaremos de la escuela como un término genérico que se utiliza en México indistintamente del nivel de oferta que esta proporcione, ya en otro apartado justificamos este hecho.

Según el Ministerio de Educación del Chubut (s/f), *“dice que la escuela como organización institucional es compleja pues coexisten en ella diferentes grados de desarrollo, funciones, espacios, tiempos, instancias y registros cuyas metas son dispares, divergentes y casi siempre contradictorias”*.

Así la escuela es un espacio atravesado por múltiples instituciones económicas, culturales, religiosas, políticas que mixtura, disocia o intenta lógicas y realidades diferentes: el adentro y el afuera; la particularidad y la universalidad; lo simbólico y lo imaginario; los individuos, los grupos y los colectivos; funciones sociales y funciones singulares, funciones de trabajo y de formación humana. El trabajo escolar necesita un marco que lo defina, contenga y sostenga ante las dificultades y frustraciones.

En la escuela hay más de un marco que remite a diferentes tipos de trama, hay un lugar que cada persona tiene anticipadamente asignado en la institución a partir de posiciones sociales y pedagógicas: del alumno, del directivo, del enseñante. Hay condiciones técnico-pedagógicas y simbólicas para acceder a estos lugares; hay estándares y normas para desempeñarse y permanecer en ellos Son tramas de relaciones que contienen regulan y sostienen dos organizaciones: la del trabajo docente y la organización pedagógica.

b) Descripción del proceso de socialización de las personas a la vida escolar.

La adaptación a la vida escolar no se realiza sin conflicto, varía la capacidad y la historia psicológica y social de las personas para operar con cierta normalidad más allá de los malestares y conflictos. En general las personas, pueden usar mecanismos de autocontrol para evitar bloqueos, inhibiciones o desorganización de su conducta y que permiten desempeñarse socialmente, aprender, trabajar, acreditar.

Hay personas que carecen de condiciones básicas para transitar con éxito la ruta escolar, hay veces que fallan los mecanismos de autocontrol; o son insuficientes o inadecuadas las condiciones atencionales; de maduración, de adaptación al espacio y al tiempo escolar, a las normas, a los ritmos, a los estilos de trabajar, de comunicarse, de evaluar, etc.

Aparecen entonces los estudiantes que no trabajan, deambulan, molestan, interrumpen, hablan a gritos, juegan en el aula no atienden las consignas, sacan objetos a los compañeros, los distraen, entran y salen del aula sin autorización, no contestan las preguntas ni traen sus tareas, olvidan y pierden sus útiles, cansan a todo el mundo y agotan a su maestro.

No tienen intención de causar daño, muchos son muy inteligentes aunque operan como si no lo fueran. Son estudiantes con problemas de disciplina de trabajo, de organización, de hábitos, de límites. Están destinados a ser casos de problemas de aprendizaje y fracaso escolar.

c) ¿Cómo actúa la Institución?

Para Lanni (2003), *“la función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor. Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social. Estos se traducen en las acciones cotidianas que transcurren en el aula, en la actitud comprensiva y educadora de los adultos que son los responsables de la formación de las jóvenes generaciones, por eso, el desafío de toda institución educativa es convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación. Sin lugar a dudas si la escuela puede hacer esto - de hecho muchas de las escuelas lo hacen y lo hacen bien - está dando respuesta a una de las demandas más requeridas por la sociedad”*.

El factor central del problema de disciplina es la organización pedagógica rígida y poco pertinente a las demandas y realidades de las aulas. En la disciplina del trabajo docente se manifiestan fallas en el desempeño y cumplimiento de las condiciones y normas que pautan el trabajo, inasistencias injustificadas, llegadas tarde reiteradas, incumplimiento de las tareas mínimas de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza.

Se trata de encontrar estrategias que vuelvan la organización del aula a sus cauces normales. Las cuestiones de disciplina o indisciplina remiten a las relaciones de las personas con las tareas, el conocimiento, el aprendizaje, Se originan y explican en la organización del trabajo escolar, en la organización pedagógica e institucional. Preocupan los problemas que ocasionan algunos alumnos impidiendo que la actividad del aula se desarrolle normalmente obligando a ocuparse todo el tiempo de mantener el orden, por comportamientos que molestan. El malestar del docente es doble, no puede trabajar, no puede garantizar al resto de alumnos condiciones mínimas de funcionamiento lo que pone en entredicho su autoridad y poder de función, este comportamiento se

extiende a los descansos, a la entrada y salida de la escuela, a visitas didácticas y a los actos escolares. Los problemas de disciplina que en ocasiones entran en la categoría de violentos, afectan las relaciones con la familia produciendo conflictos sobre sus causas y modos de resolverlos teniendo un costo muy elevado sobre el clima del aula. La mayoría de los docentes lo atribuyen a la familia, a las faltas de hábitos y límites, a permisividad y desinterés por la escuela. Aparece también el acoso e intimidación entre pares con bromas, motes descalificantes, insultos, discriminación y aislamiento, mentiras y rumores. Los robos y destrucción de útiles entre los alumnos en las aulas como manifestación de la conducta antisocial que preocupa mucho a los padres por la pérdida de materiales y por la amenaza que ello supone.

d) ¿Cómo actúa el Docente y qué consecuencias se generan?

Dice Savater (2005) *“que el maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás. Es decir, sin una buena educación dada por el maestro, no hay posibilidad de que luego aparezcan el científico, el político, el creador artístico. Toda labor educativa tiene una cierta ilusión artística, es decir, no es una artesanía. Llamo arte a todo aquello que se puede enseñar en sus fundamentos, pero no en su excelencia”*.

El maestro tiene a veces un papel socialmente humilde, pero fundamental desde el punto de vista de la civilización y de la humanidad.

Continúa comentando Savater (2005), *“el maestro puede contribuir a formar personas más inclinadas hacia la justicia, la curiosidad y la laboriosidad, pero hay muchas otras claves que están en la sociedad: económicas, laborales, etc. El maestro intenta preparar las personas para que sean un poco mejores que el promedio de la sociedad a la que van destinadas; ahí es donde se da, en cada caso a su modo, la interacción entre lo social y lo personal. Una cosa es que la enseñanza sea muy importante y otra suponer que es omnipotente”*.

“La pura labor educativa es lo contrario del autismo y no puede ser algo que se separa y que se convierte en una especie de reino aparte, que no da cuentas de información. Lo primero que tendría que haber es una relación fluida de comunicación entre la administración, la sociedad y los maestros para que no vaya la sociedad por un lado y los maestros por otro. El maestro no es el inventor de la educación, sino un educador de la gente que la ejercita, de acuerdo con la orientación que la sociedad decida darle en cada momento. No se educa en abstracto, se educa para intentar mejorar la sociedad y crear personas capaces de vivir en ella. Los objetivos de la educación deben ser una preocupación pública, que esté en los ministerios y en sectores influyentes. El maestro debe ser el agente que pone en práctica lo que los demás han propuesto o teorizado y, de alguna forma, su responsabilidad es entrar en contacto, comprender, aceptar y colaborar en el perfil de ese contenido que se trata de transmitir”, (Savater, 2005).

La tarea del maestro es la verdadera preocupación por el otro, que es el más alto nivel de moralidad. El hombre moral es el que se da a la persona. La educación es uno de los símbolos de la preocupación por los demás. Es importante que el maestro tenga vocación y gusto por lo que hace, como también lo es el que sea tratado de acuerdo con el

esfuerzo y la dificultad de su tarea. Si comprendemos el término maestro en un sentido más amplio, como el de la persona que enseña a otros, entonces en nuestras sociedades democráticas todos somos maestros, unos de otros, para ayudarnos a comprender y a vivir en lo real. Y no es lo mismo ejercer esa función desde la paternidad, desde un papel público, o desde la persona que académicamente tiene que afrontar una clase.

El docente ensaya respuestas que son supuestos, porque a veces no conoce las causas que tienen que ver con su contexto social y familiar. Cuando un docente o directivo interpreta y actúa en fenómenos como la disciplina escolar y sufre un fuerte impacto de su subjetividad en la mirada de estos fenómenos, cuando tiene dificultades o carece de autocontrol de lo personal, su funcionamiento en el aula o como directivo puede incrementar los climas institucionales conflictivos en lugar de ser un contenedor institucional.

Otra derivación de las interpretaciones subjetivas es que los docentes tienden a interpretar los comportamientos violentos exclusivamente como resultado del registro personal del alumno, dejando de lado la instancia institucional y la instancia social.

Ocurre a veces que los climas y culturas institucionales contienen rasgos violentos. Por ejemplo la exigencia en las rutinas escolares, en los sistemas de evaluación que están muy encima de la población escolar y de la comunidad en la que se encuentra la escuela, lugares donde el trato interpersonal y las relaciones son rípidas, donde se aplican las normas de manera rígida o arbitraria, fenómenos de dominación o manipulación, de rumores, ambientes que generan climas estresantes con ruidos desorganización, improvisación etc. (Ministerio de Educación del Chubut s/f)

El aula no es solo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante. Tras los mismos bancos se sientan los mismos alumnos, frente al pizarrón familiar junto al que se halla el no menos familiar profesor. Hay desde luego cambios; vienen y se van alumnos durante el periodo de clases y a veces los estudiante encuentran un desconocido de visita o un nuevo alumno que se incorpora, aunque en la mayoría de los casos esto es tan infrecuente que ocasiona cierto desequilibrio de la rutina diaria. Además, en la mayoría de las aulas la composición social no sólo es estable, sino que está dispuesta físicamente con una considerable regularidad. Cada alumno tiene un sitio asignado y, en circunstancias normales, allí es donde se le encontrará. Esta marca de territorio demuestra que el estudiante al igual que todos los humanos, es un ser de costumbres por lo que al docente no le es difícil comprobar su asistencia al dirigir la mirada al banco en el que tradicionalmente se sienta el alumno, (Jackson, 1998)

En este espacio se transmiten los saberes o se forma al individuo al mismo tiempo que se transforma, al menos su actitud hacia la problemática de la realidad representada por las necesidades de la sociedad que es la demandante de los servicios futuros de nuestro estudiante, que por ahora está en el lugar donde sentado escucha, aguarda, alza la mano, afila un lápiz, ahoga bostezos o graba iniciales en la superficie de los bancos, de esta manera pasa inadvertido. Esta actitud nos parece familiar aunque solo sea por el desden de que son objeto, parecen merecer más atención por parte de los interesados en la educación, pues ese personaje del que hablamos es el estudiante, el futuro del mañana, el que hace que nuestra existencia en el plantel educativo sea posible en el ahoy, es el cliente de la institución a quien debemos dejar satisfecho con lo que hacemos.

e) ¿Como actúa el estudiante?

En la etapa de estudiantes, como en las demás del proceso de desarrollo de la vida, los factores que propician el bienestar de la persona son múltiples, variados e interrelacionados, resaltándose la influencia de la familia y el entorno social en el que se desenvuelve, destacándose entre estos últimos, la institución escolar por su contribución en la formación y preparación intelectual de los jóvenes.

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994) citado por De Giraldo y Mera (2000), *“brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promueven el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables”*.

La comunidad constituye así “un grupo social que comparte el sentido de pertenencia y participación activa en la satisfacción de sus necesidades comunes y se identifica con un territorio determinado, que busca mejorar su calidad de vida” y que hoy aparentemente aparece ensombrecida por el individualismo triunfante. Pese a esta realidad comunitaria eclipsada, aún existen en los espacios urbanos una diversidad de comunidades, que conforman los distintos espacios sociales y culturales de donde provienen nuestros alumnos/as. Desde esta perspectiva, estamos en presencia de una diversidad de intereses e identidades en el espacio comunitario que constituyen el capital cognitivo de la cultura del alumno/a que está en nuestras aulas. Conectar la vida de las personas, los contextos sociales de trabajo, los espacios culturales en los que viven hoy nuestros alumnos/as con los conceptos, actividades y significados que aprenden en la escuela, implica transformar el conocimiento escolar en un puente entre el aula y la comunidad, lo que puede implicar que este conocimiento socialmente válido se transforme en propuestas de proyectos de intervención en la comunidad. Una determinada selección y organización de los contenidos escolares, pueden transformar el aula en un espacio de gestión social que busque soluciones desde la cultura escolar a las necesidades que emergen de la comunidad (Barrientos, 2005).

Dice De Giraldo y Mera (2000), *“el nivel socioeconómico y cultural del hogar y de la comunidad de donde proviene el escolar, determinan en parte, su nivel de información, experiencia y rendimiento. Quien crece en un hogar donde se discuten las situaciones, se permite expresar sentimientos, se intercambian opiniones e informaciones, tiende a desarrollar un lenguaje más rico y fluido, a ganar seguridad y confianza frente a su grupo de iguales. También favorece la adquisición de valores, motivaciones y metas, los cuales coadyuvan a la mejor utilización de las capacidades del adolescente y a la satisfacción por el estudio y la escuela”*.

Otros aspectos interesantes en la satisfacción del estudiante hacia la escuela y la actividad escolar, su autopercepción acerca del interés del profesor por el aprendizaje de sus discípulos y las relaciones del estudiante con sus compañeros y educadores. El ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, facilita al estudiante satisfacer ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y sus responsabilidades; favorece la motivación, la cultura y la socialización.

Un factor importante asociado con el rendimiento escolar, son los intereses del estudiante, de tal forma que van dándole más valor a determinadas materias, dedicándoles

mayor tiempo, en detrimento de otras que consideran complejas o innecesarias y que estudiándolas se pierde tiempo. Por otra parte, en los años básicos se van creando vacíos o lagunas que obstaculizan los nuevos aprendizajes y se va acumulando la sensación de fracaso e incapacidad para esas áreas.

Otro aspecto a tener en cuenta es la actitud del profesor; aquellos que tienen presente la individualidad del estudiante, estimulan su crecimiento y aprendizaje y son comprensivos frente a sus dificultades, generan interés y motivación hacia el estudio.

De aquí la importancia de una motivación clara y consciente del educando sobre su aprendizaje, pues éste puede verse opacado cuando no le conoce su utilidad, no le es de su agrado ni de su preferencia y por tanto, no le suscitará gratificación.

El proceso de educar consiste en sacar y desarrollar lo que está dentro de la persona, lo que lleva a facilitar el aprendizaje, generando un cambio de actitud en los tres niveles: el pensar, el sentir y el actuar.

El aprender y el enseñar, no necesariamente están en relación directa, pues ante cierta metodología, la mayoría del grupo puede entender lo que se expresó pero algunos otros requieren que se les elabore un esquema diferente.

Se vence la resistencia a aprender si se respeta a los participantes y si se les da la oportunidad de aplicar para reforzar; el aprender significa asumir riesgos y éstos se presentan cuando se ejecutan procesos participativos.

Si la influencia de los elementos antes enunciados es desfavorable, estos pueden constituirse en factores de riesgo para la salud de estas personas, generar diversas alteraciones físicas y emocionales y contribuir a la producción de bajo rendimiento académico, ausentismo y abandono escolar. Vale la pena señalar que no todos los estudiantes se ven afectados en la misma medida; por tanto, existen situaciones de menor rendimiento escolar y otras en las cuales es excelente, (De Giraldo y Mera, 2000).

Es de destacar que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en la escuela y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario, si éstas son rígidas, repercuten nefastamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Según Lanni (2003), *“para comprender mejor esto, pensemos en algunas de las escenas escolares: una clase en la que el profesor trasmite conocimientos desactualizados, o sobreabunda en detalles, o se va por las ramas, o utiliza una metodología inadecuada (o todo esto junto),y además explica los experimentos, no los hace, “lee y dicta” apuntes y/o “toma lección en el frente”, genera desinterés, abulia, apatía - que generalmente termina en indisciplina , primero pasiva pero luego es activísima e incontrolable. Estos tipos de actitud, no permiten la apropiación de los conocimientos, es más operan en contra”*.

En este sentido, es recomendable enfatizar en la importancia de la labor educativa del maestro, considerando que es el mediador de todo el proceso educativo, en tanto que interpreta los contenidos del currículo, determina los textos escolares, establece las pautas de conducta que deben observarse en el plantel y en el aula, encarna valores, actitudes y comportamientos que los escolares aceptan o rechazan.

La existencia de factores diversos dentro de los salones de clase, tales como las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los maestros, las historias académicas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo de aproximación al conocimiento del aula. Se hace necesario el uso de diferentes enfoques, metodologías, técnicas e instrumentos para producir conocimiento en el complejo mundo social del aula.

Para Jackson (1998), *“las aulas son lugares especiales. Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás. Eso no quiere decir, naturalmente, que no exista semejanza entre lo que pasa en la escuela y la experiencia de los alumnos en otros lugares. Desde luego, las aulas son, en muchos aspectos como los hogares, las iglesias y las salas de los hospitales, pero no en todos”*.

Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la parafernalia de la enseñanza y el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen, aunque estas sean características que habitualmente se destacan cuando se trata de representar lo que es realmente la vida en la escuela. Es cierto que en ninguna otra parte hallamos con tanta abundancia pizarras, profesores y libros de texto y que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a la lectura, la escritura y las matemáticas. Pero estas características obvias no constituyen todo lo que es único en este entorno. Existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una realidad vital, por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante, algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben.

Para Jackson (1998), *“la importancia otorgada a los aspectos repetitivos, rutinarios y obligatorios de la vida en el aula puede dar la impresión de que la escuela tiene que ser un lugar desagradable. Y posiblemente lo será para algunos estudiantes en ciertos momentos. Sin embargo, como también se ha advertido, sabemos que otros ven el aula como un lugar delicioso e interesante. ¿Hasta que punto son diversos los sentimientos de los estudiantes respecto de su vida académica? ¿Predominan los sentimientos positivos o los negativos? ¿Cual es además el significado educativo de de las actitudes que existen? ¿Pueden decirnos los profesores cuales son los alumnos satisfechos y cuales los que no lo están? ¿Deberían molestarse en hacerlo llegado el caso de que sean capaces de establecer tal distinción? Las actitudes hacia la escuela ¿están relacionadas significativamente con el rendimiento académico? Aunque preguntas como estas parecen bastante directas, carecen de respuestas simples. Además pese a que parezcan tan directas y a su importancia, no todas estas cuestiones han sido objeto de un análisis serio por parte de educadores e investigadores”*.

Aprender a vivir en el aula, supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa, se requiere una explicación más amplia. La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida del alumno, lo cual determinará su futuro. (Jackson, 1998).

f) ¿Cómo interactúan profesor-estudiante?

Según Manuale (1997), “centrarnos en la problemática de las estrategias de enseñanza en relación a la posibilidad de potenciar procesos comprensivos en los alumnos no significa restringir nuestro trabajo a un enfoque meramente psicologista sino que intentamos contextualizar este problema en el marco de instituciones de educación superior atravesadas por múltiples condicionamientos desde el campo social, y político-cultural, como así también por las diferentes construcciones de significados de los diferentes actores. La práctica educativa es, por lo tanto, sumamente compleja y contradictoria, especialmente en el nivel universitario, donde se establece una dinámica muy peculiar en la construcción y distribución del capital cultural”.

Si bien indagamos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, no podemos dejar de considerar que la enseñanza es una práctica social que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y planificaciones de sus actores; es una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que solo puede entenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte. Lo que ocurre en el aula no solo depende de lo que desean sus protagonistas sino que está relacionado con la estructura organizativa y administrativa de la institución de la cual forma parte. Es muy importante intentar comprender la estructura social del aula a la vez como el resultado del contexto simbólico y de las circunstancias materiales en las cuales está inmersa, atravesada por múltiples determinaciones que la condicionan en sus contenidos y estrategias.

La estrategia predominante es la expositiva, donde lo esencial es la repetición. Tradicionalmente la enseñanza de las ciencias se ha apoyado en una estrategia que fomenta ante todo el aprendizaje reproductivo o meramente asociativo. El alumno se le presenta una serie de conceptos y fórmulas y lo que debe hacer es aprenderlos en forma literal. Una palabra clave en esta estrategia es “memorizar”: cuanto más se repite la fórmula o el concepto o la definición, mejor aprende el alumno, entendiéndose al aprendizaje como el producto de una práctica repetitiva reforzada por el éxito (de las calificaciones en los parciales y finales, en la aprobación del profesor), método obtenido de la corriente conductista.

Hay clases en la que los alumnos están activos, pero en actividades dispares y ajenas a la clase. Esta hiperactividad, resultado del desinterés de los alumnos, reforzados por la falta de autoridad del docente, genera un clima de confusión, de caos, que no permite el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ambos casos, además de no "apropiarse de contenidos curriculares", la interrelación docente-alumno está severamente perturbada, los vínculos estrechamente ligados a la tarea no se consolidan, esto incide negativamente en la convivencia, la debilita seriamente. Es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje está empobrecido y en muchos casos ausente tanto en lo que se refiere a contenidos curriculares como aspectos vinculares, pues lo vincular se aprende y se aprehende vivencialmente a través de la tarea. De lo expresado, concluimos que: los procesos pedagógicos y la convivencia institucional están indisolublemente vinculados entre sí (Lanni, 2003).

Las insuficiencias de esta estrategia han sido reiteradamente señaladas, pero aún así, sigue teniendo vigencia en buena parte del contexto universitario de enseñanza de las ciencias experimentales. La mera exposición de un cuerpo de conocimientos aunque

estén debidamente organizados no asegura su comprensión ni mucho menos aún que el alumno reorganice su marco conceptual de acuerdo a los nuevos conocimientos.

Coincide con lo que opina Escotet (2002), “cuando dice que la universidad no ha cambiado, su esencia se mantiene intacta. Su estructura refleja la misma concepción de siglos antes. Los profesores continúan dando las mismas clases y los alumnos recibiendo las mismas enseñanzas de los profesores. Sólo cambia la cosmética. El pizarrón y la tiza, algunas veces, no siempre, se reemplazan por el retroproyector, o por un televisor, o por un computador. Y lo que es más grave, es que aún con esos cambios de cosmética, lo hacemos muchas veces peor. Tendemos a confundir permanentemente los contenidos con los instrumentos y nos olvidamos que los cambios están en las personas y no en los productos de su propia creación”.

Por otra parte se hace necesario concebir la vida en un sentido globalizador. También con los instrumentos de aprendizaje debemos tener en cuenta esa misma orientación. Más que decantarnos por un sistema parcial, deslumbrados por una innovación tecnológica, se impone la racionalidad de utilizar múltiples medios, sin olvidarnos del medio escrito. El libro o el material impreso sigue siendo un instrumento maestro, vertebral e insustituible en el proceso de la educación, aunque en los países del tercer mundo prolifera la cultura de la fotocopia; y la lectura constituye todavía la principal actividad en el aprendizaje sistemático de contenidos abstractos. El mismo material distribuido por Internet es esencialmente escrito y exige comprensión lectora. Solamente se ha cambiado la pantalla por la hoja de papel, pero no el lenguaje escrito. La lectura sigue siendo el procedimiento más personalizado de aprendizaje, al tiempo que el lenguaje escrito es el canal más idóneo para lograr altos niveles de abstracción y desarrollo cognoscitivo (Escotet, 2002).

Ahora resulta que los principales problemas en la educación superior es la lecto-escritura, por lo cual aunado a las intenciones de actualizarse del profesor, no sabe utilizar las herramientas de que dispone y privilegia el uso de las nuevas tecnologías olvidándose de actividades tan fundamentales como la lectura.

“La actividad educativa debe ser contextualizada, ya que las personas aprenden y enseñan en un determinado marco cultural y en un universo compartido de significados, lo cual podríamos hablar de un aprendizaje situado” (Bruner, 1969)(Citado por Manuale, 1997)

Donde puedan integrarse en la explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje las dimensiones contextuales según Manuale, (1997):

“El enfoque interpretativo contribuye significativamente a la investigación en el aula por tres razones fundamentales: a) la naturaleza de las aulas como espacio social y cultural organizado intencionalmente para el aprendizaje; b) la búsqueda de sentidos visibles e invisibles en las relaciones profesor-alumno; c) la interpretación y construcción de saberes desde el punto de vista de los participantes. Creatividad, sorpresa y flexibilidad son conceptos que se destacan en este tipo de acercamiento.

El trabajo investigativo-interpretativo, utilizado con más frecuencia en las ciencias sociales, implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto particular; b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante el uso de ciertas técnicas en la toma de notas y la recopilación de documentos como grabaciones, muestras de trabajo elaboradas por los actores de ese contexto, cintas de videos, archivos, entre otros; c) posterior análisis de los registros obtenidos en el trabajo de

campo y elaboración de informes detallados extraídos de las entrevistas y del trabajo cotidiano en el escenario de investigación.

La observación participante es apropiada cuando se necesita saber más acerca de un hecho, fenómeno o acontecimiento especial; intenta profundizar en los hechos que ocurren en un lugar particular, más que en un variado número de lugares. Aplicada al aula, la investigación interpretativa toma elementos de la ecología social, donde el investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, generan ambientes unos para otros. El investigador centra su atención en los significados cuando observa el aula y registra anotaciones acerca de la organización social y cultural de los hechos observados.

La investigación en el aula desarrolla las etapas y actividades propias de un proceso de investigación. En éstas el maestro se pregunta inevitablemente por el cómo, pregunta que remite a los métodos y procedimientos”. (Manuale, 1997)

Para Muñoz-Repiso y Murillo (2003), existen elementos tanto empíricos como teóricos que fundamentan la idea de que la motivación predominante en los alumnos cuando les corresponde un papel receptor pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es cualitativamente peor que la motivación que puede lograrse cuando se le atribuye un rol central y activo en su propio aprendizaje.

Continúan diciendo que el aprendizaje se origina en una persona concreta desde sus concepciones previas o preconcepciones, ideas y experiencias, es decir en su contexto personal y académico y en su propio entorno social, que puede ampliarse al entorno político, económico u cultural más internacional. Se puede, por tanto, vincular una situación dada en un contexto cercano, más localista, con situaciones en otros contextos político-sociales, culturales, religiosos, etc. En la medida de lo posible, es conveniente vincular el aprendizaje con la experiencia personal, aunque no siempre sea posible ni en todos los casos ni en todas las materias.

La participación de los propios alumnos en sus procesos de evaluación también permite reforzar su papel activo en el aprendizaje, haciendo posible que sean ellos mismos quienes juzguen el grado del logro de sus objetivos y orienten consecuentemente sus esfuerzos y estrategias. En este sentido, las diversas teorías y corrientes de desarrollo insisten en la importancia de que el alumno tenga la oportunidad de asumir progresivamente el control y la orientación activa de sus propios procesos de aprendizaje. Los sistemas de evaluación que experimente el alumno pueden animarle en muy diversa medida a establecer y perseguir sus propios objetivos de aprendizaje.

Tal y como señalan Postiglione y Melchiori (2000), citados por Muñoz-Repiso y Murillo (2003), *“los centros deben tener en cuenta el mundo de los alumnos. Concretamente, estos autores proponen tratar cuestiones como los aspectos ocultos y latentes de la enseñanza, las reflexiones sobre el aprendizaje, el conocimiento dialógico sobre los alumnos y una aproximación más abierta a la evaluación. Asimismo, los juicios transmitidos mediante la evaluación modelan e inciden directamente sobre las estructuras de objetivos y el reparto de papeles y de relaciones de poder entre profesores y alumnos”.*

Con frecuencia se olvida el mundo de los alumnos y los profesores centran su atención si, en las relaciones de poder pero entre ellos y el centro, y al alumno lo ven solo como el objetivo de su trabajo, la enseñanza sin importar cuanto aprende.

El modelo constructivista ofrece múltiples alternativas, que privilegian la interacción profesor alumno, centradas en el alumno y su aprendizaje en función de lo significativo que le sea el conocimiento. Más sin embargo el profesor fue formado en otros modelos más tradicionalistas que le impiden aplicar el nuevo modelo de interacción.

2.7. Investigación Documental sobre la Satisfacción del Estudiante

“La identificación y construcción de un conjunto coherente de indicadores de calidad es una tarea difícil. Como habíamos anotado, la calidad de la educación es una realidad compleja y multidimensional, que no resulta directamente accesible, de lo que se deriva la necesidad de abarcarla a través de instrumentos que permitan una aproximación indirecta. Estos instrumentos son los que se denominan "indicadores" y constituyen las señales que posibilitan captar y representar aspectos de una realidad no directamente accesible al observador. La complejidad de la realidad que se evalúa obliga a determinar sistema de indicadores. La construcción de los mismos estará precedida por el establecimiento de ciertos criterios que configuran el sentido y significado que le otorgamos al término. Estos criterios tienen función indicativa y predictiva”. (Tiana, 1998, citado por Rodríguez-Mena s/f).

Cabe hacer mención que son pocas las instituciones que han realizado trabajos serios de investigación que determinen la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes a los servicios que les ofertan las instituciones donde estudian, algunas se concretan solo a publicar la lista de reactivos de una encuesta de satisfacción sin publicar los resultados respectivos, mientras que otras si publican resultados pero lo hacen a nivel de la frecuencia con que ocurren y no establecen correlaciones para observar las posibles causas de esos resultados que permitan convertir las debilidades en fortalezas institucionales. En otro sentido las dimensiones que se estudian en cada uno de estos reportes varían con el contexto mismo donde se realiza el estudio, más sin embargo lo que si es complicado es que algunos citan reactivos en dimensiones diferentes lo que dificulta la interpretación o comparación de sus resultados.

Como parte de un proceso de evaluación continua algunas universidades, tienen establecido en su calendario de actividades, una fecha prevista para la realización de la encuesta de satisfacción a estudiantes, el resto del proceso que sería la interpretación de esos resultados, o bien, la dinámica de cómo se mueve la satisfacción y la corrección que la institución realiza para adecuarse a las necesidades de los estudiantes se desconoce pues se considera de manejo interno.

En general se puede considerar que aún revuelto dimensiones y reactivos son similares en su conjunto, y solo serán comparables aquellos que sean iguales en los dos aspectos, y omitidos aquellos de los cuales no existen o no aplican en nuestra universidad, citemos como ejemplo, el caso de los dormitorios, en los cuales nuestra universidad no ofrece ese servicio.

La descripción de las diferentes investigaciones sobre satisfacción estudiantil, fueron resumidas, tratando de obtener solo los datos más importantes que pudieran ser comparados con nuestra investigación por lo cual las citas que a continuación se mencionan no son textuales.

Un instrumento establecido para la medición de la satisfacción del cliente es el SERVQUAL: que fue desarrollado a principios de los años 80 por Valirie A Zeithalm, A.

Parasuraman y Leonard L Berry, en el Marketing Science Institute de Cambridge, Massachussets (Orrego, 2004).

En 1988 aparece la primera versión de SERVQUAL (escala multiítem para medir la calidad de servicio), que se elabora siguiendo básicamente el procedimiento recomendado por Churchill en 1979.

En primer lugar, se generan 97 ítems que representan los distintos aspectos de cada uno de los 10 determinantes (o dimensiones) de la calidad de servicio identificados por Parasuraman *et al.*, (1985) citado por Orrego, (2004). Cada ítem da lugar a 2 afirmaciones, una para medir las expectativas en general sobre las empresas que prestan un determinado servicio, y la otra para medir las percepciones sobre una empresa concreta.

La puntuación de cada ítem, que representan la calidad de servicio percibida, viene determinada por la diferencia de puntuación entre sus percepciones y sus expectativas, ambas medidas en una escala Likert de 7 puntos, cuyos extremos son “fuertemente en desacuerdo”(1) y “fuertemente de acuerdo”(7) (Carmona, 1997, citado por Orrego, 2004).

En sus orígenes SERVQUAL, constaba de 10 determinantes: elementos tangibles, competencia, capacidad de respuesta, comunicación, credibilidad, seguridad, fiabilidad, gentileza, comprensión/conocimiento del cliente y accesibilidad, los cuales surgen de las entrevistas de grupo con clientes que forman parte del estudio exploratorio de tipo cualitativo llevado a cabo. Tras una serie de estudios posteriores se condensa a solo 5 dimensiones (Vogel, 2003, citado por Orrego, 2004).

Parasuraman *et al.*, (1985), citado por Orrego (2004), propusieron como dimensiones subyacentes integrantes del constructo calidad del servicio los elementos tangibles, la fiabilidad, la capacidad de respuesta, la seguridad y la empatía, como las dimensiones definitivas para SERVQUAL.

Este instrumento de evaluación de la satisfacción del cliente, fue diseñado para los servicios que ofrecen las empresas y representa mucha subjetividad en sus dimensiones por lo cual aunado el excesivo número de ítems, podemos considerar que es difícil que los estudiantes al ser interrogados sobre su satisfacción a los servicios que reciben de la universidad mediante este instrumento, difícilmente lo llenarían por ser tan abultado, además la escala de Likert que utiliza es de siete diferentes apreciaciones lo que acrecenta la duda o indefinición para emitir un valor.

Debido al comentario anterior es necesario apuntar que en la realización de estudios de satisfacción del estudiante a servicios universitarios es más conveniente utilizar algunos cuestionarios ya referenciados en el ámbito educativo, aún viendo al estudiante como un cliente.

Algunos autores han referenciado en educación el SERVQUAL, como Alves y Raposo (2005), cuando nos muestran una recopilación de las diferentes tecnologías para medir la satisfacción, más sin embargo cuando analizan los resultados no son muy claros en la definición de los mismos, cuando se refieren al uso del SERVQUAL, por que es una herramienta hecha para otro tipo de clientes en otro tipo de contexto.

En la Universidad Interamericana de Puerto Rico (2004), se midió la satisfacción del estudiante por medio de un cuestionario.

El cuestionario utilizado durante este estudio consta de 60 reactivos de los cuales 55 habían sido utilizados anteriormente en el estudio de satisfacción

2000-01 y cinco son nuevos.

Los reactivos nuevos fueron añadidos para medir aspectos importantes de algunas áreas que no se habían cubierto en el estudio de 2000-01, estos aspectos fueron de las siguientes clases:

Servicios Estudiantiles y Complementarios (2 reactivos)

Vida Universitaria (2 reactivos)

Oferta Académica (1 reactivo)

Los 60 reactivos se agrupan en ocho clases o dimensiones: Facultad, Oferta Académica, Procesos Relacionados a la Matrícula, Instalaciones Físicas, Servicios Estudiantiles de Apoyo Académico, Clima Universitario y Servicios Estudiantiles Complementarios.

Este cuestionario se validó con la administración del 2001-02, y su índice de confiabilidad fue de .97. Las clases del Cuestionario de Satisfacción Estudiantil tienen una confiabilidad de consistencia interna que varía desde .69 a .84, lo que refleja un buen nivel de confiabilidad.

Fue utilizada una escala tipo Likert de cinco componentes que son: baja, moderada, alta, no uso el servicio, desconozco el servicio.

Se seleccionó una muestra de 576 estudiantes, en 19 secciones, esto equivale a un 11.2% de la matrícula de estudiantes subgraduados (5,134). De la muestra previamente seleccionada, un total de 341 estudiantes contestaron el cuestionario, lo que representa un 59.2% de la misma y un 6.6% de la matrícula. Esta muestra es representativa de la población del Recinto, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%.

En cuanto a resultados los expresa en porcentajes de acuerdo a la escala Likert mencionada, de cada una de las dimensiones descritas anteriormente, agrupando los resultados por dimensión, desde la escala más baja o sea no uso el servicio o desconozco el servicio y de allí plantea los porcentajes abajo o arriba del resto de los reactivos de cada dimensión.

Tabla 2.2 Recinto de Ponce, porcentajes de respuesta por clase comparación 2000-01 vs. 2003-04. Universidad Interamericana de Puerto Rico

Todas las clases	2001-01	2003-04
Facultad	89	92
Oferta Académica	86	90
Procesos relacionados con la matricula	76	86
Instalaciones Físicas	81	88
Servicios Estudiantiles de apoyo Académico	80	87

Clima Universitario	83	88
Servicios estudiantiles Complementarios	65	85
Vida Universitaria	77	83
Promedio Recinto	80	87

En la Universidad Politécnica de Madrid (s/f) en la escuela universitaria de Arquitectura Técnica, se realizó una encuesta para medir el índice de satisfacción del alumno en el centro, utilizando también una escala de Likert de cinco parámetros que son: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, poco de acuerdo, nada de acuerdo. Las dimensiones evaluadas fueron: 1. organización de la enseñanza, 2. instalaciones e infraestructura para el proceso formativo, 3. plan de estudios y su estructura, 4. acceso y atención al alumnado, 5. proceso de enseñanza aprendizaje. Se contemplan 28 reactivos para las cinco dimensiones y los resultados son descriptivos a nivel de frecuencias expresados como por ciento.

Aparentemente son pocos los reactivos, más sin embargo en cada uno de ellos se cuestiona más de una cosa, por ejemplo, los espacios destinados al trabajo y al estudio y su equipamiento son adecuados. Cuando habla de espacios adecuados en la misma pregunta dice para el estudio, para el trabajo y su equipamiento. Lo cual multiplicaría los reactivos si se planteara para cada uno de ellos.

Nos muestra la tabla de resultados en porcentajes para cada una de las dimensiones, más no efectúa un análisis correlacional de los mismos, solo los describe, (se tomó en cuenta solo para apreciar las dimensiones de que consta).

Según Davalillo y Aja (2002), en un estudio realizado bajo la supervisión de la cátedra de calidad de la Escuela de Enfermería de San Sebastián y la Escuela de Náutica de Portugalete en las cuales aplicaron una encuesta de satisfacción de los egresados que constaba de las siguientes dimensiones:

La encuesta se ha dividido en 8 bloques temáticos (Datos personales; Datos académicos; Calidad de la Enseñanza y de los servicios recibidos en la universidad; Formación continuada; Grado de ocupación y de inserción laboral; Adecuación del estudio al trabajo; Titulados que no trabajan en la actualidad; Otros aspectos complementario.

Se trata de una encuesta con preguntas cerradas con una escala de valoración entre 1 y 5 en su gran mayoría, sin descartar la inclusión de preguntas abiertas o semiabiertas en los casos que sea necesaria una información más específica.

Los primeros dos bloques nos dan un perfil del tipo de alumnado que ha cursado la diplomatura, desde su procedencia, su motivación, el conocimiento de idiomas, los motivos de elección de nuestra escuela, etc.

El tercer bloque es posiblemente uno de los apartados con mayor información, en el que se ve más claramente la satisfacción con el servicio docente que prestamos. Nos aporta información respecto de:

β Valoración media de los servicios. Nos aporta una visión de cómo ven los alumnos las instalaciones del centro. Según esta encuesta podemos ver los intereses en cuanto a instalaciones / habitabilidad de los/as alumnos/as.

β Valoración media de la formación recibida. Al estar esta desglosada, facilita el identificar las áreas de mejora y puntos fuertes. Además los/as alumnos/as pueden incorporar las deficiencias que ellos/as consideraban existen en dicha formación.

En este apartado se incluye además de la valoración de la formación teórica, en ambos idiomas, la formación práctica clínica. Aspecto relevante en nuestra diplomatura.

El cuarto bloque, formación continuada, nos aporta una visión de las áreas de interés del alumnado egresado. Este es un aspecto innovador, por cuanto hasta hace relativamente poco tiempo, este era un área que en nuestro centro no se consideraba prioritario, por entender que estaba fuera de nuestro ámbito de competencia.

El quinto bloque, nos refiere información sobre el grado de ocupación y de inserción laboral, desde, cuanto tiempo han tardado en encontrar trabajo, por qué vías, que es lo que le ha ayudado a encontrarlo, etc. Además ofrece información de las materias y herramientas ofertadas desde la escuela y que le han podido ayudar en su incorporación al mercado laboral o que por el contrario, ha echado en falta.

El sexto bloque, otros aspectos complementarios, nos da información de lo que les gustaría recibir al alumnado desde la escuela. Nos refiere la valoración de la imagen de la escuela.

Concebimos la valoración de resultados como herramienta para

1. Orientar la acción
2. Introducir la evaluación comparativa con otros centros
3. Introducir evidencias, lo que facilita su análisis al trabajar con datos
4. Medición sistemática e incorporación del análisis de resultados a las estrategias de gestión de la dirección
5. Identificar tendencias diferenciando los aspectos coyunturales.

Entendemos que esta experiencia ha resultado por la dinámica de trabajo, altamente positiva rentabilizándose esfuerzos. Se debería articular los medios que garantizaran la periodicidad de esta encuesta, efectuarla con carácter bilingüe y sería deseable que para aquellos titulados que colaboren idear algún tipo de reconocimiento que como mínimo exige, remitir los resultados, conclusiones del cuestionario. (Mas sin embargo no aporta resultados, pero fue seleccionado para determinar variables)

Según Castillo (1996), en un estudio sobre el grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes en Bogota, Colombia, reporta seis dimensiones de abordar el problema que son: los siguientes aspectos, que fueron identificados como los fundamentales en la relación del estudiante con la Universidad:

Administración y Organización: preinscripciones, horarios, cupos en materias y matrículas, entre otros.

Aspectos académicos: orientación de los currícula, preparación y calidad de los profesores, metodología de los cursos, sistemas de evaluación, consejería y nivel académico de la Universidad, entre otros.

Servicios de soporte a la educación: servicios de biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios, entre otros.

Planta física: salones de clase, salas de estudio, parqueaderos, aseo del campus y seguridad, entre otros.

Bienestar de los estudiantes: recreación y deportes, actividades culturales, servicios médicos, cafeterías y librerías.

Relaciones con el medio externo: intercambios estudiantiles, práctica empresarial y relaciones con otras universidades, entre otros.

La población objetivo se definió como aquella conformada por todos los estudiantes de pregrado de la Universidad; para obtener una muestra representativa de dicha población, se utilizó un muestreo estratificado aleatorio, tomando en consideración la distribución de los estudiantes por Facultades y semestres. Se realizaron un total de 283 encuestas.

Para el estudio se obtuvo una confiabilidad del 95%, con un error muestral del 5.45%.

La encuesta aplicada contiene 149 preguntas, a las cuales el estudiante debía responder utilizando una escala entre 1 y 7. Para efectos del análisis de los resultados del estudio se consideró que los estudiantes que expresan un grado de satisfacción sobre un tema específico de 6 o 7 en la escala mencionada, están altamente satisfechos en ese aspecto específico. Por otro lado, aquéllos que expresen un grado de satisfacción de 3 o menos, se considera que están altamente insatisfechos respecto a ese punto específico.

Cuando describe los resultados resalta: Se encontró alta insatisfacción sobre los procedimientos para ajustar los horarios y sobre la disponibilidad de cupos en las materias.

El 47% de los estudiantes encuestados está altamente satisfecho con el servicio de expedición de certificados de notas, constancias y similares. Así mismo, el 39% está altamente insatisfecho con la atención de reclamos de los servicios administrativos.

El 84% de los estudiantes considera altamente positivo el hecho de que haya estudiantes de diferentes carreras en los distintos cursos que ofrece la Universidad.

Mientras que el 33% de los estudiantes está altamente satisfecho con el esquema que utiliza la Universidad para la liquidación de matrículas, el 32% manifestó alta insatisfacción sobre el particular.

Aspecto académico

De las más de 50 preguntas relacionadas con este aspecto, aquéllas con un índice de insatisfacción más alto son las referentes a los sistemas de evaluación que se utilizan en la Universidad. Sólo el 22% de los estudiantes está altamente satisfecho a ese respecto, mientras que otro 22% está altamente insatisfecho.

Porcentajes importantes de estudiantes expresaron alta satisfacción en aspectos muy importantes del proceso educativo en los Andes, entre los que se pueden destacar los siguientes:

El 42% está altamente satisfecho con los métodos y programas de los cursos típicos de su carrera, mientras que sólo el 8% se encuentra altamente insatisfecho. El 66% de los estudiantes se encuentra altamente satisfecho con la carrera que estudia, y sólo el 8% altamente insatisfecho. El 44% de los estudiantes se encuentra altamente satisfecho con el proceso educativo en la Universidad, mientras que el 7% expresó alta insatisfacción. El 48% se encuentra altamente satisfecho con la mayoría de las clases que toma en la Universidad, estando altamente insatisfecho al respecto solamente el 6%.

El 50% está altamente satisfecho con su vida universitaria en los Andes, mientras que el 12% se encuentra altamente insatisfecho. Solamente el 10% de los estudiantes expresa alta insatisfacción con las normas establecidas por la Universidad. El 54% de los estudiantes considera que son muy buenas las posibilidades que ofrece la Universidad en la formación complementaria a su especialidad.

El 59% de los estudiantes considera que es muy bueno el dominio y conocimiento de los profesores en el tema que enseñan y sólo el 4% considera que es muy bajo. El 48% de los estudiantes considera que los profesores ni lo estimulan ni lo desestimulan para adquirir mayor conocimiento. El 70% de los estudiantes considera que es muy importante la experiencia laboral no docente para el buen desempeño de los profesores. El 50% de los estudiantes da alta calificación global a la calidad de los profesores de planta, mientras que sólo el 4% les da calificación baja.

Como institución universitaria los Andes resulta muy bien evaluada por parte de sus estudiantes. En efecto, el 61% de ellos considera que la Universidad tiene un nivel académico muy alto, mientras que el 5% considera que es muy bajo. Igualmente el 80% considera que, comparativamente con las mejores universidades colombianas, el nivel académico de los Andes es muy alto. Por último, el 83% de los estudiantes considera muy acertada su decisión de estudiar en los Andes, y sólo un 3% la considera equivocada.

Servicios de soporte a la educación

Se encontró que el 61% de los estudiantes está altamente satisfecho con los servicios de la Biblioteca de la Universidad, mientras que el 10% se encuentra altamente insatisfecho con esos servicios. El 43% de los estudiantes se encuentran altamente satisfechos con la cantidad de libros y revistas especializadas con que cuenta la biblioteca. El 50% expresó alta satisfacción con el sistema de información sobre los recursos bibliotecarios de la Universidad, mientras que el 12% expresó alta insatisfacción. El 69% de los estudiantes considera que son muy adecuados los convenios interbibliotecarios para el desarrollo de sus materias.

El 30% de los encuestados se encuentra altamente insatisfecho con las instalaciones de los laboratorios y talleres en donde desarrollan sus prácticas, en tanto que el 27% está altamente satisfecho. Algo similar sucede con los recursos con que cuentan dichas instalaciones.

El 46% de los estudiantes consideró muy insuficiente la cantidad de equipos computacionales que ofrece la Universidad para el desarrollo de sus trabajos. El 56% se mostró altamente satisfecho con los servicios de Internet que presta la Universidad.

El 44% de los encuestados, considera que es muy fácil el acceso a los recursos audiovisuales de la Universidad. El 37% de los estudiantes estima que son muy poco efectivos los mecanismos de financiación para el pago de matrículas, mientras que el 22% los consideran muy efectivos.

Planta física

El 73% se encuentra altamente satisfecho con el servicio de aseo de la Universidad. El 32% de los estudiantes está altamente insatisfecho con la comodidad de los salones de la Universidad, mientras que el 21% está altamente satisfecho. Algo muy similar sucede con el grado de satisfacción en cuanto a la cantidad de salones con que cuenta la Universidad. El 38% considera muy insuficientes las áreas que la Universidad destina a las actividades deportivas. El 56% considera muy buena la seguridad dentro del campus, mientras que el 13% la considera muy mala (Castillo, 1996).

Aún cuando no aporta datos o resultados de las dimensiones de Bienestar de los Estudiantes y Relaciones con el Medio Externo comenta en sus conclusiones que globalmente hay una tendencia hacia la satisfacción pues el 61.3 así lo manifestó contra el 2.5% que dijo lo contrario.

Tabla 2.3 El grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia, obtenido como promedio de sus variables en las distintas dimensiones.

Dimensiones	Satisfechos	Insatisfechos
Administración y Organización (preinscripciones, horarios, cupo en materias y matrícula entre otros)	40%	35%
Aspectos Académicos (orientación de la curricula, preparación y calidad de los profesores, metodología de los cursos, sistema de evaluación, consejería y nivel académico de la Universidad)	50%	12%
Servicios de soporte a la educación (biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios, entre otros.)	50%	27%
Planta física (aulas, salas de estudio, estacionamiento, seguridad, limpieza del campus entre otros)	50%	27%

Rodríguez y Robles (2004), del Instituto Tecnológico de Baja California presentan un trabajo sobre satisfacción estudiantil en el VII Congreso Nacional de Calidad en la Educación Superior en México, y resumen los resultados de las diferentes variables observadas durante varios años en el siguiente cuadro:

Tabla 2.4 Concentrado de resultados para las mediciones de la satisfacción estudiantil para los años 1993, 1994, 1995, 1998, 2001, 2002 y 2003 en el Instituto Tecnológico de Baja California México.

VARIABLES Escala 1:10	AÑOS						
	1993	1994	1995	1998	2001	2002	2003
1. Maestros actualizados	5.70	5.77	4.82	7.61	7.12	7.18	7.60
2. Cumplimiento de programas de estud.		5.78	5.39	7.46	7.40	7.79	7.87
3. Planes de estudio Actualizados	5.95	5.19	5.38	7.11	7.30	7.01	7.35
4. Servicios escolares al estudiante	5.50	4.25	4.58	6.47	6.43	6.31	6.51
5. Limpieza y mantenimiento instal.	3.95	3.90	4.54	5.96	6.12	6.28	6.93
6. Equipo de laboratorios	5.20	4.15	4.22	6.15	6.20	5.67	6.57

7. Tecnología empleada en la institución		4.25	4.22	6.51	6.00	5.87	6.36
8. Vigilancia	4.50	3.51	4.70	5.87	5.90	6.12	6.47
9. Libros y revistas en la Biblioteca	6.80	5.71	5.48	7.38	6.90	7.15	7.59
10. Espacios recreativos, canchas, teatro		5.35	4.85	7.30	6.49	6.73	6.91
11. Relación maestro-alumno	6.40	4.84	5.70	7.94	7.25	7.64	7.67
12. Organización estudiantil		4.71	4.79	6.91	6.62	6.45	6.60
13. Formación Práctica			4.55	6.87	6.48	6.54	6.91
14. Actividades extraescolares, deportes			4.46	4.12	7.30	5.99	5.84
15. Motivación a los alumnos			4.27	6.74	6.09	5.76	6.51
16. Espacios para estacionamiento			4.60	4.89	5.70	5.69	6.70
17. Centralización fun. toma de decision				4.45	6.06	6.04	5.76
18. Edición de apuntes para cursos		3.40	3.87	6.00	6.17	6.16	6.43
19. Sistema de evaluación		5.00	5.49	7.34	7.30	7.28	7.38
20. Material didáctico	6.10	4.46	4.94	6.85	6.80	6.68	6.84
21. Horarios flexibles		4.80	4.55	6.68	6.70	6.90	6.93
22. Convenios con otras instituciones		4.06	3.32	5.92	5.87	6.07	6.28
23. Titulación cuando proceda		6.00	3.78	7.16	7.24	7.31	5.43
24. Instalaciones deportivas			4.74	6.57	6.00	6.23	6.46
25. Radio Tecnológico XHITT			4.81	7.24	6.40	6.67	6.75
26. Servicio de cafetería			5.17	7.11	6.39	6.59	6.95
27. Proceso de selección de alumnos		6.90	5.27	6.96	6.92	6.71	7.03
28. Presentación del maestro				6.70	7.22	7.18	7.03
29. Conferencias de temas de especialid				5.90	5.63	5.87	6.52
30. Equipo de computo				5.80	5.89	5.67	6.60
31. Áreas verdes				4.60	6.56	6.24	6.97
32. Atención a alumnos				5.50	6.23	5.61	6.53
33. Actividades deportivas				5.08	6.23	5.97	6.93
34. Actividades culturales							6.72
35. Actividades recreativas							6.40
36. Procesos de inscripción							6.55
37. Instalaciones culturales							6.75
Total Variables	18	18	27	27	33	33	35
Promedio General	5.34	4.66	4.69	6.75	6.48	6.45	5.80

Hacen notar que las variables que no tienen valor numérico se debe a que esa variable no estuvo incluida en ese año (Rodríguez y Robles, 2004)

La UCB (2005), en la Universidad Central de Bayamón en Puerto Rico se realizó un estudio de satisfacción estudiantil en el cual primero se describe el perfil del encuestado en términos de frecuencia y escolaridad para después pasar a expresar su nivel de satisfacción con 16 áreas u oficinas de la institución, presentando el promedio de satisfacción con cada servicio de cada área de acuerdo al promedio obtenido. De esta manera se puede observar con que servicios los estudiantes están más o menos satisfechos en cada una de las áreas consideradas. A continuación se presentan los resultados más sobresalientes.

Ninguna de las áreas evaluadas tuvo promedios superiores a 4.00 puntos ni inferiores a 3.30.

Los estudiantes se sienten entre algo satisfechos y satisfechos con los servicios que reciben. En 14 de las 16 áreas estudiadas el promedio de satisfacción superó los 3.50 puntos.

Las tres áreas institucionales con las cuales la comunidad estudiantil indicaron tener mayor satisfacción fueron; Cafetería (3.99), Pastoral Universitaria (3.94), y admisiones (3.90). Por otro lado, las de menor promedio fueron; Tesorería (3.31), Ambiente físico de la institución (3.49) y Registraduría con (3.54).

Cinco servicios tuvieron promedios que superan los 4.00 puntos, a saber; disponibilidad y actitudes del personal de la cafetería hacia los/as estudiantes (4.20), misa, sacramentos y reuniones de grupos en la Pastoral Universitaria (4.08), preparación académica general (4.02), tramite de solicitud de admisión (4.01), y accesibilidad y horario de servicio de la cafetería (4.01). Otros cinco servicios tuvieron promedios menores a 3.20. El menor de ellos se observó para el servicio o proceso de convalidaciones (3.00), seguido de ubicación para empleo (3.11), servicio de transcripción de créditos (3.12), tramites de entrega de cheques a estudiantes (3.14) y áreas verdes, áreas de esparcimiento y recreación (3.17).

En 34 de los 111 servicios bajo estudio se observó que más de la mitad de los/as estudiantes no los ha utilizado. En las áreas de Pastoral Universitaria y Enfermería se observó que ninguno de los servicios que ofrecen fue utilizado por más de un 37% de los/as estudiantes. Igualmente ocurrió con los servicios de Orientación y Consejería, donde cinco de los nueve servicios estudiados en esta área, la proporción de no utilización supera al 50%.

El área de Asuntos Académicos se incluyó por primera vez en el estudio de satisfacción con los servicios estudiantiles. Aparentemente los/as estudiantes están satisfechos con la labor académica de la institución, ya que se observaron promedios de entre (3.34 (disponibilidad de secciones de cursos) y 4.02 (preparación académica general) en los asuntos considerados. Uno de los asuntos con mayor promedio fue el desempeño de los/as profesores/as al impartir los cursos, con un promedio de 3.95.

Al hacer la comparación de este mismo estudio realizado anteriormente en los años de 1997 y 2001, es necesario mencionar que el promedio de satisfacción es mayor en el estudio realizado en el 2005 (UCB, 2005)

Tabla 2.5 Resultados del Estudio de Satisfacción Estudiantil en la Universidad Central de Bayamón, Puerto Rico. Escala 1:5

Variables
Puntos

Cafetería	3.99
Disponibilidad y actitud del personal de cafetería	4.20
Accesibilidad y horario de servicio de cafetería	4.01
Pastoral Universitaria	3.94
Misa, Sacramentos y reuniones grupales en pastoral universitaria	4.08
Tesorería	3.31
Servicio de transcripción de crédito	3.12
Tramite de entrega de cheques a estudiantes	3.14
Ambiente físico de la institución	3.49
Áreas verdes de esparcimiento y recreación	3.17
Registraduría	3.54
Ubicación para el empleo	3.11

Preparación académica	4.02
Admisiones	3.90
Tramite de solicitudes de admisión	4.01
Servicio proceso de convalidaciones	3.00

En la Universidad de Colima (2005), se realizo la encuesta de Satisfacción a los Estudiantes y contenía las siguientes dimensiones:

Características:

Se compone de 66 enunciados distribuidos en siete categorías Los estudiantes seleccionaron entre 5 opciones de respuesta:

“Muy satisfecho”, “Satisfecho”, “Poco satisfecho”, “Insatisfecho” y

“Muy insatisfecho”

Incluye un espacio para comentarios. La encuesta se aplicó por Internet en los centros de cómputo (16 al 19 de agosto de 2005).

Categorías

Datos generales	8
Enseñanza	5
Habilidades de aprendizaje	12
Organización académica	10
Actividades culturales y deportivas	7
Infraestructura y servicios universitarios	17
Evaluación final	7
Total	66

Tabla 2.6 Resultados de la encuesta de satisfacción a estudiantes de la Universidad de Colima, México. (Porcentajes de estudiantes satisfechos a las categorías anteriores)

Delegación	N (%)	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	Total
1	93.10	96.55	89.09	90.30	94.05	92.49
2	87.93	95.24	86.20	86.42	93.12	90.24
3	90.04	95.99	87.34	91.21	94.17	92.18
4	89.45	92.19	79.59	82.89	86.50	85.29
5	83.53	94.71	83.79	82.43	88.55	87.36
Total	88.81	94.93	85.20	86.65	91.27	90.34

N= Muestra, 1=Carrera, 2=Plantel, 3=Campus, 4=Experiencia como estudiante

Según Hernández (2002), como parte de los esfuerzos de mejoramiento continuo que ha implantado el Sistema Universitario Ana G. Méndez se desarrolló durante los meses de marzo y abril de 2002 el estudio de satisfacción estudiantil. El propósito de esta investigación fue identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre la calidad y la

importancia que le adjudican a los servicios y procesos académicos, estudiantiles y académicos.

Los sujetos para este estudio fueron seleccionados a través de una muestra aleatoria estratificada de secciones de clases.

Un total de 3,965 secciones constituían el universo.

Utilizando un nivel de confiabilidad de 95 por ciento y margen de error de un cinco por ciento se constituyó una muestra de 476 secciones las cuales se distribuyeron proporcionalmente entre las tres instituciones de SUAGM.

La muestra quedó constituida por 3,630 estudiantes subgraduados. En donde 768 (21.2%) participantes eran de UMET, de UNE fueron 1,429 (39.4%) y de UT 1,433 (39.5%) estudiantes. El 59.3 por ciento de los participantes estudiaban en horario diurno, mientras que el 90.4 por ciento eran estudiantes a tarea completa. Por otro lado, el 54.1 por ciento trabaja mientras estudia. Por último, el 61.1 por ciento de los participantes eran mujeres.

Para medir los constructos se utilizó un cuestionario de 88 ítems. Los primeros 80 reactivos miden el nivel de satisfacción y el nivel de importancia que los estudiantes le adjudican a los servicios y procesos institucionales. Los restantes ocho recopilan datos socio académicos de los participantes. La satisfacción se midió en una escala de cinco puntos, en donde uno representaba Muy insatisfecho y cinco significa Muy satisfecho. Con relación al grado de importancia también se midió en una escala de cinco puntos, en donde el uno significa Nada importante y cinco Muy Importante. Los ítems que miden nivel de satisfacción y nivel de importancia se agrupan en doce factores. Estos son:

- Prestigio y reputación de la Institución
- Clima institucional
- Vida y bienestar estudiantil
- Apoyo y disponibilidad de servicios académicos
- Financiamiento de estudios
- Servicios de oficinas
- Seguridad y protección
- Horario de servicios
- Biblioteca y librería
- Recursos instruccionales
- Asesoría académica
- Efectividad instruccional

Cada uno de estos factores o constructores se dividía a su vez en diversos ítems de evaluación. No obstante, para propósito de este artículo enfocaremos en los resultados totales o agregados para cada área.

Los datos indican que el nivel de satisfacción promedio para SUAGM en el 2002 fue de 3.94 puntos en la escala de cinco puntos. Esto representa un incremento de 0.17

con relación al último estudio realizado en 1998. La evidencia recopilada indica que el índice promedio de satisfacción para las tres instituciones aumentó significativamente de un estudio a otro.

El promedio de satisfacción estudiantil para el 2002 por subescala varió de 2.93 a 3.87 puntos. La subescala Efectividad Instruccional registró el índice promedio de mayor satisfacción con un promedio de 3.87 lo que implica un aumento de 16 centésimas con relación al estudio pasado. Por otro lado, la subescala Financiamiento de estudios obtuvo un promedio de 2.93, el cual es típico de este tipo de estudio a nivel nacional. Todas las subescalas aumentaron sus promedios con relación al estudio pasado. Las áreas o factores que mostraron un aumento mayor en su índice de satisfacción con respecto al estudio anterior fueron las de Seguridad y Protección (.35 de aumento) y Vida y Bienestar Estudiantil (.31 de aumento).

Todos los servicios que tienen que ver directamente con la academia tales como Asesoría académica, Biblioteca y Librería y Efectividad instruccional mostraron cambios positivos de un estudio a otro. (no aporta resultados significativos más si toma en cuenta las dimensiones en las que se mide la satisfacción).

Periañez (1999), realiza una investigación sobre satisfacción estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) de la Universidad de Sevilla. La recogida de información fue realizada en el tramo final de clases del curso 97-98 por medio del cuestionario diseñado con tal finalidad.

Periañez decide utilizar, siempre que fuera posible, escalas Likert de 5 etapas. La razón era doble. De una parte, entendíamos que de este modo los encuestados tendrían ante sí una gama lo suficientemente amplia de opciones como para que poder reflejar sus impresiones (dos opciones claramente favorables, otras dos desfavorables y una ecléctica).

Finalmente el formulario de respuestas quedó configurado con 6 apartados bien diferenciados. En el primero de ellos se recogían las instrucciones para su cumplimentación así como un apartado en el que se solicitaba al estudiante que repartiera diez puntos entre cada uno de los cuatro ámbitos en que habíamos segmentado la prestación del servicio universitario.

La puntuación asignada a cada esfera de actividad pretendía ser representativa de la importancia que cada alumno le otorgaba para lo que él entendía como un “servicio universitario de calidad”.

El segundo módulo estaba dedicado a recabar información sobre algunas características personales del encuestado, ya fueran de carácter general, o relativas específicamente a su relación con la asignatura sobre la que era cuestionado. Los módulos 3 y 4 recogían, respectivamente, las cuestiones relacionadas con la satisfacción experimentada por el alumno con la labor de cada profesor y con la programación docente de la asignatura que éste impartía.

Por último, los apartados 5 y 6 servían para dejar constancia de las impresiones del alumno en relación con su Centro, su Titulación y, por último, sobre aquellas facetas del servicio cuyo ámbito de prestación eran de naturaleza “Supracentro”.

Si tomamos como referente poblacional el número de alumnos matriculados en la E.U.E.E. en el curso 96-97, la muestra aleatoria utilizada superó los 1560 individuos,

permitiéndonos con ello extrapolar los resultados con un máximo error muestral del +/- 2% para un nivel de confianza del 99,73%, considerando siempre como referencia la variable que demostró poseer una mayor varianza.

Para cubrir los objetivos inicialmente establecidos, aplicamos a los datos, entre otras técnicas estadísticas de menor relieve, las siguientes: cálculos de medidas de tendencia central y dispersión, análisis de frecuencias, tabulaciones cruzadas (con sus correspondientes tests estadísticos de asociación), técnicas para la determinación de los niveles de fiabilidad de los cuestionarios, correlaciones parciales y múltiples, análisis factoriales y estudios ANOVA de análisis de la varianza.

Concretamente, la estimación del grado de fiabilidad de cada uno de los módulos del cuestionario (siempre en términos de consistencia interna) fue realizada por medio del análisis de las correlaciones inter-ítem y calculando en cada caso los valores que alcanzaba el estadístico α de Cronbach. Con ello pudimos determinar en qué medida los ítems recogidos en cada módulo suponían una muestra suficientemente significativa del infinito número de ellos que pudieran haber sido seleccionados, estimando al unísono en qué medida los encuestados se mostraban capaces de diferenciar entre las distintas facetas del mismo constructo, o bien se veían afectados por impresiones globales que pudieran sesgar sus apreciaciones.

Los datos muestrales demostraron que el 39% de la satisfacción del alumno se fraguaba ya en esta esfera del servicio. A considerable distancia de ella, la programación docente de las asignaturas representaba en torno a un 26% del nivel de satisfacción global; mientras que las características del Centro y los aspectos Supracentro suponían respectivamente sólo un 20% y un 15% sobre el total. La consecuencia inmediata que cabía extraer de estos datos era el carácter determinante y crítico de la labor de los profesores para la consecución de altos niveles de calidad de servicio en la Universidad. Sus actuaciones individualizadas y directas al ejecutar las labores docentes, unidas a las que indirecta y conjuntamente dejan sentir sus efectos mediante las decisiones de programación docente, conformaban en torno al 65% (39%+26%) del nivel de satisfacción del alumno con el servicio que recibía.

Los valores alcanzados para el estadístico α de Cronbach corroboraron la fuerte consistencia interna de los diferentes apartados del cuestionario. En todos los casos se superó el nivel 0,65, destacando de manera especial el α obtenido para la labor de los profesores con el 96% y el de la programación docente de las asignaturas con el 83%. Como ya cabía esperar, los niveles de consistencia interna iban progresivamente en descenso a medida que íbamos abordando el análisis de subsistemas más complejos y que requerían un mayor grado de abstracción. Este hecho, sin embargo, quedaba subsanado en la misma mecánica operativa del modelo de evaluación propuesto ya que, conscientes de que los subsistemas de mayor nivel englobaban a los de niveles inferiores, los indicadores relativos a los primeros debían incorporar los resultados obtenidos para estratos inferiores, confiriendo así a las mediciones un mayor grado de fiabilidad.

Destacan también las altas y positivas correlaciones encontradas entre los niveles de satisfacción global de los estudiantes y los de las respectivas variables “suma” de cada uno de los módulos del cuestionario. Teniendo en cuenta que en el peor de los casos los índices de correlación resultaron estar en torno al 60%, pudo deducirse de ello que el instrumento poseía un alto grado de validez interna, proporcionándonos estimaciones ajustadas (en cuantía y dirección) de la variable investigada.

La simplicidad de los esquemas mentales de evaluación utilizados por los encuestados quedó de manifiesto cuando se analizaron los resultados de los correspondientes análisis factoriales. En lo relativo a la labor del profesor, el alumno pareció tomar en consideración sólo dos grandes dimensiones. De una parte sus impresiones sobre la aparente competencia profesional del profesor, factor éste que servía para explicar en torno al 63% de la varianza de los datos.

En este sentido, aspectos tales como la claridad expositiva, la capacidad para resolver dudas, la ausencia de errores o la capacidad para ilustrar con ejemplos sus explicaciones, se configuraron como algunos de los elementos clave de esta dimensión. A una considerable distancia en términos de varianza explicada se situó el factor que englobaba a todos aquellos rasgos del docente que servían para implantar un clima agradable en términos de relaciones humanas: su aparente interés por que el alumno comprendiera las explicaciones, su accesibilidad o sus esfuerzos por suscitar motivación en la clase fueron algunos de los aspectos que dieron forma a este rasgo genérico de la actuación del profesor.

Si atendemos a los resultados obtenidos para el módulo referente a la programación docente de las asignaturas, destacaba de un modo especial la separación tajante que hicieron los encuestados entre los aspectos relacionados con los sistemas de evaluación utilizados durante el curso y el resto de cuestiones de naturaleza programática; aunque curiosamente, y en contra de lo que cabría esperar, eran éstas últimas las que poseían un mayor potencial explicativo

Los estudios de correlación múltiple ya aludidos aportaron información valiosa sobre las cuestiones que más dejaban sentir sus efectos sobre la determinación de los niveles de satisfacción global de los estudiantes.

Concretamente, si nos centramos en la labor de los profesores, la claridad expositiva de éstos ($\beta=0,22$) fue, con mucho, el factor más influyente, seguido ya a cierta distancia por cuestiones tales como la amenidad de las explicaciones ($\beta=0,13$), la aparente preparación de las clases ($\beta=0,10$), la empatía ($\beta=0,09$) o los esfuerzos por suscitar altos niveles de motivación ($\beta=0,09$) por el conocimiento de la asignatura.

Con las cuestiones de programación docente el factor más Determinante resultó ser la decisión de asignar al grupo uno u otro profesor ($\beta=0,45$). Curiosamente este era un factor que no aparecía incluido inicialmente en el cuestionario utilizado. Sin embargo, las fuertes correlaciones encontradas entre los niveles de satisfacción con la labor del profesor y los relativos a la programación de la asignatura nos indujeron a introducirlo en el modelo, mejorando así los indicadores de la bondad del ajuste y los niveles de consistencia interna. A cierta distancia ya con relación a este elemento más influyente aparecieron aspectos como el ajuste de los exámenes a los contenidos de las explicaciones ($\beta=0,14$), la justicia percibida en las calificaciones otorgadas ($\beta=0,14$), la amplitud de los temarios ($\beta=0,08$) o la redacción precisa de los textos de examen ($\beta=0,08$)

Finalmente, los análisis de tabulación cruzada, los consiguientes tests χ^2 y los valores de los estadísticos λ y τ de Goodman y Kruskal sobre los porcentajes de reducción proporcional del error, demostraron la existencia de fuertes asociaciones entre algunas de las características de los encuestados y sus manifestaciones de satisfacción. En concreto, los estudios realizados parecieron apuntar en la dirección de que aquellos alumnos más implicados en el desarrollo de la asignatura durante el curso (por su asistencia a clase, su seguimiento al día de la asignatura, etc.) eran también los que desarrollan una tendencia

más acusada a manifestar mayores niveles de satisfacción. En sentido contrario, la edad y los años de permanencia en el Centro parecieron estar claramente asociados con bajos niveles de satisfacción. Aunque, como ya dijimos, no puedan extraerse de aquí concluyentes relaciones de causalidad, los resultados obtenidos podrían apuntar en la línea de que existen elementos ajenos al servicio que ejercen cierta influencia sobre los niveles de satisfacción que posteriormente el alumno manifiesta tener.

En el apartado Centro y Titulación los alumnos de la E.U.E.E. de la Universidad de Sevilla manifestaron niveles de satisfacción relativamente positivos, superando en general el nivel 3 de la escala de medición que marcaría teóricamente la frontera entre las puntuaciones más altas y más bajas de la escala. En concreto, los aspectos que resultaron mejor valorados por los alumnos fueron la iluminación de las aulas, la labor del personal subalterno, la limpieza de los espacios, el mobiliario fijo de las aulas y la labor del personal de administración y secretaría. En el lado opuesto, el descontento de los alumnos pareció concentrarse en las normas que regulaban la posibilidad de cambiar oficialmente de grupo, y en las deficiencias observadas tanto en la dotación como en la capacidad de las salas de estudio y de informática.

El punto donde las valoraciones resultaron ser más negativas fue el referente a los aspectos del servicio cuyo ámbito de prestación superaba los límites del Centro Docente. Aquí, todos los ítems arrojaron valoraciones inferiores al nivel medio de la escala, alcanzando la puntuación más baja la política seguida en la concesión de becas y el ajuste entre los precios de las matriculas y los servicios recibidos a cambio.

Queremos destacar sin embargo un aspecto curioso. Los alumnos de la E.U.E.E. confesaron hacer un uso mínimo de estos servicios supracentro. En concreto, un 77% de ellos reconoció utilizarlos poco o muy poco, mientras que sólo un 9% de los encuestados decía frecuentarlos con cierta asiduidad. Si conectamos este hecho con las quejas relativas a las deficiencias en los canales de comunicación que informan sobre tales servicios, resultaba evidente la necesidad de un mayor esfuerzo informativo y de marketing desde las instancias rectorales para conseguir un mayor aprecio de tales prestaciones, salvando así las disfunciones inherentes a la dispersión y lejanía de los centros.

Tabla 2.7 Concentración de resultados del estudio de Periañez (1999), sobre la satisfacción estudiantil en la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla

Dimensiones %/dimens.	Resultado	
Labor de Profesores	Porcentajes	38.77%
1.1. Claro en explicaciones	76.60%	
1.3. Resuelve dudas	74.82%	
1.5. Clases bien preparadas	74.86%	
1.15. Trato amable a alumnos	77.15%	
Planeación docente de la asignatura		26.36%
2.10. facilitación de la revisión de exámenes	73.40%	
Centro y titulación		19.95%
3.2 Limpieza en instalaciones	67%	
3.4. Iluminación de aulas	82%	
3.5. Mobiliario y dotación de aulas	68%	
3.10. Relativo a Biblioteca	44%	

3.12. Labor personal no docente	46%	
Funcionamiento servicios univ. Supracentro		14.93%
4.1. Precio matricula (peor evaluados)	72%	
4.7 Mecanismos de representación estudiantil (peor E)	46%	

Alves y Raposo (2005), realizaron una recopilación de las diferentes metodologías utilizadas para medir satisfacción, en la Enseñanza Universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior en Portugal. Que a continuación describen en el siguiente cuadro.

Tabla 2.8. Estudios sobre el proceso de formación y medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria, que permite visualizar las diferentes formas de analizar los resultados.

Estudio	Objetivo del estudio	Análisis realizados	Observaciones
Aitken (1982)	Identificar las variables que más influyen en el resultado académico del estudiante, la satisfacción y la retención.	Análisis de Regresión a través de un modelo de cuatro ecuaciones simultáneas.	Prueba influencias simultáneas y la satisfacción resulta del peso de diversas variables.
Chadwick y Ward (1987)	Identificar cuáles son los factores utilizados por los estudiantes en sus evaluaciones acerca de la educación que reciben.	Análisis de Regresión. La satisfacción fue tratada como la voluntad de recomendar la universidad	La satisfacción resulta del peso de los factores encontrados.
Hampton (1993)	Aplicar el paradigma de la disconfirmación a través del SERVQUAL ¹ .	Estadísticas Descriptivas y Análisis de Regresión.	La satisfacción resulta del peso de los desvíos encontrados, en la percepción de calidad.
Lapidus y Brown (1993)	Analizar las expectativas, la importancia y la satisfacción de los estudiantes foráneos con las diversas áreas del producto educativo.	Test de comparación de medias y Análisis de Regresión.	La satisfacción fue medida a través de la suma de los valores de 6 cuestiones relacionadas con la experiencia académica
Halstead, Hartman y Schmidt (1994)	Analizar las relaciones entre el resultado percibido, la disconfirmación y la satisfacción en la enseñanza Universitaria.	Modelos de Ecuaciones Estructurales.	La satisfacción resulta de la influencia de la calidad percibida y de los desvíos entre ésta y un modelo de comparación.
Franklin (1994)	Identificar las variables que mejor predicen la satisfacción.	Análisis de Regresión.	La satisfacción resulta del peso de los factores encontrados
Franklin y Shemwell (1995)	Comparar la medición de la satisfacción del estudiante a través de una única variable (satisfacción global) con la medición a través del SERVQUAL.	Estadísticas descriptivas y análisis de desvíos.	La satisfacción resulta de un proceso de disconfirmación que mide la calidad percibida de la experiencia educativa.
Hartman e Schmidt (1995)	Analizar las relaciones entre el resultado percibido, los resultados y la satisfacción en la enseñanza Universitaria. .	Modelos de Ecuaciones Estructurales.	La satisfacción resulta de la influencia de la calidad y del valor percibido

Continúa

Continuación: Tabla 2.8

Estudio	Objetivo do estudio	Análisis realizados	Observaciones
Taylor (1996)	Analizar el fenómeno de la satisfacción de los estudiantes en función de la emoción y de la disconfirmación.	Análisis de Regresión.	La satisfacción resulta del desvío entre la calidad percibida y un modelo de comparación.
Athiyaman (1997)	Discutir las bases conceptuales de la satisfacción y de la calidad percibida por el estudiante.	Análisis de Regresión.	La satisfacción es estudiada como un proceso basado en el Paradigma de la disconfirmación de Expectativas.
Webb y Jagun (1997)	Analizar las relaciones entre los cuidados al cliente, el valor percibido, la satisfacción, la lealtad y el comportamiento de queja.	Modelos de Ecuaciones Estructurales.	La satisfacción resulta de la influencia del valor percibido y de los compromisos de cuidados al cliente, pero el concepto de satisfacción es unidimensional.
Aldridge y Rowley (1998)	Analizar la satisfacción de los estudiantes con las diversas áreas del producto educativo.	Análisis de Resultados resultantes del grado de acuerdo y desacuerdo del estudiante con determinadas cuestiones.	No existió preocupación por analizar el proceso de formación de la satisfacción.
Browne y otros (1998)	Analizar cuáles son los factores que más influyen en la satisfacción y la evaluación de la calidad institucional.	Análisis de Regresión	Utiliza tres preguntas para medir la satisfacción global, relacionando cada una de ellas con la enseñanza, calidad del servicio y satisfacción con el valor recibido.
Browne, Kaldenberg y Browne (1998)	Analizar la satisfacción de los estudiantes y de sus padres, con las diversas áreas del producto educativo.	Estadísticas descriptivas y de correlación de los ítems del SERVQUAL y de la satisfacción.	Utiliza tres preguntas para medir la satisfacción global pero no las relaciona con sus antecedentes.
Belcheir (1999)	Analizar la satisfacción de los estudiantes con las diversas áreas del producto educativo.	Estadísticas descriptivas acerca de la satisfacción del estudiante, resultantes de la respuesta al grado de satisfacción en una escala de 1 a 5.	No existió preocupación por analizar el proceso de formación de la satisfacción.
Elliot y Shin (1999)	Presentar una forma alternativa de medir la satisfacción global del estudiante.	Análisis Importancia-Resultado Percibido con ponderación de los diversos desvíos.	La satisfacción resulta de la ponderación de los desvíos encontrados para los diferentes atributos.
Elliot y Healy (2001)	Identificar cuáles son los aspectos que más influyen en la satisfacción de los estudiantes.	Análisis Importancia-Resultado Percibido y Análisis de Regresión.	La satisfacción resulta de los desvíos encontrados para los diferentes atributos.

Cao (1999), realizó una evaluación de la satisfacción de los estudiantes de economía con los servicios de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Puerto Rico Recinto Río Piedras y lo planteo de la siguiente manera:

Este informe evalúa las contestaciones de los estudiantes de economía en un cuestionario administrado a una muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales durante el año académico 1997-98. La muestra total incluyó 380 estudiantes, de los cuales 18 estaban matriculados en la concentración de economía. El cuestionario incluyó 85 aseveraciones para que el encuestado expresara su nivel de acuerdo con las mismas. De ellas, 70 se referían a la satisfacción de los estudiantes con los servicios recibidos, 11 eran acerca del uso que le daban a servicios de orientación y evaluación y 4 se referían a las preferencias del estudiante acerca del horario para las clases.

Las aseveraciones estaban divididas en 12 categorías y se utilizaron las preguntas referentes a satisfacción para construir un índice de satisfacción con un recorrido de valores entre 1 y 4. El valor 4 en el índice registra mucha satisfacción, mientras que el valor mínimo de 1 corresponde a mucha insatisfacción con el servicio. El valor central de 2.5 en el índice se puede interpretar como indiferencia.

El primer paso en el análisis fue comparar los valores del índice para cada categoría de los estudiantes de economía con los de la muestra total. Se encontró que no existían diferencias con significación estadística entre ambos grupos de estudiantes en todas las doce categorías. A continuación se consideraron los coeficientes de variación por categoría en cada uno de los grupos. En todos los casos se observó que los valores calculados por los coeficientes de variación eran pequeños, por lo que se concluye que la dispersión de las respuestas es pequeña, esto es, existe un alto nivel de concordancia en las respuestas, tanto en las de los estudiantes de economía como en las de la muestra total. Finalmente, se efectuaron pruebas F para análisis de varianza por categoría para determinar si la dispersión de las respuestas entre los estudiantes de economía difería de la dispersión en la muestra total. Solamente en el caso de la categoría “personal secretarial del Departamento” se encontró una diferencia con significación estadística a nivel $\alpha = .05$. En ese caso se encontró que la dispersión en el grupo de economía era menor (por lo que la concordancia es mayor) que en la muestra total.

Una vez efectuados esos análisis se procedió a evaluar los niveles de satisfacción de los estudiantes de economía, con los resultados que se indican en la tabla a continuación.

Tabla 2.9. Índice de satisfacción con los servicios de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras.

Estudiantes de economía

Categoría	Índice
	Satisfechos
Personal secretarial del Departamento	3.4632
Otro personal administrativo	3.0625
Profesor Consejero	3.0441
Profesor del Departamento	2.9861
Otros profesores de la Facultad	2.9118
Sala de Lectura IRT	2.8356
Oficina de Asuntos Estudiantiles	2.7395
	Indiferencia
Director del Departamento	2.5055
Biblioteca de Ciencias Sociales	2.4798
Sala de Lectura	2.4792
	Insatisfacción
Planta física	2.0696
Programa de Clases	1.9295

Se observa que los niveles más altos de satisfacción entre los estudiantes de economía se registran hacia el personal secretarial y administrativo. Esas categorías resultan con valores para el índice que superan al del personal docente, tanto del Departamento como de la Facultad. Es también importante notar que la Biblioteca de Ciencias Sociales registra un valor de indiferencia en el índice. Esto debe ser motivo de preocupación, ya que esa biblioteca es el principal recurso de referencia y estudio para los estudiantes de bachillerato.

Los campos en los que los estudiantes expresan insatisfacción son los de la planta física y el programa de clases. La insatisfacción con la planta física se registra en todos los diez elementos que se incluyen en el cuestionario, pero es especialmente marcada en lo referente a la ventilación, iluminación y limpieza de los salones de clase.

El otro asunto que registra mayor insatisfacción es el referente a la categoría del programa de clases. Los problemas expresados son el número inadecuado de secciones

para los cursos requisitos, escasa variedad de cursos y que los horarios no se ajustan a las necesidades de los estudiantes. En cuanto a preferencias de horario, el 88.9% de los estudiantes de economía indica preferir que los cursos se programen en horas de la mañana.

El último asunto tratado en el cuestionario fue acerca de si los encuestados utilizan servicios de la Oficina de Asuntos Estudiantiles y del profesor consejero de la concentración.

Los servicios que se requiere que el estudiante utilice para procesos administrativos de la Universidad o la Facultad tienen un alto nivel de uso, mientras que los servicios optativos que ofrece la Oficina de Asuntos Estudiantiles son usados por menos del 45% de los estudiantes de economía encuestados. Por otra parte, los servicios del profesor consejero, tanto los requeridos como los optativos, fueron utilizados por aproximadamente dos terceras partes de los estudiantes de economía encuestados.

En algunos casos no se muestran resultados y solo mencionan que se aplica un cuestionario de satisfacción y la calendarización del mismo como en los casos que siguen:

Mientras que la Universidad de Salamanca (2005), aplica para la evaluación de la satisfacción del estudiante un cuestionario modelo propuesto por la ANECA para los proyectos piloto de acreditación 2004, que consta de 29 reactivos divididos en 5 clases que son: Organización de la enseñanza, instalaciones e infraestructuras, plan de estudios y su estructura, acceso y atención al alumnado y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Patti, Tarpley, Goree and Tice (1993), explican en un estudio presentado en New Orleans, Louisiana en la Mid-South Educational Research Association Annual Meeting, que los indicadores para evaluar la satisfacción y persistencia de los estudiantes son de 4 clases: información demográfica, matrícula e información general administrativa, servicios académico administrativos, locales y servicios y facilidades generales de la universidad, este estudio consta de 50 reactivos para todas las clases.

Es posible que los datos sean de manejo interno, como autoevaluación y no se realiza investigación al respecto, solo se informa a las autoridades correspondientes para que tomen cartas en el asunto.

2.8. La Universidad Autónoma de Tamaulipas

Es la única universidad pública del estado con una cobertura superior al 50% de la población estudiantil del nivel superior que consta de 24 escuelas, facultades y unidades académicas distribuidas geográficamente en campus universitarios en tres zonas del estado: norte, centro y sur.

2.8.1 Fundación de la Universidad.

Según Zorrilla (1993), el incremento de la población y la estabilidad política afirmada en el país a partir del año de 1920 hicieron patente la necesidad de atender la educación superior en Tamaulipas, pues durante el ciclo revolucionario dejaron de funcionar los institutos literarios de Matamoros y Ciudad Victoria, que impartieron alta enseñanza en diversas disciplinas.

En la educación normalista se refugiaron durante algún tiempo las aspiraciones y necesidades de instrucción superior en el estado, llenando el vacío que dejó la clausura de los antes citados institutos.

En 1929 se estableció en el puerto de Tampico la primera escuela de Enfermería y el 17 de septiembre de 1950 se fundaron en la misma ciudad las facultades de Derecho y Medicina, para instalarse después la facultad de Odontología, planteles que fueron administrados por una asociación civil local, constituyendo estos centros educativos el cimiento de la Universidad de Tamaulipas.

El 18 de septiembre de 1950 en el salón de actos de la antigua Escuela Preparatoria de Tampico, se celebró un sencillo acto relativo a la iniciación de cursos de las referidas escuelas de Derecho y Medicina correspondiente al año 1950-1951. La asociación civil se denominó “Educación Profesional de Tampico” constituyéndose formalmente el 30 de octubre de 1950 y tuvo por objeto “impartir la educación profesional en las escuelas de Medicina y de Derecho creadas en este puerto, y en las que en lo sucesivo llegaron a crearse hasta otorgar legalmente los títulos profesionales.”

Mediante decreto número 320 expedido por la legislatura estatal el 8 de noviembre de 1950, promulgado el 14 del mismo mes por el licenciado Juan Guerrero Villarreal, encargado del despacho del Poder Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas, se declararon escuelas oficiales del estado, las de Medicina y Derecho que funcionaban en la ciudad y puerto de Tampico, disponiéndose en el artículo segundo del decreto que “las escuelas deberían ajustarse estrictamente a los planes académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México”. El mismo año de 1950 se formularon estatutos, reglamentos y bases académicas para las escuelas referidas.

Constituye antecedente en la iniciación de la vida universitaria el decreto 256 promulgado por el general Raúl Garate el 14 de abril de 1950, en donde se destina un edificio para albergar a la futura Universidad de Tamaulipas y a las escuelas o carreras que fueran creadas posteriormente.

El primero de febrero de 1956 la legislatura expidió el decreto número 156 promulgado el 4 del mismo mes por el Gobernador Horacio Terán, mediante el cual se dictó la Ley Constitutiva de la Universidad de Tamaulipas, instituyéndosele “con personalidad jurídica, gobierno autónomo y patrimonio libremente administrado”, y de acuerdo con el Decreto 157 promulgado por el mismo gobernador en la propia fecha, se reconocieron como autoridades universitarias a la asamblea general, los consejos locales en los planteles, el rector, los directores de escuelas, facultades, institutos y departamentos, el patronato y el tribunal de honor.

2.8.2. La Universidad Autónoma de Tamaulipas en el contexto de la calidad: Las reformas curriculares de la Universidad

Desde la creación de las primeras escuelas y facultades que posteriormente conformaron a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se distinguieron por ser una copia de los programas de la Universidad Nacional Autónoma de México, los cuales eran programas rígidos por asignaturas que se impartían de forma semestral, siendo las inscripciones anuales en un inicio, y semestrales posteriormente cuando la demanda de ingreso creció. Se seleccionaban a los profesionistas más prestigiados de cada carrera y eran invitados como docentes, obviamente no tenían formación pedagógica y solo

reproducían la asignatura tal y como la recibieron en su proceso de formación, luego entonces la calidad estaba sustentada en el prestigio de los profesionistas que fungían como docentes, si bien se hacían reformas en cada una de las carreras, estas eran motivadas bien por el consenso de los docentes que en su práctica profesional veían la conveniencia de adecuarse a los tiempos y liberar egresados más competitivos, surgían de los consejos técnicos de las facultades, los autorizaba la asamblea universitaria, y se proponían los registros ante la dirección de profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

De esta manera paso el tiempo sin tener una reforma realmente significativa que adecuara a toda la institución en un modelo innovador.

En el marco de las políticas gubernamentales orientadas hacia el mejoramiento de la calidad y la rendición de cuentas, en la segunda mitad de la década de los noventa la Universidad Autónoma de Tamaulipas se sumó a los esfuerzos de reforma, emprendidos también por instituciones como la Universidad de Guadalajara y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a las cuales, posteriormente, se agregarían también las de Baja California, la Autónoma del Estado de Hidalgo y la Veracruzana, entre otras.

El eje de arranque consistía en la reforma curricular. El avance de ésta traería consigo un impacto en otros aspectos de la vida institucional, como los servicios escolares, las actividades docentes, los procesos administrativos y la legislación institucional; una reforma cuya sedimentación tardaría varios años, pero que produciría cambios en procesos sostenidos por la institución durante sus casi 50 años de existencia.

2.8.3. La reforma curricular Misión XXI

Navarro y Sánchez (2004), *“describen que la reforma curricular ha sido concebida como un proceso permanente y participativo de revisión y actualización de los planes y programas de estudio y que asentado en un modelo curricular organizado por núcleos de formación, permita la oferta y administración de programas académicos vigentes, relevantes y pertinentes en sus contenidos. Esta reforma es parte del proyecto general de la Universidad Autónoma de Tamaulipas denominado Misión XXI, encaminado a la concreción de un nuevo modelo organizacional, sustentado en la transformación de sus estructuras académicas y administrativas que permitan atender y dar respuesta a las exigencias y desafíos de los nuevos tiempos.*

Las principales características de la reforma curricular son las siguientes: El diseño de un currículo flexible, centrado en el estudiante, que permita responder a las necesidades de actualización en función de las necesidades sociales de nuevas especialidades y los intereses y necesidades del alumno. La flexibilidad curricular se entiende en tres sentidos: flexibilidad en el tiempo de terminación de estudios; flexibilidad en la especialización o acentuación, en donde las materias optativas estarán cambiando e incorporando lo más actual de cada profesión; flexibilidad en la rectificación, es decir, que ofrece la oportunidad de cambiar de carrera mediante un sistema de créditos; y además permite que el estudiante participe en su programación, ya que tiene la opción de elegir los cursos de su interés, recibiendo orientación y apoyo de un tutor. Adicionalmente, se introdujo un conjunto de cursos comunes con propósitos varios, como recuperar aprendizajes de niveles educativos previos, habilitación instrumental para el trabajo académico, ubicación en la problemática de su contexto”.

Esta reforma curricular entró en operación a partir del mes de enero de 2000, con los estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de la universidad. La operación de este nuevo esquema curricular trajo consigo procedimientos diferentes respecto a los servicios escolares y la elaboración de nóminas de los profesores, además de los consiguientes ajustes en la normatividad institucional.

Navarro y Sánchez (2004), dicen que la reforma curricular se puso en marcha con los estudiantes que tuvieron su nuevo ingreso en enero de 2000, para ellos se elaboraron dos documentos informativos sobre el nuevo esquema curricular, uno en multimedia y otro impreso con ilustraciones. Asimismo, se establecieron las normas para estudiantes en este nuevo régimen curricular, mismas que para el 2002 pasaron a formar parte del Reglamento General de Estudiantes.

En esta misma etapa de operación, se plantearon tres momentos para la implantación total de la reforma curricular. Fase local año 2000: en la cual los nuevos programas académicos habría de iniciarse y ofertarse exclusivamente para los propios estudiantes de cada facultad y unidad académica; en esta fase la movilidad estudiantil hubo de darse exclusivamente entre las carreras y al interior de cada facultad y unidad académica. Fase intracampus 2001: posibilidad de movilidad entre programas y facultades integrados a un campus e inicio del periodo escolar de verano, para que los estudiantes avancen o recuperen créditos. Fase general año 2002: todos los programas académicos de la universidad se ofertan a la totalidad de los estudiantes y la movilidad estudiantil es total en la UAT.

La operación del nuevo modelo curricular no ha sido fácil, diversas resistencias se han venido encontrando: de tipo administrativo, tales como el tránsito de alumnos entre facultades, el cambio de adscripción de programa académico, el uso compartido de infraestructura, y de tipo académico como el rol de tutor entre los docentes. No obstante, también se han presentado oportunidades para mejorar los sistemas de ingreso, inscripciones y reinscripciones, así como los sistemas de elaboración y aprobación de nóminas de personal académico tuvieron que cambiar para dar paso a las oportunidades de movilidad de estudiantes y profesores, integrando grupos de distintas carreras y facultades; la elaboración de los horarios de clase para estudiantes que ya no pertenecen a generaciones semestrales convencionales; la introducción de un nuevo periodo escolar en verano, para aquellos estudiantes que deseen adelantar cursos; la organización de academias de profesores para diseñar y aplicar exámenes “departamentales” (Navarro y Sánchez, 2004).

Otro plan tendiente a la mejora de la calidad universitaria es el conocido como Milenium III que inicia a partir del cambio de la estructura política de la universidad en el 2003 que indica que la sociedad tamaulipeca reclama una universidad con una fuerte integración de su comunidad, que tenga, entre otros, atributos que la caractericen como una institución:

Cuyo trabajo académico sea el eje central de toda su actividad; Con una calidad creciente en sus procesos y productos, que le permita acceder a la acreditación y certificación nacional e internacional; Pertinente en su oferta educativa, con programas flexibles; Con un trabajo riguroso, sólido y trascendente en investigación y desarrollo tecnológico; Con lazos fuertes de cooperación y colaboración, nacional e internacional, para un mejor desempeño de sus funciones académicas.

En realidad no fue esta una reforma educativa solo se implantaron algunas modificaciones al Plan Misión XXI y se puso especial acento en el constructivismo como modelo de enseñanza.

Se han realizado en la Universidad evaluaciones tendientes a elevar de nivel los programas académicas ante los Comités interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), o bien acreditaciones de las distintas carreras ante las instancias correspondientes pero no ha habido una verdadera evaluación de la reforma curricular de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Se puede considerar a estas como reformas curriculares de la universidad sin embargo sus resultados no han sido evaluados, es decir Misión XXI entro en funciones cumplió cinco años y entra Milenium III sin evaluar lo anterior, más que reformas curriculares que si lo son, y de fondo, pueden considerarse como políticas del rector en turno, entonces las reformas curriculares se llevan a cabo por decreto de la asamblea universitaria y no se evalúan para ver su pertinencia e impertinencia..

2.8.4 La UAMAC dentro de la UAT.

La Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias nace como Facultad de Agronomía el 20 de octubre de 1967 en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, siendo el Rector el Lic. Francisco A. Villarreal y Gobernador del Estado de Tamaulipas el Lic. Práxedes Balboa Gojón, y el primer director y quien estructura el primer plan de estudios fue el Ing. Arnaldo Lerma Anaya (Muñoz, citado por Salinas, 1998).

Lucio (1999) dice, que al iniciar las actividades académicas fueron en plan semestral, y que el espíritu de trabajo y de cooperación hizo que a pesar de las diferencias, la primera generación saliera adelante con éxito, realizando sus practicas de campo y trabajos de investigación en ranchos particulares y ejidos circunvecinos, también destaca que en el plan de estudios dominaron materias relacionadas con la actividad agropecuaria, forestal e hidráulica.

El plan de estudios estuvo vigente desde 1967 hasta agosto de 1974 egresando agrónomos generales con estructura rígida de plan de estudios y con instrucción tradicionalista.

Destacando Lucio (1999), que es en el 1974 cuando se hace una reestructuración curricular y se crean las especialidades siendo estas la de Zootecnia, Fitotecnia y Parasitología, anexándose en 1977 la especialidad de Suelos.

El cambio de modelo curricular fue con el objeto de dar respuesta a las políticas de desarrollo institucional y en su afán de mejora continua, al dotar a los egresados de un mejor espíritu competitivo, normalmente porqué eran las tendencias nacionales el cambiar de lo general a lo particular más no se evaluó el plan anterior para derogarlo..

Pese a lo anterior el plan de estudios siguió siendo semestral y constaba de dos etapas: un tronco común que cursaba los primeros cuatro semestres y la orientación hacia las especialidades de cinco semestres, además de presentarse un trabajo de investigación y prestar un servicio social para la comunidad.

Lucio (1999) apunta que en 1978 de acuerdo con los lineamientos que emanan de la universidad, que propician la creación de carreras cortas, posbachillerato, comenzaron

a funcionar en esta facultad, dos de ellas, que guardaban una relación muy estrecha con la carrera y especialidades que ya se ofertaban en la facultad, las carreras fueron: Técnico Superior Forestal y Técnico Superior en Fertilizantes.

Estas carreras se cursaban en cuatro semestres, y fueron creadas al establecer una adecuada proporción entre la demanda de ingreso y la oferta de trabajo, así al disminuir este fenómeno en la carrera de Técnico Superior en Fertilizantes en 1986 se cierra esta y se abre la carrera de Técnico Superior en Fauna Silvestre.

Dentro de los logros más importantes de nuestra facultad, sin duda, lo representa la creación de la División de Estudios de Posgrado; la cual ofrece a partir de agosto de 1985 la Maestría en Producción Animal Tropical.

En 1989, hay necesidad de realizar una nueva reestructuración de la Carrera de Ing. Agrónomo, desapareciendo del nivel licenciatura las especialidades de Zootecnia, Fitotecnia, Parasitología y Suelos para dar paso a un modelo de Ingeniero Agrónomo con formación general caracterizado académicamente por una distribución de materias por áreas en contraposición de la distribución por asignaturas que existía.

También Lucio (1999), menciona que en agosto de 1991 se crea la Maestría en Ciencias Agrícolas en la División de Estudios de Posgrado con el afán de satisfacer la demanda de aquellos egresados de la licenciatura que añoraban la especialización o bien satisfacer sus deseos de superación.

Para este mismo año el mercado laboral de los egresados de la Carrera Técnico Superior Forestal disminuye por lo cual desaparece la oferta educativa.

En 1993 sucede lo mismo con la Carrera de Técnico Superior en Fauna Silvestre por lo cual se deja de ofertar.

En 1993, y basándose en lo establecido en el Plan Institucional de Desarrollo en el proyecto concerniente a la creación de nuevas carreras se implementa la Carrera de Ingeniero en Ciencias Ambientales la cual viene a cumplir con las necesidades de formación de profesionales en ésta área. En este mismo año se da apertura al Doctorado en Ciencias Agropecuarias dentro de la División de Estudios de Postgrado, como una respuesta a la necesidad de formar cuadros de investigadores capaces de dar solución a la problemática agropecuaria del estado y del país (Lucio, 1999).

En 1995 se somete a la consideración de la H. Asamblea Universitaria el proyecto de cambio de nombres a algunas facultades de la Universidad.

En 1996 se aprueba en la H. Asamblea Universitaria la apertura de Ingeniero en Telemática, dando inicio en agosto del mismo año.

Es por eso que al impartir múltiples ofertas educativas se consideró cambiar el nombre de Facultad de Agronomía por el de Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias.

a. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Este programa surge a nivel de las instancias universitarias y gubernamentales con el propósito de captar o decir en que se necesitaban gastar los recursos que estaban solicitando, luego entonces los programas que aquí se proponen son a nivel de planeación y no hasta el momento de realizar la

investigación presente están operando tal y como se describen, solo la infraestructura si es una fotografía de cómo es la UAMAC.

Según Documentos UAT/UAMAC (2004), para la integración del PIFI 3.1, en el año 2004 se llevó a cabo un proceso de análisis y evaluación de las acciones emprendidas para el cumplimiento de las metas establecidas en los proyectos enmarcados dentro del PIFI 3.0 así como de la retroalimentación del mismo. Con lo cual se realizó la actualización del Programa de Fortalecimiento de la Dependencia de Educación Superior (DES) (ProDES).

La metodología utilizada para realizar la actualización de la planeación de la DES consistió en integrar al personal que conduciría el proceso y compenetrarlo en la importancia del mismo, procurando que fuesen aquellos que participaron en la elaboración de los PIFI anteriores, incluyendo a quienes tienen experiencia en evaluación educativa, que por sus actividades y tiempo de laborar en la DES, tuviesen conocimiento de la institución, su historia, evolución y problemática, así como una perspectiva externa con base al conocimiento de otras instituciones y sus procesos.

De esta forma participaron los integrantes del Comité de Planeación de la Unidad Académica, conformado por el Director, los Secretarios Académico, Administrativo, y Técnico, los Coordinadores de las Carreras de Ingeniero en Telemática (IT), Ingeniero Agrónomo (IA), e Ingeniero en Ciencias Ambientales (ICA), el Jefe de la División de Estudios de Postgrado así como los Coordinadores Académico y de Investigación. Además, colaboraron los jefes de cada una de las áreas de investigación, los líderes de los cuerpos académicos (CA), y el Coordinador de Orientación Educativa.

Una vez conformado el grupo de trabajo, se analizaron los puntos más importantes de la guía para la elaboración de la versión 3.1 y la retroalimentación del PIFI 3.0 a fin de determinar la estrategia para mejorar o complementar los conceptos que se sugieren en la misma, así como actualizar el documento y reforzar los proyectos con respecto las metas cumplidas hasta este año.

b) Autoevaluación académica de la DES. Seguimiento Académico.

En el año de 1994 se realizó una autoevaluación de la UAMAC, en donde se detectaron fortalezas y debilidades, y además se elaboraron proyectos para convertir las debilidades en áreas de oportunidad y transformarlas en el corto plazo en fortalezas, más sin embargo con los cambios en la administración de la institución se perdió la continuidad de los proyectos y no fueron llevados a cabo tal y como se plantearon en el diagnóstico institucional.

c) Análisis de la situación actual de la DES Agronomía y Ciencias.

Lo descrito en este apartado es lo correspondiente al PIFI 3.1 según consta en Documentos UAT/UAMAC (2004), por ser esta la información más próxima el año en el cual se realizó la presente investigación 2005-03 con los alumnos que cursaban de 2° al 9° periodo, es en este documento donde se muestran las fortalezas y debilidades de la institución en cuanto a infraestructura, administración, académicos etc. Y se utiliza normalmente como gestión para mejorar los aspectos antes mencionados.

d) Programas educativos que ofrece la DES

Actualmente la DES ofrece seis PE, tres a nivel licenciatura y tres de Postgrado. Los PE de Licenciatura son el de Ingeniero Agrónomo (clasificado por CIEES como nivel 2), Ingeniero en Ciencias Ambientales e Ingeniero en Telemática (ubicados en nivel 3). Con relación a los programas de Postgrado, se ofrece el Doctorado en Ciencias Agropecuarias, así como, la Maestría en Ciencias Agrícolas y la Maestría en Ciencias Producción Animal Tropical, estas últimas clasificadas por el mismo organismo como nivel 2; cabe mencionar que los tres programas de Postgrado cuentan con el apoyo del PIFOP.

A la fecha todos los PE han actualizado sus currículos en los últimos años, en particular, los programas de licenciatura fueron revisados en el año 2000. Actualmente, y con base en el egreso de la primera generación del modelo curricular flexible, se ha dado inicio al proceso de evaluación interna, donde participan directivos profesores y alumnos, con el fin de detectar fortalezas y debilidades.

e. Evolución de la Matrícula

En forma global, la matrícula marca un incremento del 9% en el último año, considerando los periodos agosto-diciembre del 2003 y enero-julio del 2004, el PE de Telemática, es el de mayor demanda con relación a los otros dos. La matrícula en los PE de IA e ICA ha sufrido una disminución en los últimos años con relación a la de IT, por lo cual, la DES implementará dentro de su proyecto de Fortalecimiento de los Programas Educativos acciones tendientes a reducir esta brecha.

Con relación a los programas de Postgrado, se espera un incremento en la matrícula debido a que han sido considerados dentro de los apoyos Programa institucional de fortalecimiento al posgrado (PIFOP).

Con los apoyos PIFI de los dos últimos años se ha mejorado la planeación académica, mediante los proyectos de Infraestructura y Equipamiento de Laboratorios en el marco de PIFI I; Modernización de la Biblioteca, Vinculación así como Atención y Desarrollo Integral del Estudiante (PIFI 2); y en el PIFI 3 con los proyectos Fortalecimiento de la Planta Docente y Atención Integral de Estudiantes, que impactarán en la calidad de los procesos educativos provocando una mejor oferta.

f. Personal Académico.

En cuanto a la planta docente en el año 2004 participan en esta Unidad Académica 130 profesores distribuidos en los seis PE; de estos, 68 (52 %) son profesores de tiempo completo, de los cuales 55 (81 %) cuentan con Postgrado, 27 (49 %) con grado preferente y 28 (51 %) con el grado mínimo aceptable. Del total de profesores de tiempo completo 29 (52.7 %) cuentan con perfil deseable del Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) reconocido por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y 10 (18 %) están dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), por lo que la DES cuenta con un potencial académico importante para impactar y mejorar la calidad de los Programas de Estudio (PE), así como en la capacidad y el rendimiento académico.

Aún cuando la DES cuenta con un potencial respecto al número de profesores de tiempo completo y a su grado de habilitación, por su perfil profesional no permite su

participación en los PE de ICA e IT, debido a lo anterior, para cerrar esta brecha entre los PE de la DES, se ha implementado un Programa de Formación de Recursos Humanos (PFRH) y se hace el planteamiento de contratación de personal especializado en el proyecto Fortalecimiento de los Programas Educativos.

Actualmente en el PFRH se cuenta con seis PTC y ocho profesores de horario libre en áreas de apoyo a los PE de ICA e IT que iniciaron estudios doctorales en enero del 2004. Dentro del programa universitario dirigido a jóvenes brillantes para estudios de Postgrado, la DES cuenta con diez egresados inscritos de los cuales cuatro están por concluir su formación de maestría y tres iniciaran su formación en programas de doctorado en el transcurso de este año.

Con respecto a los cuatro egresados que se incorporarán en este año, tomando en cuenta sus áreas de formación vendrán a fortalecer el PE de Ingeniero en Ciencias Ambientales en las áreas de Química y Toxicología Ambiental.

Por otro lado, dos PTC cursan actualmente su programa doctoral en Comunicaciones, uno en Administración de Redes; siete profesores de horario libre cursan su doctorado, de los cuales cuatro se incorporaran como PTC para reforzar el PE de Ingeniero en Telemática en diversas áreas. Así mismo, tres PTC del PE de Ingeniero Agrónomo se encuentran actualmente realizando estudios de doctorado.

g. Procesos Educativos

Con respecto a los estudiantes, el 51% reciben como estímulo una beca por concepto de inscripción en diferentes porcentajes de acuerdo con su desempeño académico otorgada por la DES.

La Institución ha iniciado un programa formal de tutorías, el desarrollo de este proceso en la DES se ha planeado en forma sistemática, es decir, atendiendo a alumnos de nuevo ingreso para paulatinamente ir cubriendo al resto del estudiantado y acompañarlo durante su proceso educativo, a la fecha, la DES atiende al 26% del alumnado. En la actualidad el 90 % de los PTC se encuentran capacitados para ser tutores.

Actualmente se está llevando a cabo un proceso de seguimiento académico para determinar el impacto del programa de tutorías sobre los diferentes PE y con esto identificar causas o factores que inciden sobre los índices de reprobación, rezago y deserción, con la finalidad de tomar medidas tendientes a abatirlos. En los programas de Postgrado, todos los estudiantes cuentan con un asesor académico que realiza las funciones del tutor.

El promedio de titulación de la DES en el 2004 es del 35%, existiendo un rezago en este indicador debido a que hasta el año 2002 se contaba con la elaboración de Tesis como única forma de titulación, pero en la actualidad, se han implementado cinco opciones; (Tesis, Memoria de la Práctica Profesional y/o del Servicio Social, Promedio General de Aprovechamiento, Examen General de Calidad y Curso de Titulación), por lo que la DES espera, con esta y otras acciones, incrementar la tasa de titulación al menos hasta un 70%.

La retención de estudiantes del primer al segundo año es del 87%, lo cual podría observar un incremento si se logra abatir, entre otros indicadores, la reprobación o el rezago.

h. Resultados Educativos

En este aspecto, la Universidad Autónoma de Tamaulipas cuenta con un proyecto denominado Seguimiento Institucional de Egresados, y en apoyo a este programa, la DES inició su propio proyecto; en la actualidad se está llevando a cabo la compilación de la información obtenida.

Con relación al Examen General de Egreso (EGEL), los PE de Licenciatura que aplican este examen son; el de Ingeniero Agrónomo e Ingeniero en Telemática; del total de egresados que han aplicado este examen, el 94% han registrado valores superiores a los 1000 puntos, de estos el 14% han obtenido Testimonio de Desempeño Académico Satisfactorio, y el 2% Testimonio de Alto Rendimiento Académico, esto nos sugiere que la calidad de los PE de la DES, así como de la planta docente es aceptable.

Los egresados del programa de Ingeniero en Ciencias Ambientales no aplican examen EGEL dado que este instrumento de evaluación no ha sido generado por el organismo correspondiente.

A la fecha se están generando procesos colegiados de evaluación, tales como, exámenes diseñados por las diferentes academias universitarias y locales principalmente en el núcleo de formación básica. En lo que respecta al indicador relacionado al porcentaje de egresados que consiguen empleo en los primeros seis meses después de haber concluido sus estudios, y los que realizan actividades relacionadas con su carrera no se cuenta con información suficiente para analizar este indicador lo que se espera resolver con la implementación de los programas de seguimiento a egresados y el de retroalimentación de los empleadores.

i. Generación y Aplicación del Conocimiento.

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento en la DES son organizadas y coordinadas por la División de Estudios de Postgrado e Investigación, existiendo a la fecha cuatro áreas básicas: Sistemas Agrícolas, Sistemas Pecuarios, Manejo Integrado de Plagas y Recursos Naturales, en donde se han establecido iniciativas y proyectos interinstitucionales que reforzarán el desarrollo de los Cuerpos Académicos y los procesos de enseñanza aprendizaje.

En términos generales, a la fecha se encuentran registradas 39 Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, 20 más que en el 2001, mismas que están estrechamente relacionadas con la actividad de los 10 Cuerpos Académicos y las Áreas antes mencionadas.

El estado actual de los Cuerpos Académicos (CA) es: uno dictaminado como consolidado, otro en consolidación y ocho en formación; para el año 2006 se espera contar con 12 CA, dos consolidados, cinco en consolidación y cinco en formación, asimismo, se integró y sometió a evaluación un CA en el área de la Telemática.

Las Líneas de Aplicación y Generación del Conocimiento (LGAC) de seis cuerpos académicos están relacionadas con la carrera de IA, tres hacia la carrera de ICA y uno de ellos sus líneas de investigación están enfocadas a la carrera de IT. La información relacionada con la producción académica, proyectos, formación de recursos humanos, etc.

j. Equipo de cómputo y cubículos

Con relación al equipo de cómputo, al servicio de maestros, alumnos y personal de apoyo en el año 2003, la DES contaba con 148 computadoras, actualmente se tienen 243 lo que representa un incremento del 64%; de estas, 141 están asignadas al centro de consulta para uso exclusivo de estudiantes, lo que nos lleva a una proporción de 6.4 estudiantes por computadora, mientras que en el año 2001 la relación era de 31 estudiantes por computadora. (Anexo # 1. laboratorios de informática).

Los estudiantes de Postgrado, comúnmente, cuentan con equipo de cómputo personal, aunque existe un espacio designado para dar apoyo computacional y con acceso a bases de datos internacionales.

Con relación a los PTC, en este año 60% tienen asignada computadora personal y el 80% cuentan con cubículos individuales.

Lo anterior indica, que el personal académico de la DES cuenta con las herramientas computacionales y los espacios físicos para desarrollar adecuadamente las funciones sustantivas.

k. Aulas

La UAMAC cuenta con 20 aulas distribuidas en forma irregular pero guardando más o menos la misma distancia con la administración central o dirección de la institución, divididas en paquetes de dos a cinco aulas en forma de módulos separados por explanadas o pasillos para su acceso, o bien jardines, que al mismo tiempo sirven de esparcimiento, al realizar la presente investigación estas aulas tenían una estructura piramidal de peldaños en donde se ubicaban los mesa bancos de los alumnos, y una estructura levantada en donde se encuentra el escritorio del docente y el pizarrón como herramienta didáctica, inscrito esta estructura dentro del modelo tradicional de la enseñanza privilegiando la corriente conductista, en donde el profesor es el símbolo del poder por la posición que ocupa con respecto a los estudiantes, los cuales en esta posición inferior normalmente se muestran receptivos y poco participativos. (Anexo # 2. Aulas)

Cabe hacer mención que en este momento se hallan en proceso de reconstrucción las aulas en el sentido de corregir el estilo de estructura piramidal, por un estilo que privilegie la realización de dinámicas grupales más participativo, pues la universidad piensa implementar la práctica del constructivismo, haciendo que el profesor se convierta en un facilitador del aprendizaje del alumno, el resultado son aulas más modernistas, cómodas pues están climatizadas para adecuarse a las condiciones ambientales del entorno en donde la mayor parte del año las temperaturas oscilan desde los 25 a los 50 grados centígrados, haciendo de la tarea del proceso enseñanza-aprendizaje algo complicado y difícil de realizar.

También se tiene un auditorio con capacidad de 250 personas perfectamente sentadas para escuchar conferencias o bien ver películas educativas. (Anexo # 3. Auditorio)

Se puede mencionar, dos salas de videoconferencias con capacidad para 150 personas que pueden interactuar a distancia en conferencias o prácticas interactivas, por medio de las cuales la Universidad entrelaza todos los campus para procesos de educación continua a sus maestros. (Anexo # 4. Salas de Videoconferencias)

l. Acervos Bibliográficos y Biblioteca

Los acervos bibliográficos representan un tema medular para todo nuestro quehacer académico y de investigación, no solo en cuanto a títulos y volúmenes, sino en la actualización de los textos, el sistema de atención, infraestructura y el equipo de apoyo. Con los recursos autorizados para el proyecto Modernización de la biblioteca contemplado en el PIFI 3.0 se remodelaron los espacios de consulta, lectura y almacenamiento de acervos, además de la adquisición de 2000 libros y la suscripción a 30 revistas científicas internacionales, medida que directamente impacta en la calidad de los PE y el desempeño de docentes y alumnos. (Anexo # 5. Biblioteca)

En el interior de la biblioteca se encuentra el centro de copiado, donde se le venden al estudiante copias de apuntes, artículos y demás que solicite. Así mismo se encuentra dentro de las mismas instalaciones la oficina de la Coordinación Institucional de Tutorías, con la oficina y dos cubículos individuales para que los tutores que no tengan oficina, puedan ejercer la tutoría dentro de la biblioteca.

m. Áreas Deportivas.

La UAMAC cuenta con dos canchas de básquetbol, a veces habilitadas como canchas de fútbol rápido, o de voleibol, una cancha de fútbol soccer, también habilitada como de fútbol americano, el resto de los deportes son ejecutados en las áreas deportivas de la Universidad, en donde se cuenta con lo más avanzado de equipos para la realización de todos los deportes, se cuenta con gimnasios, canchas de tenis de fútbol, estadio, con pistas de atletismo, así como personal especializado por cada disciplina para asesorar a los estudiantes que allí practican el deporte de su preferencia. Anexo # 6. Áreas Deportivas)

n. Cafetería

La cafetería de la UAMAC se encuentra estratégicamente en el centro de la Unidad Académica, y cuenta con 60 espacios para consumir alimentos que son preparados en el momento que se soliciten, en forma limpia, rápida y eficiente, cuenta con televisión, música y esta dividida en área de fumadores y no fumadores, para una estancia agradable, está climatizada, quizás sea insuficiente para la población total de la UAMAC, pero en áreas circunvecinas, hay establecimientos que también venden alimentos para los estudiantes, claro que no con las mismas comodidades.(Anexo # 7. Cafetería)

La UAMAC cuenta con abundantes áreas verdes y buena jardinería propicia para el solaz esparcimiento o el estudio al aire libre, como parte del desarrollo integral del estudiante, así como áreas administrativas que facilitan los trámites académicos de los estudiantes. (Anexo # 8. Áreas Administrativas).

El paseo o recorrido a través de las instalaciones de la Unidad Académica de Agronomía y Ciencias a concluido y es a través del transito que los estudiantes realizan para lograr su objetivo, egresar de la UAMAC, que los servicios aquí descritos cobran la importancia que se debe, porque tienen la finalidad de brindar la satisfacción al estudiante, como parte de las funciones sustantivas universitarias, que son la Docencia, la Investigación, la Extensión y la Tutoría, aunadas a todos los servicios universitarios

considerados como funciones adjetivas tendientes a dar la formación integral del estudiante.

Capítulo III.

METODOLOGÍA

3.1 Introducción

La investigación realizada pretende, por un lado, determinar cual es el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia y los distintos servicios de la UAMAC así como de la UAT, con este propósito, se han determinado cuatro niveles distintos. Por un lado, la Satisfacción del Estudiante con la labor de los docentes de la UAMAC y su Satisfacción con las Asignaturas, con la programación docente que tienen los estudios que en la UAMAC se imparten. Y, por otro lado, la Satisfacción del alumnado con los servicios que se prestan en la UAMAC y con los que superan el ámbito de la propia escuela, esto es, los servicios que les ofrece la UAT en el campus en el que esta enclavado la UAMAC, el de Ciudad Victoria. Finalmente, se pide que ponderen la importancia de cada uno de los apartados tratados y, de esta manera, sacar un porcentaje de satisfacción global con los servicios que ofrece la universidad a los estudiantes de la UAMAC.

En las cuatro partes del instrumento se fórmula una pregunta general instando al estudiante a que dé su opinión sobre la satisfacción con cada uno de los aspectos tratados. Este ítem posibilita la determinación de cual o cuales de las preguntas concretas son las que en mayor medida determinan la satisfacción global del estudiante siendo un instrumento que nos permite descubrir que detalles son los que más se deben cuidar para tener índices de satisfacción elevados.

La investigación que se propone es de tipo explicativa en tanto que busca responder a las preguntas ¿qué? y ¿porqué?. Y busca también demostrar la hipótesis que muestra relaciones entre variables que definen el problema.

La idea del presente estudio es, explicar el tipo de interacciones y la satisfacción del estudiante con ellas en el contexto en donde ha elegido obtener su formación

profesional, al mismo tiempo que se acentúa el interés por determinar si los servicios que presta la universidad a través de la UAMAC, tienen la calidad suficiente como para lograr la satisfacción del estudiante.

Lo anterior nos permite redondear o recordar nuestro problema de investigación que consiste en determinar la satisfacción del estudiante de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias, que se convierte en objetivo al decir que se puede determinar mediante la evaluación.

Para establecer una viabilidad a través de la cual se orienta los pasos a seguir para lograr el objetivo y comprobar las hipótesis, es necesario determinar que pretendemos como el inicio de ese mapa gráfico, que si lo que queremos es lograr la satisfacción del estudiante por la vía de los servicios que adquiere al menos en compromiso al inscribirse en una carrera, es conveniente saber quien es el que demanda esos servicios, de tal manera que se dibuje el perfil de quien demanda los servicios, ¿como es el individuo? ¿de que prerrogativas goza?, su edad, como ingresó a la escuela, si está becado, en que período se encuentra actualmente, con el objeto de determinar el grado de experiencia que tiene quien contesta el cuestionario en función del tiempo que lleva en la institución, así mismo hay una parte de su perfil que tiene que ver con su experiencia en la asignatura que tiene que evaluar, básicamente nos interesa saber que tan responsable es quien contesta el cuestionario y que expectativas tiene.

Cuando se plantean las hipótesis que tienen que ver con la satisfacción del estudiante, se plantean también una serie de interrogantes que pretenden indagar el grado de satisfacción que éste manifiesta hacía los servicios que recibe agrupados en cuatro grandes dimensiones divididas en servicios docentes y no docentes.

En los primeros es su apreciación sobre los principales protagonistas de lo que compró al momento de inscribirse, maestros y asignaturas relacionados con el mismo. La labor del profesor medida en función de su actitud y su eficiencia medida en el sentido de la planificación de la asignatura, estos principales protagonistas nos sirven para observar el desempeño docente en forma individual al menos de los individuos determinados en la muestra y en forma general extrapolando los datos a toda la planta docente.

La UAMAC y la UAT ofertan las diferentes carreras y son los propietarios de las instalaciones en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje o sea que es quien crea el medio ambiente en donde se ha de desenvolver el estudiante, representado por los servicios no docentes que incluyen procesos administrativos, de estética, de cultura, de deportes en donde son atendidos por personal que no tiene nada que ver con la didáctica.

Aparentemente algunas variables nada tienen que ver con lo académico, sobre todo las que representan a las dimensiones de los servicios de la UAMAC y de la UAT, más como son los mismos afectados que soportan las variables académicas, vamos a dejar a las herramientas estadísticas que sean las que lo determinen al realizar correlaciones múltiples y someterlas al análisis de CHAID que tiene la función de discriminar variables y determinar las causas que producen los efectos estudiados.

Una vez obtenidos los resultados sobre la satisfacción estudiantil serán comparados con la ponderación que el estudiante realiza al final de la encuesta en el sentido de la importancia de cada una de las dimensiones.

La ruta a seguir para alcanzar el objetivo y demostrar las hipótesis es marcada mediante el siguiente esquema de seguimiento:

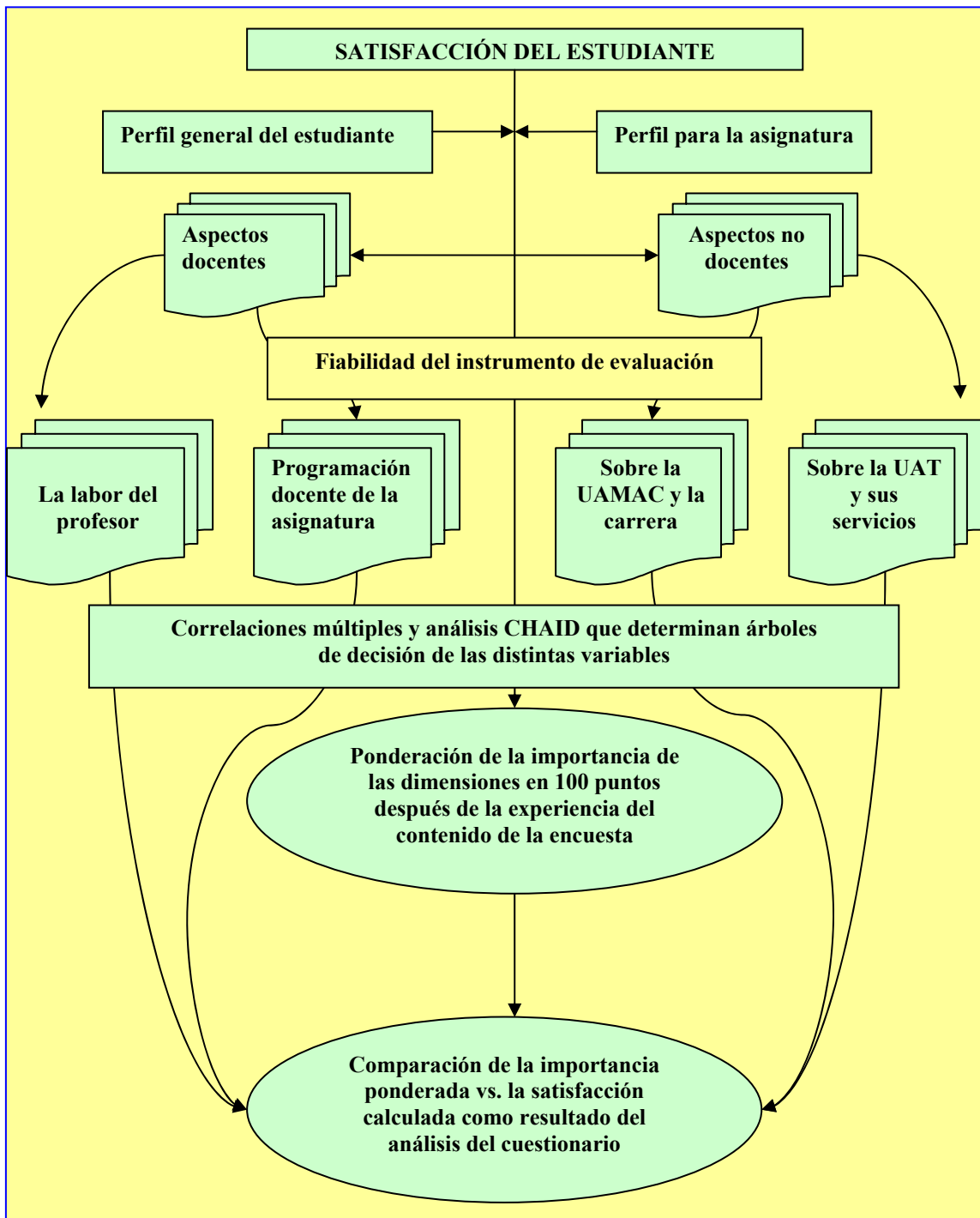


Figura 3.1 Ruta crítica de seguimiento de la investigación

En términos de Periañez (1999), “*que hace mención expresa de la necesidad de obtener periódicamente información primaria sobre los niveles de satisfacción de los distintos agentes involucrados en la prestación o en la recepción de los servicios universitarios. Con lo cual se pretende aportar una metodología de trabajo que facilite la labor de aquellas instituciones dedicadas a la enseñanza superior que deseen implicarse en procesos de medición y evaluación de sus niveles de calidad*”.

También es necesario considerar que el plantear un instrumento de recogida de información para evaluar la satisfacción del estudiante, no es un fin, sino que el planteamiento incluye, la evaluación y mejora continua de las condiciones que rodean al proceso enseñanza aprendizaje, con lo cual las autoridades universitarias deberán estar de acuerdo ya que los tiempos y la sociedad de la que dependen así se lo demandan.

3.2 Método que se va a usar.

Es necesario describir de entre que métodos se selecciona el de la presente investigación por lo que recurrimos a. Marqués (1996) que dice que, “*en el ámbito de las Ciencias Sociales podemos destacar los siguientes paradigmas de investigación*”:

-**Positivista** (racionalista, cuantitativo), que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto (se busca descubrir el conocimiento). El investigador busca la neutralidad, debe reinar la objetividad. Se centra en aspectos observables y que se pueden cuantificar.

-**Interpretativo** o hermenéutico (naturalista, cualitativo), que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas (se busca construir nuevo conocimiento). El investigador se implica

-**Sociocrítico**, que pretende ser motor de cambio y transformación social, emancipadora de las personas, utilizando a menudo estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores (se busca el cambio social). El investigador es un sujeto más, comprometido en el cambio.

Atendiendo a los objetivos de la investigación los métodos de investigación pueden ser:

-**Descriptivos**: Su objetivo es describir la estructura de los fenómenos y su dinámica; identificar aspectos relevantes de la realidad. Pueden usar técnicas cuantitativas (test, encuesta...) o cualitativas (estudios etnográficos...). Son muy utilizados en Tecnología Educativa. Podemos distinguir:

- Estudios observacionales. La recogida de datos se basa en el registro de los comportamientos. Pueden ser: estructurados o no estructurados; con observación participante o sin ella.

- Análisis de contenido.

- Estudios etnográficos. El investigador se sumerge en la realidad para observarla de manera natural y así encontrar hipótesis que faciliten su comprensión y descripción: observación participante o no...

- Investigación-acción

- Investigación por encuesta. Suelen ser "ex-post-facto" (después de los hechos)

- Método comparado. Está entre el nivel descriptivo y el explicativo.

-Explicativos: Además de describir el fenómeno tratan de buscar la explicación del comportamiento de las variables. Su metodología es básicamente cuantitativa, y su fin último es el descubrimiento de las causas. Se pueden considerar varios grupos:

- Estudios de casos. Se utiliza cuando hay cuestiones a resolver sobre el "cómo" y el "por qué" de un hecho, cuando el investigador no tiene control sobre el fenómeno y cuando éste se da en circunstancias naturales. A veces se queda en el nivel explicativo. Se han utilizado en Tecnología Educativa.

- Métodos comparativos causales. Se compara el comportamiento de variables que no están bajo el control del investigador. Han sido poco empleados en Tecnología Educativa..

- Estudios correlacionales. Permiten comprender la complejidad de los problemas estudiados determinando las variables relacionadas con él. Han sido muy utilizados en Tecnología Educativa.

- Estudios causales. Las relaciones causales se estudian a partir de las correlaciones empíricas de las variables. Han sido poco utilizados en Tecnología Educativa.

- Estudios longitudinales, en el tiempo. Soslayan algunas limitaciones de los estudios transversales. No abundan estos estudios en Tecnología Educativa.

-Predictivos. Tratan de predecir los fenómenos, generalmente después de haberlos explicado. Para predecir se basan en la regresión múltiple o el análisis causal. La metodología es básicamente cuantitativa. Se han utilizado poco en relación a los medios.

-Experimentales. Experimentos que pretenden lograr explicaciones causales de los fenómenos. Aquí lo fundamental es controlar el fenómeno. Se utilizan muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de datos... Podemos distinguir:

- Métodos experimentales. Las variables son controladas y aleatorizadas. Pretenden establecer una relación causal entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes. Así se han realizado muchos estudios sobre medios.

- Métodos cuasiexperimentales. Se diferencian de los M. experimentales en que falta algún elemento relevante (muestreo aleatorio, grupo de control...)

La investigación en Tecnología Educativa está forzosamente relacionada con la que se desarrolla en todas aquellas ciencias y disciplinas en las que se fundamenta, por ello su evolución ha seguido los mismos caminos que la investigación didáctica en general y también ha contemplado la polémica entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos.

“Así, hasta que la comunidad científica reconoció la utilidad del paradigma cualitativo de investigación en el ámbito de las ciencias sociales, para muchos investigadores sólo los resultados obtenidos mediante los procedimientos de la investigación experimental eran válidos y fiables, y por tanto generalizables y susceptibles de reconocimiento”.(Marqués, 1996)

Desde el punto de vista de los paradigmas de la investigación la presente investigación cae en el ámbito de la corriente positivista que pretende explicar hechos y predecirlos a partir de relaciones causa efecto, y atendiendo a los objetivos de la investigación, el método es el explicativo por qué busca la explicación del comportamiento de las variables, y dentro del método explicativo la tendencia es hacia el correlacional porqué describe como se relacionan dos o más variables en una condición existente.

En el presente estudio que se trata de describir el grado de satisfacción del estudiante a los servicios otorgados por la institución, en donde el grado de satisfacción es la condición existente y los servicios serían las variables a correlacionar.

Así mismo, se plantea utilizar técnicas que nos permitan, discriminar variables con lo cual en otras instancias y otros tiempos sería posible determinar el grado de satisfacción del estudiante mediante la aplicación de cuestionarios con menos ítems, que es una de las limitantes que se tienen cuando el estudiante se encuentra frente a baterías de reactivos muy numerosas, sin menoscabo de la fiabilidad del resultado.

3.3 Justificación del Instrumento

Antes de tratar la información, es preciso asegurarse de que dicha información resulta necesaria y suficiente y de que refleja correctamente la realidad. Ese es el papel de la validación de la recogida de la información, la cual debe garantizar la elaboración de una base de datos sólida, antes de proceder al tratamiento de dichos datos.

En términos De Ketele y Roegiers (1995), *“la validación de la recogida de la información es el proceso mediante el cual el investigador o el evaluador se asegura de que lo que pretende recoger como información, la información que realmente recoge y la forma en que la recoge sirven adecuadamente al objetivo de la investigación”.*

Mencionan los mismos autores que la validación del proceso de recogida de información tiene que ver los siguientes tres aspectos:

- a) De cara a la consecución del objetivo que se persigue, la información en cuestión ¿es necesaria, suficiente y accesible?

b) ¿Refleja efectivamente la realidad?

c) ¿Se puede confiar en los procedimientos de recogida de la información?

Después de revisar instrumentos que pretenden medir la satisfacción estudiantil en otras universidades los cuales citamos aquí, de tal manera de que puedan ser localizables y verificables sus aceveraciones, fueron obtenidos via Internet y aún se encuentran disponibles, cabe hacer mención que los que a continuación se citan, son los que de alguna manera ofrecen algunos resultados que puedan ser comparables con los que en la presente investigación se obtengan.

UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO (2004): “Estudio Satisfacción Estudiantil 2003-2004. Resultados Ponce”. Vicepresidencia de Asuntos Académicos, Estudiantiles y Planificación Sistémica. U.I.P.R. Puerto Rico.

ORREGO BARRERA, M. A. (2004): “Validación del instrumento de medición de calidad SERVQUAL, en un servicio de asistencia técnica, con pequeños agricultores, del sector Coyerhaue, Comuna del Padre de las Casas IX Región de la Araucanía”. Tesis, Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales. Temuco, Chile.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (s/f): “Encuesta para medir el índice de satisfacción del alumno en el centro”. Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. <http://www.euatm.upm.es/ANECA/anexo.pdf>

DAVALILLO AURRECOECHEA A.C. Y AJA NIEVES. (2002): “Gestión Innovadora en Centros Universitarios y Modelo EFQM Resultados en los clientes”. España. <http://www.sc.ehu.es/swkcalit/ActividadesRealizadas/castellano/contenido/CursoVerano2002/ResumenesPonencias/ResultadosClientes>

CASTILLO H. M. (1996): “Estudio sobre el grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes”. Bogota Colombia. www.uniandes.edu.co/boletin/historico/noviembre96/Estudio.html

RODRÍGUEZ MEDELLÍN, M. A. y ROBLES PÉREZ, P. (2004): “El proceso de calidad en el ITT”.VII Congreso Nacional De Calidad en la Educación Superior “Resultados en la Calidad” León Guanajuato. Inst. Tecnológico de Tijuana, Baja California.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMÓN 2005. Estudio de satisfacción con Servicios Estudiantiles. UCB. Puerto Rico. www.ucb.edu.pr/servicios/centro_orientacion_consejeria.html

UNIVERSIDAD DE COLIMA (2005): “Encuesta de Satisfacción de Estudiantes”. Universidad De Colima. Dirección General de Educación Superior. Colima, México

HERNÁNDEZ LABOY, J. R. (2002): “Informe Preliminar Estudio de Satisfacción Estudiantil”. Boletín informativo de la Vicepresidencia. Sistema Universitario Ana G. Méndez. Puerto Rico. www.doceos.com/sistema-universitario-ana-g-mendez/ATVVfVAabb.html

PERIÁÑEZ CRISTÓBAL, R. (1999): “Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Resultados de un análisis exploratorio en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla”. Vicerrectorado de Calidad-Instituto de Ciencias de la Educación. Sevilla, España. 211pp.

ALVES H. Y RAPOSO M. (2005): “La Medición de la Satisfacción en la Enseñanza Universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior”. Universidade Da Beira Interior Dpto. de Gestão e Economia Estrada do Sineiro 6200 Covilhã Portugal. <http://econwpa.wustl.edu:8089/eps/hew/papers/0511/0511004.pdf>.

CAO GARCÍA R. J. (1999): “Una evaluación de los estudiantes de economía con los servicios de la Facultad de Ciencias Sociales”. Universidad de Puerto Rico. Recinto Rio Piedras. D:\Estudios Institucionales\estudios institucionales 8.wpd

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2005): “Cuestionario de la encuesta de satisfacción del alumnado con el Programa Formativo de su Titulación”. Universidad de Salamanca, Unidad de Evaluación de la Calidad. España. quilitas@usal.es o <http://qualitas.usal.es>

PATTI M. V., TARPLEY R. S., GOREE C. T. and TICE G. E. (1993): “The relationship of college facilities and services for student retention”. Mid-South Educational Research Association Annual Meeting. New Orleans, Louisiana. U. S. A.

Las diferentes metodologías para hacer la misma evaluación de la satisfacción de los servicios son analizadas en la Universidad de Beira en Portugal, y llama la atención que dentro de los trabajos que revisa hay tres solamente referidos a un instrumento llamado SERVQUAL, realizado específicamente para medir el mismo efecto pero en la empresa, definiendo aquí que, aún cuando al estudiante se le considere un cliente de la universidad y a esta una empresa, los contextos son diferentes., por lo cual quizás, este instrumento no es muy popular ni aparentemente eficiente para ser utilizado para levantar la información en nuestra universidad, sin embargo nos da idea sin ser un cuestionario pues solo es un cuadro de concentración en donde muestra las herramientas estadísticas seguidas en estudios sobre la satisfacción estudiantil.

El Instrumento base para la recogida de la información es el de Periañez (1999) utilizado en su tesis titulada “Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria” en la Universidad de Sevilla España. Vía correo electrónico se le solicito permiso al Dr. Rafael Periañez Cristóbal para utilizar el instrumento de recogida de información referenciado por el en su libro titulado “*Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria*”, mostrando su interés por el desarrollo de la presente investigación y haciendo algunas sugerencias de orden metodológico, las cuales con gusto se incorporan al estudio en cuestión. (Anexo # 9 Encuesta aplicada por Periañez (1999))

Considerada como parte de las estrategias de la investigación se recurrió al juicio de expertos para lo cual fue necesario disponer de una definición y descripción claras de las tareas y actividades sobre las cuales los expertos deberán emitir un juicio en términos de probabilidades de éxito o fracaso. Cuanto más específica sea la definición de una tarea o de una actividad, menos margen quedará para posibles interpretaciones erróneas. A veces es recomendable consultar a varios especialistas para asegurarse de que la descripción de la tarea o actividad es clara y el nivel de detalle es suficiente, en concreto, en lo que se refiere a los factores que puedan afectar al nivel de ejecución de la persona que desempeña el trabajo.

Para seguir el proceso se debe seleccionar a los expertos. Pueden encontrarse personas expertas entre quienes desempeñan el trabajo, formadores, especialistas en seguridad, mandos, dirección y personas del equipo de proyectos y diseño. Para que una persona pueda ser etiquetada como experta debe poseer un conocimiento profundo de la tarea o actividad que será objeto de análisis y valoración y tiene que estar familiarizada

con el sistema en el que ésta se desarrolla. Asimismo, los expertos a los que se recurre tienen que ser capaces de traducir su valoración en términos de probabilidades.

Dentro de los métodos de obtención del juicio de expertos se encuentra el de método de consenso grupal para lo cual se necesita reunir a los expertos en un lugar determinado. Entonces se indica al grupo que su tarea consiste en lograr una estimación de la probabilidad de éxito o de fracaso para cada tarea, que sea satisfactoria para todos los expertos. Con estas instrucciones se maximizan los intercambios de información y opiniones dentro del grupo de expertos. Si el grupo no logra un consenso, puede intentarse un consenso artificial recogiendo las estimaciones individuales y sintetizándolas estadísticamente. Este método, también precisa que el grupo de expertos sea pequeño, se fomente la libre expresión y se eviten las discusiones tensas y los sistemas de votación.

El instrumento seleccionado de Períañez, (conjuntamente con los instrumentos citados o referenciados en la Justificación del Instrumento) se pusieron a consideración de un grupo de seis expertos todos ellos docentes de nuestra institución, que tienen en común en que son los únicos que tienen maestría en docencia de toda la planta de profesores.

Se les otorgó la tarea que fue en sí comparar las dimensiones de las encuestas proporcionadas con las del instrumento diseñado por Períañez y la determinación de que ítems no eran adecuados a nuestro contexto, así mismo la traducción del lenguaje utilizado que fuera adecuado para ser interpretado por nuestros estudiantes.

Las interrogantes eje para la validación por los expertos fueron las ya mencionadas anteriormente: Si la información es necesaria, suficiente y accesible en función del objetivo que se persigue; si refleja la realidad; y si se puede confiar en los procedimientos de recogida de la información.

Los cuales concluyen a manera de informe lo siguiente: Se puede mencionar que en cuanto a satisfacción se refiere hay una alta coincidencia de los reactivos entre el cuestionario que propone Períañez con los demás de tal manera que, al mismo tiempo que se adecua a nuestro contexto, también se le agregaron algunos reactivos que si bien son mencionados en algunas universidades, si son para la nuestra motivo de preocupación, como es el caso, de la seguridad integral del estudiante, como se siente en función de su integridad física, como también este servicio como, medidas de seguridad en aulas, laboratorios, sitios para personas con capacidades diferentes, estacionamientos, le pueden brindar tranquilidad en su desempeño académico o bien contribuyen a su satisfacción a los servicios que le proporciona la UAMAC y la Universidad.

En el sentido de ampliar la información sobre el perfil del encuestado, se le adiciona un reactivo en el cual se le cuestiona sobre sus expectativas futuras, con el propósito de determinar si la satisfacción que le otorgan los servicios le permiten su permanencia hasta la obtención del grado.

Se les informó al grupo de expertos acerca del proceso de la toma de la muestra, así como de la forma en que se contestaría el instrumento, por lo que consideraron que es válido y confiable por haber sugerido algunas modificaciones de adecuación al contexto

nuestro, lo cual se le informo al Dr. Periañez para que estuviera enterado. (Anexo # 10, cuestionario final adaptado)

El instrumento de evaluación se ha construido de forma digital para ser llevados los estudiantes seleccionados al centro de computo donde estará cargado este programa y donde estaré para contestar las dudas y conminarlos a que lo respondan de manera sincera y lo más aproximado a la realidad de sus percepciones en cuanto a satisfacción se refiere.

3.4 Descripción del Instrumento

En términos de satisfacción se indaga en los estudiantes, que son los que vivencialmente tienen la experiencia del proceso educativo, quienes responderán en la medida en que hayan sido promovidos o hayan sufrido consecuencias administrativas necesarias o innecesarias y su percepción depende de diversas condiciones culturales previas, familiares, económicas, madurez, académicas, etc. Por lo que en función de establecer como se relacionan unos fenómenos con otros se determina establecer un perfil del encuestado, cabe hacer mención que a este apartado se le agrego un ítem, que consiste en indagar las perspectivas futuras del estudiante con respecto a las actividades que desea realizar una vez concluida la carrera.

Estamos de acuerdo con Periañez (1999), en cuanto que comenta, que para determinar los aspectos del servicio que serían contemplados como ítems del cuestionario, en cuanto que se acudió a las recomendaciones efectuadas por el modelo EFQM en su apartado “satisfacción del cliente”. Ante la inexistencia de una adaptación que recogiera de manera detallada los asuntos a detallar para una institución de enseñanza superior, en la cual se vio obligado a realizar un proceso de traslación al ámbito universitario de los conceptos originalmente contemplados en el modelo, y que están pensados de manera específica para empresas típicamente transformadoras, en el cual elude deliberadamente la consideración inicial de otros cuestionarios ya utilizados por otras universidades españolas.

Como si la fotografía que se trata de tomar requiere de buena resolución por lo que es importante, que no descartemos ningún píxel, para que el resultado tenga la nitidez que se requiere para ser visto y entendido homogéneamente por quienes lean este documento, por lo tanto describiremos uno a uno los cuestionamientos de cada dimensión no sin antes aclarar que los estudiantes fueron conminados a contestar el cuestionario lo mas sinceramente posible, pensando en el futuro de la institución en el sentido de que los datos aportados podrían sacar a la luz algunas deficiencias en la prestación de servicios, que podrían a su vez, ser corregidas por el bien de los estudiantes que en el futuro cursen en la misma institución.(Anexo # No10 Cuestionario empleado en la investigación de satisfacción estudiantil en la UAMAC)

Las preguntas del perfil del encuestado son:

1. Edad del encuestado.
2. ¿Resides durante el curso en un domicilio diferente al habitual o familiar?
3. ¿Realizas durante el curso alguna actividad laboral retribuida?
4. ¿Posees ya alguna carrera universitaria?
5. ¿Compatibilizas estos estudios con algunos otros?

6. ¿En caso afirmativo indica la naturaleza de dichos estudios?
7. ¿Disfrutas de beca durante el presente período?
8. Indica el número de asignaturas en las que te encuentras matriculado en la actualidad señalando además el período al que pertenecen.
9. Indica el número de veces que te has matriculado en la Universidad, incluyendo el presente período.
10. Solo para el caso en que ya te hayas matriculado en más de una ocasión en la Universidad, indica si has disfrutado de beca en algún período anterior.
11. El modo en que accediste a los estudios Universitarios fue:
12. El promedio con el que accediste a esta carrera fue:
13. En el orden de prioridades que tu manifestaste al solicitar tu entrada a la universidad, esta carrera ocupaba el lugar:
14. Tu domicilio durante el curso reúne las condiciones necesarias para el estudio:
15. En líneas generales y salvo excepciones, el lugar que eliges más frecuentemente para estudiar durante el curso es:
16. Indica de forma aproximada el tiempo que dedicas semanalmente al estudio del conjunto de asignaturas en las que estas matriculado (toma en cuenta para ello una época del curso para actividad media ni muy alta ni muy baja).
17. En tu opinión, el número de horas que dedicas al estudio durante el curso debería ser suficiente para obtener buenos resultados en todas las asignaturas en las que te has matriculado.

En este primer apartado del perfil del encuestado se trata de determinar que tan diferentes son los estudiantes que cursan las tres carreras que forman la UAMAC y cual es su estatus en el contexto universitario.

El término satisfacción es difícil de objetivar, pues en función de diversas concepciones y cargas culturales del encuestado, la respuesta de los individuos a la misma pregunta pudiera ser diferente en cuanto al grado de motivación, de madurez o experiencia de enfrentamiento con realidades positivas o negativas del currículo.

En el mismo perfil del encuestado pero haciendo referencia a alguna asignatura, que le correspondería evaluar por sorteo, veremos además su responsabilidad o compromiso con la institución. Como se determina en el complemento de este apartado. Así mismo es notorio el incremento de un ítem en relación al cuestionario de Periañez (1999), y es el de mis expectativas futuras son: Estudiar Maestría, Trabajar, indeciso, trabajar y estudiar, y casarme. Porqué dependiendo del compromiso con la meta es la seriedad que le imprima a sus respuestas

18. Indica el número de veces que te has matriculado en esta asignatura.
19. Asistes con regularidad a clases de esta asignatura.
20. Estimo que la asistencia a clases de esta asignatura tiene una gran importancia para obtener buenos resultados finales.
21. Acudo frecuentemente a las horas de tutoría con mi tutor.

22. Por el tiempo que semanalmente dedico al estudio de esta asignatura, la llevo prácticamente al día.
23. Tengo una predisposición favorable de intervenir en clase siempre que es preciso.
24. Mis expectativas futuras son:

Observamos un sentido lógico de la estructura del cuestionario de Períañez (1999), al considerar al maestro como la unidad mínima de observación ya que es el que entra más estrechamente en contacto con el estudiante en tiempo y forma, siendo está con dos variantes: una, su actitud ante el estudiante y dos, su participación en la parte que le corresponde del currículo en cuanto a la formación del estudiante dicho en términos concretos, la planeación de su asignatura y la correspondencia de está con el mapa curricular, en términos de eficiencia y responsabilidad.

Por lo anterior se consideran dos dimensiones que creemos que el estudiante de acuerdo a su experiencia, o a como le haya ido con la asignatura objetivará con su respuesta, considerando está como el grado de satisfacción del estudiante hacia: Cuestiones relativas a la medición de la satisfacción del alumno con la labor del profesor y cuestiones relativas a la medición de la satisfacción del alumno con la planificación docente de la asignatura.

En la dimensión de: Cuestiones relativas a la medición de la satisfacción del alumno con la labor del profesor los ítems fueron:

1. El profesor es claro en sus explicaciones
2. El profesor es ordenado en sus explicaciones.
3. El profesor resuelve adecuadamente las dudas que se le plantean.
4. El profesor combina perfectamente en sus explicaciones el lenguaje técnico con términos de fácil comprensión para el alumno.
5. Por lo que he podido observar, las clases del profesor parecen estar bien preparadas.
6. Los contenidos de las explicaciones corresponden con los del programa de la asignatura.
7. El profesor utiliza correctamente los recursos didácticos disponibles en la UAMAC para ayudar a la mejor comprensión de las explicaciones (Pintarrón, proyecciones etc.).
8. El profesor -siempre que la materia lo permita - apoya sus explicaciones con ejemplos, comparaciones, etc.
9. Dadas las características concretas de la asignatura se puede decir que el número de actividades prácticas que se realizan durante el curso (casos, ejercicios, juegos, etc.) es el adecuado para que el alumno pueda obtener una buena información.
10. El tiempo que el profesor dedica a la explicación de cada parte de la asignatura esta en comprensión a la dificultad de comprensión por el alumno.
11. El profesor no suele cometer errores durante las explicaciones.

12. El profesor cumple finalmente sus obligaciones formales (puntualidad, asistencia, horario de tutoría, etc.).
13. El horario de tutorías establecido por el tutor permite al alumno acudir a ellas con facilidad.
14. El profesor demuestra interés, en que el alumno comprenda las explicaciones.
15. El profesor es amable en el trato con los alumnos.
16. El profesor es educado y respetuoso con los alumnos.
17. El profesor se muestra abierto para estudiar las sugerencias de los alumnos.
18. El profesor se muestra accesible a los alumnos.
19. El profesor intenta motivar al alumno por la asignatura.
20. El profesor hace amenas las clases.
21. El profesor fomenta la participación en clases.
22. El profesor se interesa por solucionar las dificultades que le surgen al alumno para preparar la asignatura.
23. El profesor hace diferencias entre hombres y mujeres en su curso.
24. En general estoy satisfecho con la labor realizada por el profesor.

En esta dimensión no se hizo ningún agregado por considerar que todo estaba cubierto en cuanto a la actitud del profesor y por considerar que ya estaba demasiado cargado el cuestionario, sin embargo se puede recalcar que así como el estudiante en su perfil del encuestado, se establecen sus diferencias, es lógico pensar que el profesor por sus diferencias de preparación, o bien por ser profesionista habilitado como docente, es que nos podemos encontrar también con muchas diferencias en cuanto a su actitud, por lo cual como es motivo de la interacción con el estudiante y es con ellos que se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje que en el sentido de la formación sería la parte artesanal del proceso de cambio de actitud del alumno para su futuro enfrentamiento con la realidad del empleo.

Es justo reconocer que el profesor ejerce gran influencia sobre los alumnos ya que frecuentemente lo toman de modelo a seguir, de aquí la importancia de esta dimensión.

En la dimensión: Cuestiones relativas a la medición de la satisfacción del alumno con la planificación docente de la asignatura, los ítems fueron:

1. En todos los grupos de la asignatura se sigue el mismo programa y se emplean los mismos criterios de evaluación.
2. La amplitud del temario de la asignatura está en concordancia con la duración del curso académico.
3. El alumno es informado con la suficiente antelación (mediante cualquier otra fórmula) de todos los detalles relevantes de la planificación de la asignatura.

4. El material de apoyo recomendado (bibliografía, artículos, publicaciones específicas, etc.) posee las características apropiadas para la preparación de la asignatura.
5. En la asignatura se cumplen los plazos legalmente establecidos para realizar las convocatorias de examen, sacar las notas, hacer las revisiones, etc.
6. El alumno es informado puntualmente de cualquier eventualidad que pudiera alterar el normal desarrollo de clases.
7. Los exámenes y, en general el sistema de evaluación utilizado en la asignatura, se ajustan a los contenidos explicados durante el curso.
8. Los exámenes están redactados en forma precisa.
9. Las calificaciones reflejan el nivel de conocimiento del alumno.
10. En esta asignatura se facilita al alumno la revisión de pruebas y exámenes.
11. En general estoy satisfecho con la planificación docente de esta asignatura y con el modo en que la misma se ejecuta.

Al mismo tiempo que se evalúa la satisfacción del estudiante con esta dimensión se efectúa aunque mediante el muestreo por estratificación, una auditoria académica que tiene que ver con el cumplimiento por parte del profesor de sus deberes académicos.

Las otras dos dimensiones tienen que ver con servicios no docentes que forman el medio ambiente donde se desenvuelve el estudiante y que contribuyen a la formación integral del mismo, al mismo tiempo que se trata también de procesos que si bien son formativos también son administrativos de interés para la institución y necesariamente evaluables en el sentido de certificar a futuro esta clase de servicios que tienen que ver con la atención al cliente, pues es aquí donde se concreta la venta del conocimiento mediante las inscripciones.

Los ítems de la primera de las dos dimensiones de los servicios no docentes llamada "Cuestiones relacionadas con la UAMAC y la carrera a que pertenece el encuestado son:

1. Se entiende que el reparto actual de los espacios en la UAMAC es el más ajustado a las necesidades de todas las personas que desarrollan alguna actividad dentro de él.
2. Las diferentes instalaciones de la UAMAC gozan permanentemente de un magnífico nivel de limpieza y mantenimiento.
3. El aula posee las condiciones acústicas precisas (interna, aislamiento de ruidos externos, etc.) para que la enseñanza pueda desarrollarse correctamente.
4. La iluminación del aula se ajusta a los requerimientos del trabajo que en ella se realiza.
5. El mobiliario incluido en la dotación fija del aula es adecuado para el trabajo que en ella se realiza.
6. La capacidad de las salas de estudio está en concordancia con las necesidades de los alumnos.

7. Las salas de estudio reúnen las condiciones óptimas para que el alumno pueda realizar en ellas su trabajo (mobiliario, ventilación, comodidad, buena temperatura, etc.)
8. La UAMAC posee un número suficiente de plazas en laboratorios y/o salas de informática.
9. La dotación de los laboratorios y/o salas de informática de la UAMAC me parece excelente.
10. Los laboratorios y salas de estudio cuentan con: medidas de seguridad (como ruta de evacuación, extinguidores, botiquín de primeros auxilios, etc.)
11. La biblioteca posee los fondos bibliográficos necesarios para atender la demanda de los alumnos.
12. Las normas de funcionamiento de la biblioteca se ajustan a las necesidades de los alumnos.
13. Estoy satisfecho por el servicio que me presta el personal de administración y secretarías de la unidad.
14. Estoy satisfecho con el servicio que me prestan los sanitarios y bebederos de la UAMAC.
15. Estoy satisfecho con el actual funcionamiento de los servicios complementarios a la enseñanza existente de la UAMAC.
16. El alumno es puntualmente informado por la UAMAC de todas las cuestiones que pudieran resultarle de interés.
17. Las normas oficiales de la UAMAC, permiten que el alumno pueda cambiar fácilmente de grupo según sus preferencias.
18. La actual configuración del plan de estudios de la carrera me parece excelente.
19. Estoy satisfecho con las características de mi Unidad y la carrera en la cual estoy matriculado, corresponden en calidad a la cuota interna que se cobra.
20. La infraestructura de la UAMAC es también adecuada para personas con capacidades diferentes.

En la pregunta 10 se incluye la seguridad en laboratorios y salas de estudio, así mismo en la pregunta 19 se incluye lo de la cuota interna, ya que aparte de lo que cobra la universidad, la UAMAC cobra adicionalmente una cuota que reiteradamente los estudiantes se quejan de ella. También se adecuó la pregunta 20 en función de las personas de capacidades diferentes, por considerarlo así en otros cuestionarios consultados de otras universidades, principalmente de Estados Unidos.

En la segunda dimensión de las cuestiones no docentes llamada “Cuestiones relativas al funcionamiento y a los servicios universitarios que superen el ámbito del centro donde estudia el alumno” consta de los siguientes ítems:

1. El precio de la matrícula (cuota UAT) está en concordancia con la cantidad y calidad de los servicios que recibe el alumno en la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
2. En el tiempo que llevo matriculado en la Universidad Autónoma de Tamaulipas podría decirse que he usado con mucha frecuencia los servicios no estrictamente docentes que está posee (deportivos, religiosos, culturales, de extensión universitaria, etc.).
3. El alumno recibe puntual información detallada por parte de la universidad de todos los aspectos relevantes con relación al funcionamiento de estos servicios no estrictamente docentes (programación, formas de acceder a su uso, etc.).
4. Considero que la naturaleza específica de estos servicios no estrictamente docentes se ajusta perfectamente a las necesidades de los alumnos.
5. Estoy completamente satisfecho con las políticas que sigue en la concesión de becas (criterios, cuantías, etc.).
6. Los procedimientos de matriculación instaurados en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, facilitan al alumnado la realización de esta tarea.
7. Los mecanismos de representación estudiantil consagrados en los estatutos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, garantizan al alumno su participación en los diferentes procesos de toma de decisiones.
8. En general estoy satisfecho con el funcionamiento de los servicios universitarios que superan el ámbito de mi UAMAC habitual de estudio.
9. El campus universitario es seguro para todos los estudiantes.
10. El espacio destinado para el estacionamiento de los vehículos es a tu criterio el más adecuado.
11. El estacionamiento es iluminado y seguro.
12. El equipo de seguridad responde rápidamente en emergencias.

Las últimas cuatro cuestiones 9, 10, 11, y 12 han sido adicionadas, el caso es que no se puede preguntar sobre lo que no se tiene más sin embargo en esta situación si se tiene la inseguridad luego entonces es una condición existente, por lo cual la preguntamos. Algunos cuestionarios hablan del servicio de calidad de las habitaciones, en nuestra universidad eso no existe ni es demandado por lo cual no se pregunta.

Por último se le pide al estudiante que opine sobre la importancia relativa que le da a cada una de las cuatro dimensiones que ya ha abordado y de las cuales se ha formado una idea bien definida al contestar todos y cada uno de los ítems. Debemos de aclarar que este último apartado Periañez (1999), lo coloca previo a contestar el perfil del encuestado, cuando el estudiante no tiene idea de lo que va a contestar, sería por que su encuesta fue de forma escrita y la nuestra fue digitalizada.

A este apartado se le llamó de la siguiente forma y sus ítems fueron los siguientes:

“Para que al tratar los datos obtenidos podamos dar a cada uno de estos aspectos la trascendencia que efectivamente posee para ti, te pedimos que repartas 100 puntos entre

todos ellos de tal forma que el valor que asignes a cada bloque sea significativo de la importancia que le otorgas en relación a los restantes”.

1. Labor del profesor.
2. Programación docente de las asignaturas.
3. Características de la UAMAC y la carrera.
4. Cuestiones a nivel universidad.

URL <http://www.agronomiayciencias.uat.edu.mx/evaluacion/>

3.5 Descripción de la Población

La población a que nos referiremos en adelante son los estudiantes inscritos en la Unidad Académica de Agronomía y Ciencias, que cursaban en el momento de aplicar el instrumento de evaluación de la satisfacción entre el 2º y el 9º periodo de las tres carreras que se ofertan en la UAMAC, que son: Ingeniero Agronomo, Ingeniero en Ciencias del Medio Ambiente e Ingeniero en Telemática, estos estudiantes pueden ya opinar sobre las diferentes dimensiones de la encuesta, pues ya tienen la experiencia de haber recibido servicios universitarios incluidos aquí los referidos al proceso enseñanza-aprendizaje entre otros. El criterio de selección de los estudiantes que debían contestar la encuesta fue en base al número total de materias y al número total de profesores y el número total de estudiantes inscritos, los cuales aún con diferencias en cuanto al tiempo de estancia en la universidad de acuerdo al grado que cursaban, lo que representaba una mayor o menor experiencia, la cual fue determinada en el perfil del encuestado, que es el que nos permite saber de propia opinión de quienes lo contestan que características tiene la población en cuestión.

3.6 Operativización de la Encuesta

La encuesta fue construida en forma digital como consta en las pantallas del (Anexo # 1) para ser contestada y enviada a una base de datos diseñada para tal fin, al creer que esto facilitaría la operativización de la misma lo cual podemos afirmar pero solo en cuanto al acopio de la información estadística, la verdadera dificultad consistió en localizar a los estudiantes que habían cursado la materia y al profesor seleccionado del período anterior, lo cual fue proporcionado por la Secretaría Académica de la UAMAC, luego, fue necesario involucrar al Director de la institución para que girará un oficio a cada uno de los profesores que tenían alumnos seleccionados en la población muestra, para llevarlos a los centros de computo y después de una explicación del objetivo de la investigación hacerlos que la llenaran y la enviaran a la base de datos. Aunque este proceso consume tiempo que no ponderamos, finalmente logramos superar los tamaños de muestra mencionados en el apartado designado para tal fin.

3.6.1 La Escala de Medición

El instrumento seleccionado fue una Escala Likert de medición de actitudes es una escala fijada estructuralmente por dos extremos recorriendo un continuo desde favorable hasta desfavorable con un punto medio neutral para cada afirmación. Esta escala es un instrumento estructurado, de recolección de datos primarios utilizado para medir variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto organizado de

ítems, o reactivos, relativos a la variable que se quiere medir, y que son presentados a los sujetos de investigación con respuestas en forma de un continuo de aprobación-desaprobación para medir su reacción ante cada afirmación; las respuestas son ponderadas en términos de la intensidad en el grado de acuerdo o desacuerdo con el reactivo presentado y esa estimación le otorga al sujeto una puntuación por ítem y una puntuación total que permite precisar en mayor o menor grado la presencia del atributo o variable.

De acuerdo a la forma en que se presentan las variables en el instrumento de recolección de datos de la presente investigación se conviene en utilizar una escala ordinal tipo Likert del 1 al 5 siendo:

1 = Muy en Desacuerdo (MD)

2 = En Desacuerdo (DE)

3 = Indeciso (IN)

4 = De Acuerdo (AC)

5 = Muy de Acuerdo (MA)

Este sistema es bipolar de cinco niveles, dejando una opción neutra “el indeciso” posicionado en forma intermedia entre dos opciones más favorables y dos opciones más desfavorables.

Para lo cual, se elaborará una base de datos que al darle la instrucción de enviar, estará acumulando estos, y un programa para interpretar la información para el procesamiento estadístico.

3.6.2 Tamaño de la Muestra

Hay que tener en cuenta que las dos primeras partes del cuestionario van sujetas al profesorado y a la asignatura, respectivamente. Esto es, la opinión que manifiesta el alumnado dependerá del profesor y de la asignatura a la que están evaluando. Por otro lado, la satisfacción con los servicios que ofrece la UAMAC y la UAT parecen más globales y depende únicamente del número total de estudiantes. Por este motivo, se ha decidido realizar un muestreo en el cual, se accede a los estudiantes a través de las asignaturas teniendo en cuenta que cada asignatura es dada, usualmente, por un único profesor. Con el objetivo de estimar correctamente la proporción del alumnado satisfecho (responden las dos opciones favorables: DE ACUERDO o MUY DE ACUERDO) debe elegirse una muestra que resulte ser representativa respecto del número total de profesores, del número total de asignaturas, y del número total de estudiantes.

Teniendo en cuenta que el número total de profesores es de 131, el número total de asignaturas obligatorias es 156 y, el número total de estudiantes es de 889, a partir de la fórmula utilizada en este tipo de casos (ver por ejemplo Lohr, 2000);

$$n = \frac{\frac{Z_{\alpha}^2 S_N^2}{E^2 Y_N^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{Z_{\alpha}^2 S_N^2}{E^2 Y_N^2} - 1 \right)}$$

Se realiza una muestra previa sobre 19 alumnos/as estimándose los siguientes parámetros;

Tabla 3.1: Media y Desviación Típica para la submuestra.

	<i>% Satisfechos</i> Y_N	<i>Desviación</i> <i>Típica.</i> S_N	<i>n</i> <i>Submuestra</i>	<i>N</i> <i>Población</i>
Satisfacción Profesor	84.21%	36.46	19	131
Satisfacción Asignatura	84.21%	36.46	19	156
Satisfacción UAMAC	63.15%	48.24	19	889
Satisfacción UAT	73.68%	44.04	19	889

Así las cosas, fijando un error del 5% (E) se tiene que, al 95% (cola para la distribución normal, Z_{α} de 1.96) se tiene que se deben muestrear un número mínimo de profesores y asignaturas, de 33 y 35 respectivamente, mientras que el número de estudiantes necesarios para obtener una estimación en esas condiciones del porcentaje de satisfacción con la UAMAC y con la UAT es de 171 y 100 respectivamente.

Se ordenan las asignaturas por orden alfabético y se extrae una muestra aleatoria y sin repetición de 36 asignaturas de manera que ningún profesor se repita. Una vez realizada esta selección se tiene que el número potencial de estudiantes a los que se van a tener acceso es de 647 con lo cual, es suficiente que; al menos uno por cada asignatura y el 27% del total respondan al cuestionario para garantizar la significatividad de la muestra en las condiciones citadas anteriormente.

Finalmente, el número total de cuestionarios cubiertos fue de 245 (se consiguió un 37.8% del alumnado potencial) si bien, todos no contestaron a todo el cuestionario, sí se consiguió información de todas las asignaturas y todos los profesores en la proporción que se describe en la tabla 3.2. Para garantizar la confidencialidad de los profesores evaluados se han utilizado códigos en lugar de nombres. Estos códigos serán los mismos a lo largo de todo este trabajo.

Tabla 3.2: Porcentajes de Participación por Profesor/Asignatura. La notación utilizada es: P/A: Profesor/Asignatura. N: Matrícula en la Asignatura: n: Alumnos que han contestado, %: Porcentaje de Participación en la encuesta, 100 n/N.

P/A	N	n	%	P/A	N	n	%
210347	16	4	25.00	211591	7	7	100.00
207038	29	10	34.48	212714	29	11	37.93
201864	3	2	66.67	211289	69	32	46.38
207079	1	1	100.00	212821	3	2	66.67
202238	16	5	31.25	213113	50	18	36.00
203331	11	4	36.36	201224	4	2	50.00
203904	7	2	28.57	203143	5	4	80.00
204646	7	2	28.57	210609	2	1	50.00
210824	41	14	34.15	211970	19	3	15.79
212984	36	9	25.00	202332	6	4	66.67
200478	12	1	8.33	23061	24	9	37.50
900005	24	7	29.17	204958	1	1	100.00
202320	3	1	33.33	202472	10	3	30.00
212930	12	2	16.67	210378	19	3	15.79
213286	9	2	22.22	212818	3	3	100.00
212160	51	30	58.82	210840	3	1	33.33
211544	95	39	41.05	212807	1	1	100.00
212049	16	3	18.75	200451	3	2	66.67
				Total	647	245	37.87

Una vez realizada la encuesta y recalculados los porcentajes de satisfacción, las precisiones reales obtenidas a partir de la muestra al 95% son las siguientes:

Tabla 3.3: Error conseguido con la muestra obtenida al 95%.

	% Satisfechos Y_N	Desviación Típica. S_N	n	Error Estimado
Satisfacción Profesor	0.8857	0.3181	245	1.22%
Satisfacción Asignatura	0.8548	0.3523	241	1.57%
Satisfacción UAMAC	0.6255	0.4839	235	4.11%
Satisfacción UAT	0.7468	0.4348	237	2.77%

3.6.3 El Muestreo

Dado que los individuos fueron entrevistados el semestre después de cursar la asignatura sobre la que eran encuestados, para localizarlos, se solicitó un listado de las materias que cursaban en la actualidad y, en grupos lo más numerosos posibles, se los llevo a una sala de cómputo donde se les explico lo que se iba a hacer y la asignatura y el profesor al que cada quien debería evaluar, insistiendo en todo momento en la confidencialidad de todos los datos. Este proceso fue más costoso de lo inicialmente previsto y hubo que insistir mucho para localizar al mayor número de individuos posibles, hay que tener en cuenta, que entre un semestre y otro, hay alumnos que desertan en sus estudios.

3.7 Análisis de Datos.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que, por la manera de acceder a la información, hay dos fuentes distintas de la variabilidad. Cuando se analiza el grado de satisfacción del alumnado con los profesores y las asignaturas, cada alumno/a está evaluando a un profesor y a una asignatura concreta que no es el/la mismo/a para todos los individuos. En este caso, se puede considerar que la puntuación media obtenida por cada profesor/asignatura es un elemento y que, de la media de estos, saldrá la satisfacción media global de los estudiantes con los profesores/asignaturas de la UAT. También se puede considerar que, con independencia del profesor/asignatura al que se está evaluando, cada evaluador esta satisfecho o no. En este trabajo se hace más énfasis en la segunda posición si bien, se trabaja con los datos agrupados por profesores/asignaturas siempre que sea necesario.

El instrumento utilizado es muy amplio y, por lo tanto, hay una gran variedad de información que se puede extraer del mismo, obviamente, los objetivos de este estudio son limitados y, en base a ello, se han realizado unas determinadas pruebas estadísticas. A continuación se describe el proceso de análisis que se ha seguido.

3.7.1 Estudio de la Consistencia del Instrumento.

En primer lugar, se hace un estudio de validez del instrumento. Dado que el mismo consta de cuatro partes claramente diferenciadas, este análisis, realizado a partir de las pruebas de fiabilidad Alpha de Cronbach (ver por ejemplo Botella, Leon y San Martín, 1999) se realiza para cada uno de los subinstrumentos utilizados. Paralelamente, y para comprobar qué variables son las que más variabilidad incorporan al sistema, esto es, las variables que en mayor medida determinan la satisfacción de los estudiantes, se realiza un análisis factorial de cada parte del instrumento (Mardia, Kent y Viví, 1979).

3.7.2. Descripción de la Muestra.

Una vez comprobado que nuestro instrumento es consistente, se pasa a describir la muestra, para ello, se utilizan los estadísticos descriptivos habituales; Se dan medias, desviaciones típicas, medianas, valores mínimos y máximos para las variables cuantitativas y frecuencias, relativas y absolutas, para las variables nominales. Se han realizado un gran número de contrastes de hipótesis, siempre no paramétricos ya que la

hipótesis de normalidad no se cumplía en muchos de los casos (se utilizó para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors) y, para dar una mayor coherencia a los resultados, se optó por utilizar el mismo tipo de pruebas siempre. Utilizándose por tanto, pruebas de Kruskal-Wallis para contrastar la relación de una variable cualitativa frente a otra cuantitativa y pruebas χ^2 , tablas de contingencia, para contrastar la relación entre dos variables cualitativas. Si bien, sólo se incorporan en esta memoria aquellas que se han considerado relevantes.

3.7.3 Descripción de la Satisfacción y Factores que la Determinan: Árboles de Decisión

En la tercera parte del análisis de datos, se analiza cada una de las partes del instrumento para, con ayuda de la ponderación que se pide a los encuestados que realicen sobre la importancia de cada una de los subapartados, se incluye el estudio de la valoración global que el estudiante hace sobre la universidad que le toca vivir. Estos análisis constan de una parte descriptiva, en la que se dan las frecuencias de respuesta, así como la media y la desviación típica de cada pregunta y, de una parte exploratoria, en la que, a través de análisis χ^2 se estudia cuáles son las variables que hacen que los estudiantes se muestren más satisfechos. Este tipo de análisis es relativamente novedoso en este campo si bien, de uso habitual en la investigación de mercados y en el análisis de riesgos y, se denomina análisis CHAID (ver por ejemplo Hernández Orallo, J, Ramírez Quintana, M.J. y Ferri Ramírez, C., 2004)

En este trabajo se ha utilizado el algoritmo CHAID en dos sentidos: En primer lugar, se fija cuando un estudiante está SATISFECHO (variable objetivo o variable dependiente) y se trata de encontrar cuáles de las variables en estudio son las que más influyen para optimizar el porcentaje de satisfacción (variables explicativas; independientes). El algoritmo lo que hace son pruebas χ^2 de las variables que se meten en el estudio con respecto a la variable que se ha definido (SATISFACCIÓN en nuestro caso) seleccionando aquella que mejor separe en grupos (la que tenga un mayor valor de la χ^2) a su vez, si la variable se presta a ello (siempre que se especifique en el algoritmo) se hacen nuevas pruebas χ^2 para determinar que grupos dentro de las variables explicativas son homogéneos respecto a la variable dependiente y se agrupan. Notar, que cada vez que se incluye una variable, se forman nuevos subgrupos (nodos) sobre los cuales, se puede volver a aplicar el algoritmo. Así mismo, hay que fijar varios criterios de parada para el algoritmo; por un lado, el mínimo valor de la χ^2 para que una variable entre en el modelo; el máximo número de niveles que se quiere desarrollar el árbol y se debe fijar el número mínimo de individuos que debe haber en el nodo parental (nodo del que se parte, que se va a subdividir) y en los nodos filiales (nodos que resultan de dividir el nodo parental por alguna variable). El resultado de este algoritmo es un diagrama de árbol (árbol de decisión) en el que se parte de un nodo en el que se incluye toda la muestra (con un porcentaje de satisfacción, en este caso, determinado). Tras el primer paso y, siempre que no se cumpla ninguno de los criterios de parada, la población queda dividida en función de una de las variables (aquella variable con mayor valor en la prueba χ^2) en grupos lo más heterogéneos posibles con respecto a la variable objetivo. Existiendo un grupo en el que el porcentaje de satisfacción sea mucho más elevado que el de partida y otro, en el que suele haber un porcentaje escaso de individuos satisfechos. Por el medio puede (y suele) haber un número de nodos intermedios. Así pues, la población queda dividida, segmentada (como se comentó anteriormente, está es una

herramienta muy utilizada en “Segmentación de Mercados) en grupos en función de su satisfacción.

Cuando se trabaja con las puntuaciones medias obtenidas por los profesores y las profesoras y las asignaturas respectivamente, se trabaja con una variedad del algoritmo anterior muy similar pero en la que se busca optimizar el valor medio global de la variable objetivo, el proceso pasa a ser el mismo pero, en lugar de una prueba χ^2 , se utiliza como criterio de separación el de la F de Snedecor. Al final, lógicamente, los grupos que se consiguen son los que en mayor medida consiguen una media de la variable objetiva más alta (respectivamente más baja). El resultado de este algoritmo es el mismo pero, en lugar de obtener porcentajes se obtiene una nueva variable continua por lo que en lugar de un gráfico de barras se suele mostrar un histograma de frecuencias. En este algoritmo también se deben especificar criterios de parada similares a los explicados anteriormente.

Capítulo IV.

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

4.1. Introducción

En este capítulo se desarrollan el análisis de datos que se describe en el capítulo anterior referido a la metodología a seguir. Buscando una estructura que permita una fácil lectura y comprensión del mismo. Se divide en secciones cada una de las partes de las que va a constar este análisis y, dado que el instrumento tiene cuatro partes claramente diferenciadas, cada una de ellas será tratada en una subsección. Por otro lado, la información recogida es muy amplia así que, en ocasiones, al finalizar cada sección se extraen unas pequeñas conclusiones que se pretende, ayuden a sintetizar el objetivo de la investigación.

Por otro lado, para facilitar la presentación de los resultados, se ha optado por una notación abreviada para enumerar las preguntas. Inicialmente, se pone el número correspondiente que, con la ayuda del Apéndice permitirá al lector acceder a la pregunta completa en caso de que lo requiera.

4.2 Estudio de la Fiabilidad del Instrumento

En este primer apartado se van a analizar algunas cuestiones referidas a la validez del resultado y a la importancia de cada una de las preguntas realizadas. Para ello, y como ya se adelantó en el capítulo previo, se calculará en primer lugar el alpha de Cronbach y,

en segundo lugar, se realizará un Análisis de Componentes Principales para cada uno de los cuatro apartados en los que se subdivide el cuestionario.

4.2.1 Satisfacción con el Profesor.

En primer lugar, destacar que los 24 ítems correspondientes a la Satisfacción del Profesor tienen bastante cohesión interna obteniéndose los siguientes resultados en la prueba Alpha de Cronbach;

Tabla 4.2.1: Estadísticos total-elemento, (satisfacción con el profesor)

	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se Elimina el elemento
1.1 Claro en Explicaciones	91.9819	192.781	.725	.736	.947
1.2 Explica Ordenado	91.9774	199.095	.493	.425	.949
1.3 Resuelve Dudas	92.0498	194.929	.626	.606	.948
1.4 Explica Comprensible	92.1086	191.743	.733	.620	.947
1.5 Clases bien Preparadas	92.0498	193.675	.738	.732	.946
1.6 Explicación y Programa	91.9140	199.661	.542	.413	.949
1.7 Recursos Didácticos	92.0407	196.512	.594	.459	.948
1.8 Apoya Explicaciones	91.8597	196.139	.697	.645	.947
1.9 Prácticas Adecuadas	92.0090	196.027	.686	.590	.947
1.10 Tiempo Explicaciones	92.0769	199.880	.575	.466	.948
1.11 No Comete Errores	92.5882	195.034	.579	.415	.949
1.12 Cumple Obligaciones	92.2081	194.484	.590	.507	.949
1.13 Horario de Tutorías	92.6652	201.806	.289	.186	.953
1.14 Interés del Profesor	91.9367	194.032	.748	.705	.947
1.15 Trato Amable	91.7421	193.929	.711	.770	.947
1.16 Educado y Respetuoso	91.7059	195.636	.726	.769	.947
1.17 Abierto a Sugerencias	91.9005	194.126	.775	.742	.946
1.18 Accesible	91.8416	195.661	.702	.675	.947
1.19 Motivador	92.0633	192.060	.763	.712	.946
1.20 Amenas las Clases	92.1267	192.675	.710	.612	.947
1.21 Fomenta Participación	91.9186	195.202	.708	.628	.947
1.22 Soluciona Dificultades	92.0181	195.491	.755	.643	.947
1.23 No Diferencias Género	91.8281	199.461	.470	.396	.950
1.24 Satisfecho con Profesor	91.8054	192.839	.794	.707	.946

Como se ve en la tabla 4.2.1, el valor del estadístico alpha de Cronbach no varía a penas al eliminar ninguno de los ítems por lo que parece que todos los elementos son coherentes. El valor general del coeficiente de fiabilidad es,

Tabla 4.2.2: Estadísticos de Fiabilidad, (satisfacción con el profesor)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.950	.952	24

Al realizar un análisis de Componentes Principales, se tiene que si se extrajeran los cuatro factores con autovalores superiores a la unidad, se explicaría más del 65% de la varianza total del sistema.

Analizando la matriz de Comunalidades, se ve que solamente hay tres ítems que quedan explicados en menos del 50% como son; *1.6 Explicaciones con Programa*, *1.7 Recursos Didácticos* y *1.11 No Comete Errores*.

Tabla 4.2.3: Comunalidades, (satisfacción con el profesor)

	Inicial	Extracción
1.1 Claro en Explicaciones	1.000	.779
1.2 Ordenado en Explicaciones	1.000	.534
1.3 Resuelve Dudas	1.000	.689
1.4 Combina Explicaciones Comprensibles	1.000	.667
1.5 Clases bien Preparadas	1.000	.755
1.6 Explicaciones con Programa	1.000	.452
1.7 Utiliza bien Recursos Didácticos	1.000	.473
1.8 Apoya Explicaciones con Ejemplos	1.000	.701
1.9 Prácticas Adecuadas p/Alumno	1.000	.653
1.10 Tiempo para Explicaciones	1.000	.531
1.11 No Comete Errores	1.000	.473
1.12 Cumple Obligaciones	1.000	.660
1.13 Horario de Tutorías Asiste Alumno	1.000	.778
1.14 Interés del Profesor en Alumno	1.000	.712
1.15 Trato Amable	1.000	.755
1.16 Educado y Respetuoso	1.000	.755
1.17 Abierto a Sugerencias	1.000	.775
1.18 Accesible al Alumno	1.000	.665
1.19 Motivador con el Alumno	1.000	.709
1.20 Hace Amenas las Clases	1.000	.596
1.21 El Profesor Fomenta Participación	1.000	.655
1.22 Soluciona Dificultades del Alumno	1.000	.656
1.23 No Diferencias de Género	1.000	.522
1.24 En Gral. Satisfecho con Labor del Profesor	1.000	.691

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4.2.4: Varianza Total Explicada, (satisfacción con el profesor)

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% varianza	% acumulado
1	11.744	48.935	48.935
2	1.685	7.023	55.957
3	1.168	4.868	60.825
4	1.037	4.321	65.146
5	.825	3.438	68.584
6	.766	3.193	71.777
7	.702	2.927	74.704
8	.699	2.911	77.615
9	.612	2.550	80.166
10	.588	2.450	82.616
11	.531	2.214	84.830
12	.442	1.840	86.670
13	.398	1.658	88.328
14	.386	1.609	89.937
15	.348	1.452	91.389
16	.322	1.343	92.732
17	.310	1.290	94.022
18	.259	1.078	95.100
19	.251	1.044	96.144
20	.241	1.006	97.149
21	.207	.862	98.012
22	.183	.762	98.774
23	.162	.677	99.451
24	.132	.549	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Finalmente, a partir de la matriz de componentes rotados (se suprimen los valores menores de 0.5) se comprueba como las variables más influyentes (las que más participan en el primer factor) son aquellas que tienen que ver con el trato que el alumnado recibe por parte del profesor; El trato es Amable, Es Educado y Respetuoso, Esta Abierto a las Sugerencias, es Accesible. En el siguiente Factor la parte importante es la “Adecuación Docente”; Las Prácticas que realiza son Adecuadas, Cumple con sus Obligaciones, Apoya las Explicaciones. En el tercer factor, las “Explicaciones” son la parte principal apareciendo variables como; Es Claro en Explicaciones, Resuelve Dudas, es Ordenado en las Explicaciones. Y, finalmente, en el cuarto factor solamente aparece una variable con un valor superior a 0.5, y se refiere al Horario de Tutorías.

Tabla 4.2.5: Matriz de Componentes Rotados (satisfacción con el profesor)

	Componente			
	1	2	3	4
1.15 Trato Amable	.820			
1.16 Educado y Respetuoso	.806			
1.17 Abierto a Sugerencias	.789			
1.18 Accesible al Alumno	.739			
1.14 Interes del professor en Alumno	.683			
1.21 El Profesor Fomenta participación	.675			
1.19 Motivador con el Alumno	.610	.505		
1.22 Soluciona Dificultades del Alumno	.604			
1.20 Hace Amenas las Clases	.561			
1.24 En Gral Satisfecho con Labor del Profesor	.541			
1.23 No Diferencias de Genero	.528			
1.9 Prácticas Adecuadas p/Alumno		.677		
1.12 Cumple Obligaciones		.675		
1.8 Apoya Explicaciones con Ejemplos	.502	.620		
1.6 Explicaciones con Programa		.603		
1.5 Clases bien Preparadas		.597	.580	
1.10 Tiempo para Explicaciones		.563		
1.7 Utiliza bien Recursos Didacticos		.517		
1.1 Claro en Explicaciones			.774	
1.3 Resuelve Dudas			.757	
1.2 Ordenado en Explicaciones			.701	
1.4 Combina Explicaciones Comprensibles			.596	
1.11 No Comete Errores			.536	
1.13 Horario de Tutorias asiste Alumno				.861

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 4.2.6: Matriz de Transformación de las Componentes (Satisfacción con el profesor)

Componente	1	2	3	4
1	.658	.546	.495	.155
2	-.678	.220	.693	-.107
3	-.313	.757	-.505	.274
4	-.094	-.284	.144	.943

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

4.2.2 Satisfacción con la Asignatura.

En la dimensión de “Satisfacción con la Programación de la Asignatura” se tienen valores más pequeños para el coeficiente de fiabilidad de Cronbach, si bien, el valor es considerablemente alto (0.83) y ninguno de los elementos parece especialmente anómalo.

Tabla 4.2.7: Estadísticos total-elemento (satisfacción con la asignatura)

	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple Al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2.1 Mismo Programa y Evaluación	37.2514	22.730	.473	.329	.820
2.2 Duración Programa	37.1829	23.139	.468	.383	.820
2.3 Información Planificación	37.1829	22.828	.518	.377	.816
2.4 Material de Apoyo	37.1371	23.820	.508	.290	.818
2.5 Exámenes	37.0457	22.825	.706	.546	.804
2.6 Alumno Informado	37.1714	22.649	.498	.358	.818
2.7 Exámenes Contenidos	36.9029	23.605	.584	.424	.813
2.8 Exámenes Redacción	36.9371	23.553	.503	.323	.817
2.9 Calificaciones Igual Conocimiento	37.1943	21.824	.508	.300	.818
2.10 Revisión de Exámenes	37.2057	23.670	.346	.254	.832
2.11 Satisfacción con Planificación	37.0743	22.196	.563	.394	.811

Tabla 4.2.8: Estadísticos de Fiabilidad, (satisfacción con la asignatura)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.831	.841	11

Si en el análisis de Componentes Principales nos quedamos con dos factores, que son los que tienen valores por encima de la unidad (se explicaría más del 50% de la varianza) se tienen dos variables que quedarían especialmente mal explicadas; el Material de Apoyo, y La Redacción de los Exámenes, tampoco quedarían demasiado bien explicadas (porcentaje inferior al 50%) las variables; Calificaciones igual a Conocimiento y El alumnado está Informado.

Tabla 4.2.9: Comunalidades, (satisfacción con la asignatura)

	Inicial	Extracción
2.1 Mismo programa y Evaluación	1.000	.507
2.2 Duración Programa	1.000	.628
2.3 Información Planificación	1.000	.528
2.4 Material de Apoyo	1.000	.374
2.5 Exámenes	1.000	.638
2.6 Alumno Informado	1.000	.420
2.7 Exámenes Contenidos	1.000	.486
2.8 Exámenes Redacción	1.000	.387
2.9 Calificaciones Igual Conocimiento	1.000	.406
2.10 Revisión de Exámenes	1.000	.625
2.11 Satisfacción con Planificación	1.000	.529

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4.2.10: Varianza Total Explicada, (satisfacción con la asignatura)

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% varianza	% acumulado
1	4.310	39.179	39.179
2	1.219	11.081	50.260
3	.900	8.185	58.445
4	.845	7.682	66.127
5	.757	6.881	73.008
6	.671	6.097	79.105
7	.608	5.525	84.630
8	.529	4.811	89.441
9	.439	3.991	93.432
10	.375	3.406	96.838
11	.348	3.162	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

En el primer componente, las variables más importantes es la Revisión de los Exámenes y la Satisfacción Global con la Planificación mientras que en el segundo factor, aparecen como variables más importantes cuestiones relativas a la Duración del Programa y a la Evaluación.

Tabla 4.2.11: Matriz de Componentes Rotados, (satisfacción con la asignatura)

	Componente	
	1	2
2.10 Revisión de Exámenes	.768	
2.11 Satisfacción con Planificación	.700	
2.5 Exámenes	.601	.526
2.6 Alumno Informado	.585	
2.7 Exámenes Contenidos	.578	
2.9 Calificaciones Igual Conocimiento	.575	
2.4 Material de Apoyo		
2.2 Duración Programa		.791
2.3 Información Planificación		.698
2.1 Mismo Programa y Evaluación		.691
2.8 Exámenes Redacción		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 4.2.12: Matriz de las Componentes, (satisfacción con la asignatura)

Componente	1	2
1	.736	.677
2	.677	-.736

4.2.3 Satisfacción con la UAMAC.

Cuando se analiza la Satisfacción con la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias, se tiene que el estadístico de Cronbach también tiene un valor muy elevado y, nuevamente, como se puede observar en la tabla 4.2.12, se tiene que todos los elementos son importantes ya que la fiabilidad disminuye cuando se elimina cualquiera de ellos.

Tabla 4.2.13: Estadísticos total-elemento, (satisfacción con la UAMAC)

	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
3.1 Espacios Adecuados	69.2915	139.591	.468	.395	.920
3.2 Limpieza y Mantenimiento	69.2613	138.447	.534	.432	.918
3.3 Acústica Aula	69.3970	134.433	.626	.563	.916
3.4 Iluminación Aula	69.1357	136.815	.608	.576	.917
3.5 Mobiliario Aula	69.2714	134.663	.681	.669	.915
3.6 Capacidad Aulas	69.2261	139.620	.512	.408	.919
3.7 Condiciones Salas Estudio	69.1709	137.476	.621	.512	.917
3.8 Espacios Laboratorios e Informática	69.5427	131.270	.708	.641	.914
3.9 Dotación Laboratorios e Informática	69.4774	132.402	.669	.643	.915
3.10 Seguridad Laboratorios y Salas	69.7839	134.908	.551	.392	.918
3.11 Biblioteca Libros	69.5729	135.529	.574	.577	.917
3.12 Normas biblioteca	69.5075	135.180	.603	.588	.917
3.13 Satisfacción Servicio del Personal	69.1307	140.932	.425	.291	.920
3.14 Sanitarios y Bebederos	69.6784	133.866	.581	.461	.917
3.15 Servicios Compl.	69.2563	137.323	.709	.599	.915
3.16 Información Alumno	69.5779	134.882	.589	.498	.917
3.17 Normas Cambio Grupo	69.3920	138.724	.495	.498	.919
3.18 Configuración Plan Estudios	69.4623	135.937	.574	.491	.917
3.19 Cuota Interna	69.5427	134.785	.590	.459	.917
3.20 Infraestructura Capacidades Diferentes	69.3719	136.558	.565	.486	.918

Tabla 4.2.14: Estadísticos de Fiabilidad, (satisfacción con la UAMAC)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.921	.922	20

En el análisis de Componentes Principales realizado, se tiene que los cuatro primeros factores explican más del 60% de la varianza total del sistema. En la Tabla de Comunalidades se puede observar como, salvo los ítems; Espacios Adecuados, Limpieza y Mantenimiento y Satisfacción con el Servicio del Personal, el resto de variables queda explicada por encima del 50%.

Tabla 4.2.15: Comunalidades, (satisfacción con la UAMAC)

	Inicial	Extracción
3.1 Espacios Adecuados	1.000	.344
3.2 Limpieza y Mantenimiento	1.000	.498
3.3 Aula Acústica	1.000	.659
3.4 Aula Iluminación	1.000	.675
3.5 Aula Mobiliario	1.000	.720
3.6 Aulas Capacidad	1.000	.614
3.7 Condiciones Salas Estudio	1.000	.591
3.8 Espacios Laboratorios e Informática	1.000	.632
3.9 Dotación Laboratorios e Informática	1.000	.696
3.10 Seguridad Laboratorios y Salas	1.000	.523
3.11 Biblioteca Libros	1.000	.690
3.12 Normas Biblioteca	1.000	.765
3.13 Satisfecho Servicio del Personal	1.000	.450
3.14 Sanitarios y Bebederos	1.000	.513
3.15 Servicios Complementarios	1.000	.637
3.16 Información Alumno	1.000	.628
3.17 Normas Cambio de Grupo	1.000	.747
3.18 Configuración Plan de Estudios	1.000	.534
3.19 Cuota Interna	1.000	.552
3.20 Infraestructura Capacidades Diferentes	1.000	.538

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Las variables más influyentes en el primer factor son las condiciones del Aula; Iluminación y Mobiliario. En el segundo factor, aparece por un lado la Cuota Interna que pagan a la UAMAC, la Infraestructura para Alumnos con Capacidades Diferentes y los Servicios Complementarios. En el tercer factor influye la Biblioteca, las normas y los libros de los que dispone. Para finalizar, las variables más importantes del cuarto factor son las Normas para cambiar de Grupo y la Información Administrativa que se le da al Alumno.

Tabla 4.2.16: Varianza Total Explicada, (satisfacción con la UAMAC)

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% varianza	% acumulado
1	8.150	40.750	40.750
2	1.455	7.273	48.022
3	1.240	6.200	54.222
4	1.163	5.813	60.035
5	.968	4.839	64.873
6	.896	4.479	69.352
7	.716	3.581	72.933
8	.651	3.255	76.188
9	.613	3.066	79.254
10	.595	2.976	82.230
11	.541	2.707	84.937
12	.505	2.526	87.463
13	.469	2.343	89.806
14	.407	2.037	91.843
15	.368	1.841	93.684
16	.306	1.531	95.215
17	.283	1.416	96.630
18	.260	1.299	97.929
19	.220	1.099	99.029
20	.194	.971	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4.2.17: Matriz de Componentes Rotados, (satisfacción con la UAMAC)

	Componente			
	1	2	3	4
3.5 Aula Mobiliario	.768			
3.4 Aula Iluminación	.762			
3.7 Condiciones Salas de Estudio	.692			
3.3 Aula Acustica	.668			
3.6 Aulas Capacidad	.600			
3.2 Limpieza y Mantenimiento	.505			
3.1 Espacios Adecuados				
3.19 Cuota Interna		.674		
3.20 Infraestructura Capacidades Diferentes		.665		
3.15 Servicios Complementarios		.652		
3.10 Seguridad Laboratorios y Salas		.610		
3.14 Sanitarios y Bebederos		.606		
3.9 Dotación Laboratorios e Informatica		.579	.529	
3.18 Configuración Plan de Estudios		.566		
3.12 Normas Biblioteca			.813	
3.11 Biblioteca Libros			.723	
3.8 Espacios Laboratorios e Informatica			.519	
3.17 Normas Cambio de Grupo				.814
3.16 Informacion Alumno				.654
3.13 Satisfecho Servicio del Personal				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 4.2.18: Matriz de Transformación de las Componentes, (satisfacción con la UAMAC)

Componente	1	2	3	4
1	.591	.591	.442	.325
2	-.734	.168	.638	.161
3	.317	-.772	.544	.090
4	-.110	-.162	-.319	.927

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

4.2.4 Satisfacción con la UAT.

Finalmente, la fiabilidad obtenida en la batería referida a la Satisfacción con La Universidad Autónoma de Tamaulipas es ligeramente inferior a la obtenida con la Satisfacción de la UAMAC y del Profesor y del tipo de la obtenida con la Satisfacción con la Planificación de la Asignatura (las baterías con más ítems han obtenido mas fiabilidad) si bien, ninguno de los elementos parece estar demás en base al alfa de Cronbach cuando se elimina uno de los elementos.

Tabla 4.2.19: Estadísticos total-elemento, (satisfacción con la UAT)

	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
4.1 Matrícula vs. Servicios	37.6300	50.204	.476	.325	.863
4.2 Utilizo los Servicios No Docentes	37.6700	50.685	.492	.331	.862
4.3 Información Servicios UAT	37.6050	48.803	.632	.572	.853
4.4 Servicios se Ajustan Estudiantes	37.3100	50.305	.668	.580	.853
4.5 Política de Becas	37.3250	51.226	.498	.338	.861
4.6 Procedimientos Matrícula	37.1500	52.781	.488	.347	.863
4.7 Representación Estudiantil	37.4450	49.957	.636	.517	.854
4.8 Servicios Universitarios	37.1900	51.230	.618	.461	.856
4.9 Seguridad del Campus	37.1900	51.361	.462	.277	.864
4.10 Estacionamiento Suficiente	38.1600	46.869	.537	.581	.862
4.11 Estacionamiento Seguro	38.2750	46.643	.603	.592	.856
4.12 Equipo de Seguridad en Emergencias	38.1600	47.401	.659	.495	.851

Tabla 4.2.20: Estadísticos de Fiabilidad, (satisfacción con la UAT)

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.868	.876	12

Desde el Análisis de Componentes principales se deduce que con dos factores se consigue explicar más del 50% de la varianza total del Sistema. En la matriz de comunalidades se puede observar que tres de las doce variables; Matrícula contra Servicios, Utilizo Servicios no Docentes y Seguridad en el Campus, quedan explicadas por debajo del 40%.

Por otro lado, las variables más importantes en el primer factor son la Información sobre los Servicios que presta la UAT y si esos Servicios, se Ajustan a los Estudiantes. En el Segundo factor, los ítems más importantes, son aquellos que tienen relación con el Estacionamiento del Campus, si Es Suficiente y si es Seguro.

Tabla 4.2.21: Comunalidades, (satisfacción con la UAT)

	Inicial	Extracción
4.1 Matrícula vs Servicios	1.000	.361
4.2 Utilizo los Servicios no Docentes	1.000	.362
4.3 Información Servicios UAT	1.000	.690
4.4 Servicios se Ajustan a Estudiantes	1.000	.664
4.5 Política de Becas	1.000	.422
4.6 Procedimientos Matrícula	1.000	.446
4.7 Representación Estudiantil	1.000	.556
4.8 Servicios Universitarios	1.000	.531
4.9 Seguridad del Campus	1.000	.364
4.10 Estacionamiento Suficiente	1.000	.797
4.11 Estacionamiento Seguro	1.000	.775
4.12 Equipo de Seguridad en Emergencias.	1.000	.634

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4.2.22: Varianza Total Explicada, (satisfacción con la UAT)

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% varianza	% acumulado
1	5.139	42.821	42.821
2	1.464	12.200	55.022
3	.912	7.600	62.622
4	.845	7.038	69.660
5	.780	6.498	76.159
6	.567	4.724	80.883
7	.519	4.323	85.206
8	.469	3.911	89.117
9	.405	3.376	92.493
10	.352	2.937	95.430
11	.295	2.457	97.887
12	.254	2.113	100.000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4.2.23: Matriz de Componentes Rotados, (satisfacción con la UAT)

	Componente	
	1	2
4.3 Información Servicios UAT	.819	
4.4 Servicios se Ajustan a Estudiantes	.780	
4.6 Procedimientos Matricula	.663	
4.7 Representación Estudiantil	.658	
4.8 Servicios Universitarios	.654	
4.5 Política de Becas	.634	
4.1 Matrícula vs Servicios	.577	
4.2 Utilizo los Servicios no Docentes	.559	
4.10 Estacionamiento Suficiente		.889
4.11 Estacionamiento es Seguro		.864
4.12 Equipo de Seguridad en Emergencias		.699
4.9 Seguridad del Campus		.537

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 4.2.24: Matriz de Transformación de las Componentes, (satisfacción con la UAT)

Componente	1	2
1	.811	.585
2	-.585	.811

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

4.2.5 Conclusiones sobre la validez del Instrumento.

De los análisis anteriores, se deduce que los cuatro subapartados de la batería propuesta son bastante fiables, con valores para el alfa de Cronbach siempre superiores al 80%. Por otro lado, según el bloque, con dos o cuatro factores se explicaría un porcentaje de la varianza siempre superior al 20% quedando factores con interpretaciones bastante claras.

Tabla 4.2.25: Resumen Análisis de Componentes Principales

Satisfacción con el Profesor	65.1%
1. Actitud del Profesor	48.9%
2. Desarrollo Didáctico	7.0%
3. Disposición Explicaciones	4.8%
4. Tutorías	4.3%
Satisfacción Planificación Asignatura	50.3%
1. Revisión Exámenes/Satisfacción Global	39.2%
2. Programa Asignatura	11.1%
Satisfacción UAMAC	60.0%
1. Condiciones Aula	40.7%
2. Cuota Interna	7.3%
3. Biblioteca	6.2%
4. Información y Normas Cambio de Grupo	5.8%
Satisfacción UAT	55.0%
1. Servicios: Información y Ajuste	42.8%
2. Estacionamiento	12.2%

4.3 Resultados

Con este apartado se empieza propiamente el análisis de la información conseguida con el instrumento.

Se comienza, como es habitual, con la descripción de las variables referidas a los/as encuestados/as para, posteriormente analizar cada subapartado del cuestionario tal y como se describió en el capítulo anterior y, finalizando con un análisis sobre la *Satisfacción Global* de los estudiantes de la UAMAC

4.3.1 Perfil de los Estudiantes Encuestados

Lógicamente, la mayoría de los alumnos encuestados pertenecen a la titulación de Telemática, la que más peso tiene dentro de la UAMAC y son menores de 20 años. Sólo el 8.2% supera los 25 años de edad.

Tabla 4.3.1.1: Frecuencias de Carrera
Perfil del encuestado

	N	%	% Acum.
IA	37	14.5	14.5
ICA	19	7.4	21.9
IT	200	78.1	100.0
Total	256	100.0	

Figura 4.3.1.1: Sectores por Carrera
Perfil del encuestado

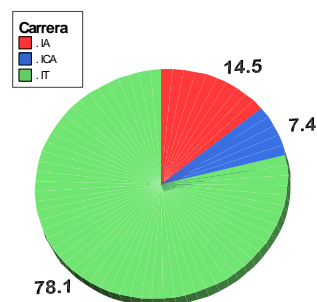


Tabla 4.3.1.2: Frecuencias de Edad, perfil del encuestado

	N	%	% válido	% acumulado
Hasta 20 años	125	48.8	50.2	50.2
Entre 21 y 25 años	103	40.2	41.4	91.6
25 años o más	21	8.2	8.4	100.0
Total	249	97.3	100.0	
Perdidos	7	2.7		
	256	100.0		

Un dato “curioso” es que hay asociación entre la titulación y la edad a pesar de que todas las titulaciones duran el mismo número de años. Los estudiantes de Telemática son, en general, más jóvenes que los del resto de las titulaciones (p-valor de 0.003). Se puede especular un poco con este resultado.

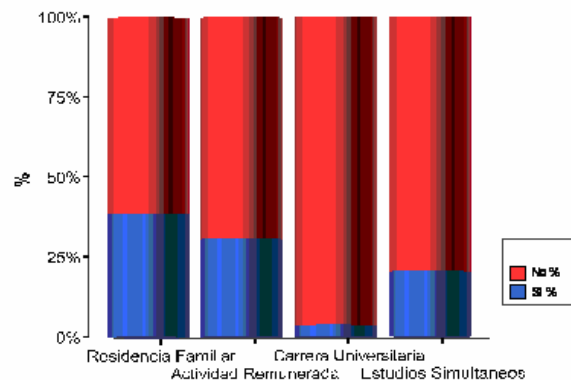
Tabla 4.3.1.3: Tabla de Contingencia: Carrera*Edad, perfil del encuestado

		Edad			Total
		Hasta 20 años	Entre 21 y 25 años	25 años o más	
IA	N	9	20	7	36
	% Carrera	25.0%	55.6%	19.4%	100%
Carrera IMA	N	7	10	2	19
	% Carrera	36.8%	52.6%	10.5%	100%
IT	N	109	73	12	194
	% Carrera	56.2%	37.6%	6.2%	100%
Total	N	N	103	21	249
	% Carrera	50.2%	41.4%	8.4%	100%

Destaca que el 61% no reside en la residencia familiar durante el curso. Como suele ser habitual la actividad principal es el estudio de la carrera y no realizan, en general, ni otra actividad remunerada ni estudios simultáneos.

Tabla 4.3.1.4: Tabla de Frecuencias, perfil del encuestado

	No		Si	
	N	%	N	%
Residencia Familiar	151	61.4%	95	38.6%
Actividad Remunerada	172	69.4%	76	30.6%
Carrera Universitaria	239	96.4%	9	3.6%
Estudios Simultáneos	196	79.7%	50	20.3%

Figura 4.3.1.2. Porcentajes de Respuesta, perfil del encuestado

El que los estudiantes vivan o no en el hogar no depende de la edad (será un efecto exclusivo de donde tengan la residencia familiar, p-valor mayor de 0.5). Sí que hay influencia de la edad en si realizan alguna actividad remunerado o no (p-valor 0.003). A pesar de que sólo el 30% realiza algún tipo de actividad remunerada, entre los estudiantes de más de 25 años ese porcentaje supera el 60%.

Tabla 4.3.1.5: Tabla de Contingencia: Actividad Remunerada*Edad, perfil del encuestado

			Edad			Total
			Hasta 20 años	Entre 21 y 25 años	25 o más años	
Actividad Remunerada	No	N	94	70	8	172
		% Actividad Remunerada	54.7%	40.7%	4.7%	100%
		% Edad	75.8%	68.0%	38.1%	69.4%
	Si	N	30	33	13	76
		% Actividad Remunerada	39.5%	43.4%	17.1%	100%
		% Edad	24.2%	32.0%	61.9%	30.6%
Total	N	124	103	21	248	
	% Actividad Remunerada	50.0%	41.5%	8.5%	100%	
	% Edad	100%	100%	100%	100%	

Tampoco hay influencia de la edad ni en tener otra carrera ni en realizar los estudios simultaneos con otros (p-valor superior a 0.5)

Aunque no llegan a ser significativas (significación del test exacto de Fisher de 0.090) si que se percibe que, los estudiantes que viven fuera de la residencia familiar trabajan en mayor proporción que los que viven con su familia.

Tabla 4.3.1.6: Tabla de Contingencia: Actividad Remunerada*Residencia Familiar,

			Actividad Remunerada		Total
			No	Si	
Residencia Familiar	No	N	98	52	150
		% Residencia Familiar	65.3%	34.7%	100.0%
		% Actividad Remunerada	57.6%	69.3%	61.2%
	Si	N	72	23	95
		% Residencia Familiar	75.8%	24.2%	100%
		% Actividad Remunerada	42.4%	30.7%	38.8%
Total	N	170	75	245	
	% Residencia Familiar	69.4%	30.6%	100%	
	% Actividad Remunerada	100.%	100%	100%	

De los 50 alumnos que realizan sus estudios en la UAMAC lo hacen simultáneamente con otros estudios, el 60%, es con otros estudios universitarios.

Tabla 4.3.1.7: Tabla de Frecuencias: Tipo de Estudios, perfil del encuestado

		N	%	% válido
Válidos	Extra-Universitarios	20	7.8	40.0
	Universitarios	30	11.7	60.0
	Total	50	19.5	100.0
	Perdidos	206	82.8	
	Total	256	100.0	

La mayor parte de los alumnos no disfrutaban de beca y hay mayor porcentaje que la recibía que los que la reciben si bien, de los que ahora tienen Beca, casi el 87% ya la recibía con anterioridad. Destaca que el porcentaje de becas es el mismo entre los estudiantes que residen en la residencia familiar y los que no (significación del estadístico exacto de Fisher de 0.269) y también de que realicen alguna actividad remunerada o no (significación de 0.089)

Tabla 4.3.1.8: Tabla de Frecuencias, perfil del encuestado

	No		Si	
	N	%	N	%
Beca	180	74.38%	62	25.62%
Becas Anteriormente	114	63.33%	66	36.67%

Tabla 4.3.1.9: Tabla de Contingencia: Beca * Beca Anteriormente, perfil del encuestado

		Becas Anteriormente		Total
		No	Si	
Beca	No	N 107	25	132
	% Beca	81.1%	18.9%	100%
Si	N	6	39	45
	% Beca	13.3%	86.7%	100%
Total	N	113	64	177
	% Beca	63.8%	36.2%	100%

Significación del Estadístico Exacto de Fisher 0.000

El modo de acceso de más del 80% de los alumnos es a través de un examen de acceso. Aunque es frecuente que algunos estudiantes tengan otras formas de acceso a la UAMAC por ejemplo mediante revalidación cuando provienen de alguna otra escuela de la universidad, en donde todas las materias del núcleo de formación básica son iguales y por lo tanto está permitido el transitar de una Unidad Académica a otra, en esta circunstancia, también hay situaciones especiales, cuando al estudiante consigue alguna

recomendación de algún funcionario de gobierno o bien de la misma universidad e inscribiéndose extemporáneamente para sorpresa de los estudiantes que ya están avanzados en sus clases. La nota media de acceso es de 8.4 y oscila entre el 6 y el 9.99 (esta nota es la de procedencia del bachillerato, lo que indica que están siendo evaluados muy bien desconocemos el motivo, pues no corresponde con los conocimientos necesarios para el transito en la UAMAC en donde frecuentemente observamos altas tasas de abandono en los primeros periodos).

Tabla 4.3.1.10: Modo Acceso, perfil del encuestado

	N	%	% válido	% acumulado
Examen de Admisión	209	81.6	84.3	84.3
Examen de Selección	13	5.1	5.2	89.5
Otra	6	2.3	2.4	91.9
Recomendación	11	4.3	4.4	96.4
Revalidación	9	3.5	3.6	100.0
Total	248	96.9	100.0	
Perdidos	8	3.1		
Total	256	100.0		

Tabla 4.3.1.11: Estadísticos descriptivos, perfil del encuestado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Promedio	205	6.00	9.99	8.4000	.68708

La mayoría de los alumnos (el 70%) entre en la UAMAC como primera opción y no hay diferencias en la nota de acceso por la opción elegida.

Tabla 4.3.1.12: Tabla de Frecuencias: Prioridad Carrera, perfil del encuestado

	N	%	% válido	% acumulado
1°	180	70.3	74.4	74.4
2°	50	19.5	20.7	95.0
3°	12	4.7	5.0	100.0
Total	242	94.5	100.0	
Perdidos	14	5.5		
Total	256	100.0		

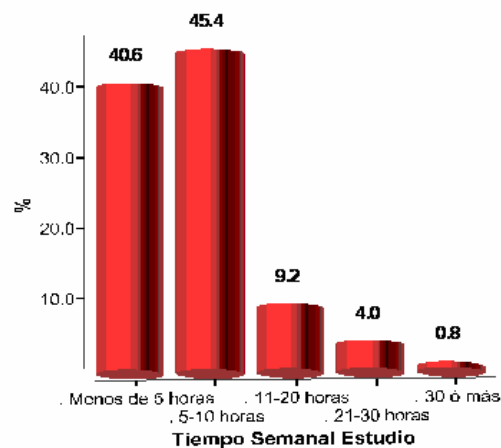
La mayor parte de los estudiantes dice que su domicilio es un lugar adecuado para estudiar y también es el lugar elegido por la mayoría de ellos para hacerlo si bien, pocos dicen estudiar más de 10 horas a la semana.

Tabla 4.3.1.13: Tabla de Frecuencias: Condiciones Domicilio, perfil del encuestado

	MD		DE		IN		AC		MA		Media	D.T.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
12. Condiciones Domicilio	6	2.42%	13	5.24%	39	15.73%	134	54.03%	56	22.58%	3.891	0.895

Tabla 4.3.1.14: Tabla de Frecuencias: Tiempo Semanal Estudio, perfil del encuestado

	N	%	% válido	% acumulado
Válidos				
Menos 5 horas	101	39.5	40.6	40.6
5-10 horas	113	44.1	45.4	85.9
11-20 horas	23	9.0	9.2	95.2
21-30 horas	10	3.9	4.0	99.2
30 ó más	2	.8	.8	100.0
Total	249	97.3	100.0	
Perdidos	7	2.7		
Total	256	100.0		

Figura 4.3.1.3. Diagrama de Barras Tiempo Semanal de Estudio

Algo que parece lógico y que los datos reafirman es que el lugar de estudio depende de las condiciones del hogar. Los que estudian más en casa dicen que las condiciones de su domicilio para estudiar son mejores (p-valor en la prueba de Kruskal-Wallis 0.000). Curiosamente, los que más estudian no son los que mejores condiciones dicen tener en su domicilio aunque si que se percibe una relación entre las horas de estudio semanal y las condiciones del mismo (p-valor en la prueba de Kruskal-Wallis de 0.049).

Tabla 4.3.1.15: Estadísticos descriptivos: Condiciones en el Domicilio, perfil del encuestado

13. ¿Dónde Estudias?	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Otro domicilio	3	2.00	4.00	2.66	1.155
Otros lugares	9	2.00	5.00	3.78	.833
Tu domicilio	152	1.00	5.00	4.07	.790
Tu escuela	84	1.00	5.00	3.62	.980

Tabla 4.3.1.16: Estadísticos descriptivos: Tiempo Semanal de Estudio, perfil del encuestado

14. Tiempo Semanal	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Menos de 5 horas	100	1.00	5.00	3.95	.957
5-10 horas	113	1.00	5.00	3.79	.828
11-20 horas	23	1.00	5.00	3.87	1.014
21-30 horas	10	4.00	5.00	4.50	.527
30 ó más	2	4.00	4.00	4.00	.000

La gran mayoría de los estudiantes toman la asignatura por primera vez y, aunque las diferencias no son significativas ya que este porcentaje siempre es muy elevado, se nota cierta tendencia, lógica por otra parte, a que los estudiantes que estudian más horas toman las asignaturas solo una vez.

Tabla 4.3.1.17: Tabla de Frecuencias: Número de veces que se ha matriculado en esta asignatura, perfil del encuestado

	N	%	% válido	% acumulado
1	200	78.1	86.2	86.2
2	26	10.2	11.2	97.4
3	6	2.3	2.6	100.0
Total	232	90.6	100.0	
Perdidos	24	9.4		
Total	256	100.0		

Tabla 4.3.1.18: Tabla de Contingencia: Tiempo de Estudio Semanal*N Matriculas, perfil del encuestado

		14. Tiempo de Estudio Semanal					Total	
		Menos 5 h.	5-10 h.	11-20 h.	21-30 h.	30 ó más		
N	Nº Mat.	1	80	91	18	9	2	200
	Asignatura.	2	12	13	1	0	0	26
		3	3	2	1	0	0	6
	Total		95	106	20	9	2	232
% 14. Tiempo Sem. Estudio	Nº Mat.	1	84.2%	85.8%	90.0%	100%	100%	86.2%
	Asignatura.	2	12.6%	12.3%	5.0%	.0%	.0%	11.2%
		3	3.2%	1.9%	5.0%	.0%	.0%	2.6%
	Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%
% Nº Matr. Asignatura.	Nº Mat.	1	40.0%	45.5%	9.0%	4.5%	1.0%	100%
	Asignatura.	2	46.2%	50.0%	3.8%	.0%	.0%	100%
		3	50.0%	33.3%	16.7%	.0%	.0%	100%
	Total		40.9%	45.7%	8.6%	3.9%	.9%	100%

A pesar de que estudian menos de 10 horas a la semana, sólo un 17% admite que es poco tiempo. Nuevamente, este dato se ve correlacionado con el tiempo de estudio. Más del 70% de los estudiantes que estudian entre cinco y diez horas creen que estudian suficiente.

Por otro lado, consideran que es importante asistir a clase, no suelen acudir a las tutorías y dicen llevar las asignaturas al día y estar predispuestos a intervenir en el aula.

Tabla 4.3.1.19: Tabla de Frecuencias y Estadísticos Descriptivos, perfil del encuestado

	MD		DE		IN		AC		MA		Media	D.T.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Estudio Suficiente	8	3.21%	36	14.46%	49	19.68%	140	56.22%	16	6.43%	3.48	.929
Asistencia Asignatura	1	.40%	5	2.01%	7	2.81%	121	48.59%	115	46.18%	4.38	.680
Import. Asistencia	3	1.21%	7	2.82%	9	3.63%	121	48.79%	108	43.55%	4.31	.776
Asistencia Tutorias	64	26.78%	46	19.25%	39	16.32%	72	30.13%	18	7.53%	2.72	1.341
Tiempo Asig. Suf.	4	1.61%	15	6.05%	29	11.69%	166	66.94%	34	13.71%	3.85	.788
Intervengo en Clase	2	.87%			44	19.05%	148	64.07%	37	16.02%	3.94	.654

Tabla 4.3.1.20: Tiempo Semanal Estudio * Estudio Suficiente, perfil del encuestado

		Estudio Suficiente					Total	
		MD	DE	IN	AC	MA		
N	Tiempo Sem. Estudio	Menos 5 h.	5	26	25	40	5	101
		5-10 h.	2	9	19	75	8	113
		11-20 horas	1	1	3	17	1	23
		21-30 horas	0	0	2	6	2	10
		30 ó más	0	0	0	2	0	2
		Total	8	36	49	140	16	249
Tiempo Sem. Estudio	Tiempo Sem. Estudio	Menos 5 h	5.0%	25.7%	24.8%	39.6%	5.0%	100%
		5-10 horas	1.8%	8.0%	16.8%	66.4%	7.1%	100%
		11-20 horas	4.3%	4.3%	13.0%	73.9%	4.3%	100%
		21-30 horas	.0%	.0%	20.0%	60.0%	20.0%	100%
		30 ó más	.0%	.0%	.0%	100%	.0%	100%
		Total	3.2%	14.5%	19.7%	56.2%	6.4%	100%
% Estudio Suficiente	Tiempo Sem. Estudio	Menos 5 horas	62.5%	72.2%	51.0%	28.6%	31.3%	40.6%
		5-10 horas	25.0%	25.0%	38.8%	53.6%	50.0%	45.4%
		11-20 horas	12.5%	2.8%	6.1%	12.1%	6.3%	9.2%
		21-30 horas	.0%	.0%	4.1%	4.3%	12.5%	4.0%
		30 ó más	.0%	.0%	.0%	1.4%	.0%	.8%
		Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 4.3.1.21 Expectativas, perfil del encuestado

		N	%	% válido	% acumulado
Válidos	Casarme	3	1.2	1.3	1.3
	Estudiar Maestría	71	27.7	30.5	31.8
	Estudiar y Trabajar	84	32.8	36.1	67.8
	Indeciso	10	3.9	4.3	72.1
	Trabajar	65	25.4	27.9	100.0
	Total	233	91.0	100.0	
Perdidos		23	9.0		
Total		256	100.0		

Los rasgos más destacados de los estudiantes de la UAMAC es que son gente muy joven que en un porcentaje elevado vive fuera del domicilio paterno y que no se dedican a otra actividad diferente al estudio en la UAMAC. Estudian en general poco y en su propio domicilio que suele tener las condiciones adecuadas. Consideran que estudian suficiente y la mayoría de ellos toma la asignatura evaluada por primera vez.

Un detalle importante que un porcentaje elevado, más del 60%, pretende continuar los estudios en el futuro, de maestría o combinándolos con el trabajo.

4.3.2. Satisfacción con la labor del Profesor

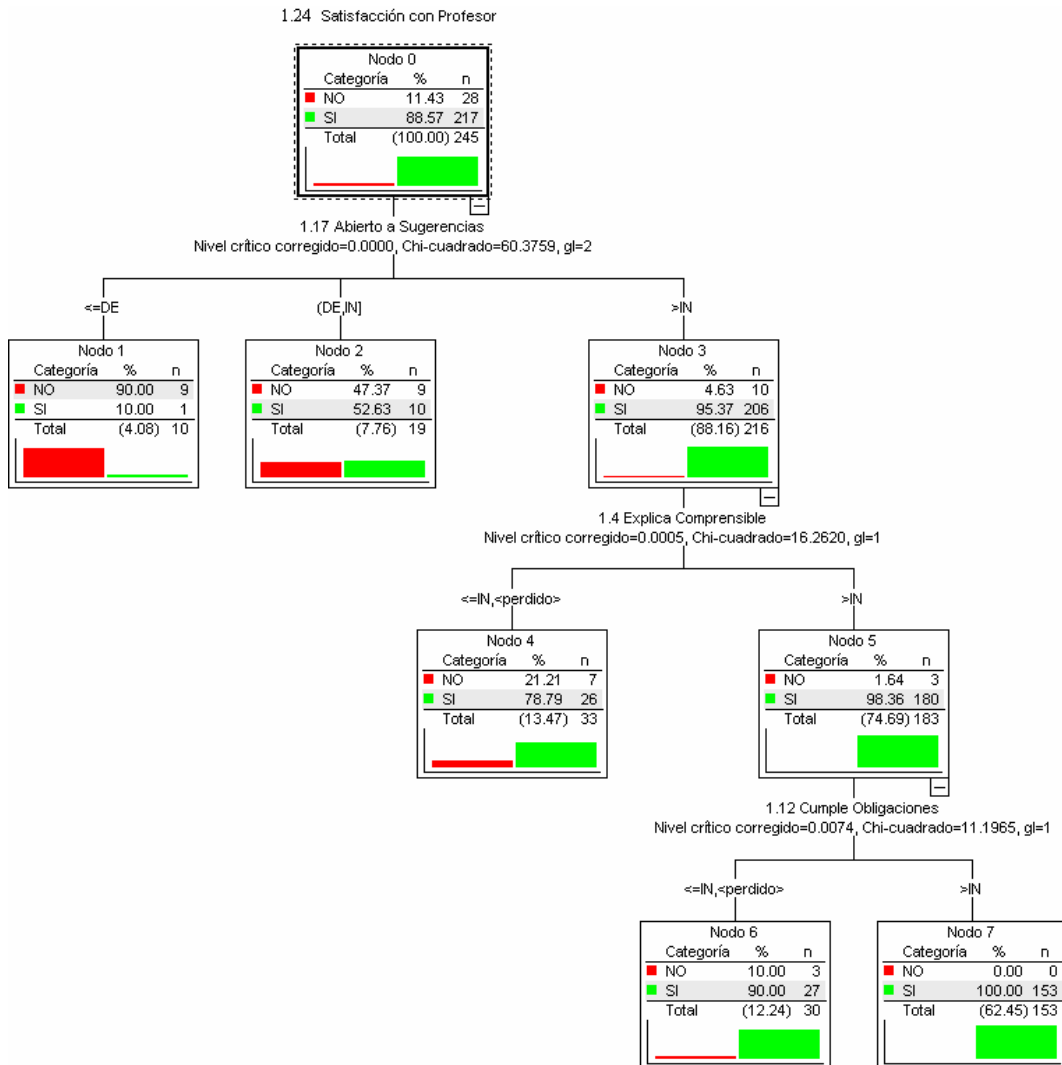
En general, sólo el 11% de los estudiantes no están satisfechos con la labor del profesorado. Si bien, en las preguntas parciales el porcentaje de no satisfechos es un poco mayor. Reseñar que, los puntos fuertes son los referentes al trato que los profesores dispensan al alumnado mientras que los puntos débiles son; Si comete errores, Cumple con sus Obligaciones o hace Amenas las Clases, siendo el cumplimiento de los Horarios de Tutorías la pregunta con mayor porcentaje de no satisfechos (44% si se consideran las 3 opciones más bajas).

Tabla 4.3.2.1 Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Satisfacción con la labor del Profesor.

	MD		DE		IN		AC		MA		Media	D.T.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1.1 Claro en Explicaciones	8	3.27%	10	4.08%	16	6.53%	140	57.14%	71	28.98%	4.0449	90197
1.2 Explica Ordenado	6	2.45%	14	5.71%	13	5.31%	143	58.37%	69	28.16%	4.0408	88612
1.3 Resuelve Dudas	8	3.32%	11	4.56%	27	11.20%	129	53.53%	66	27.39%	3.9710	93273
1.4 Explica Comprensible	9	3.69%	14	5.74%	29	11.89%	127	52.05%	65	26.64%	3.9721	97187
1.5 Clases bien Preparadas	3	1.23%	18	7.41%	18	7.41%	147	60.49%	57	23.46%	3.9753	84758
1.6 Explicación y Programa	4	1.65%	8	3.29%	13	5.35%	150	61.73%	68	27.98%	4.1111	77673
1.7 Recursos Didácticos	6	2.45%	13	5.31%	19	7.76%	142	57.96%	65	26.53%	4.0082	88240
1.8 Apoya Explicaciones	5	2.04%	3	1.22%	19	7.76%	139	56.73%	79	32.24%	4.1592	78090
1.9 Prácticas Adecuadas	5	2.04%	8	3.27%	26	10.61%	146	59.59%	60	24.49%	4.0122	81724
1.10 Tiempo Explicaciones	4	1.63%	8	3.27%	31	12.65%	158	64.49%	44	17.96%	3.9388	76309
1.11 No Comete Errores	10	4.13%	38	15.70%	56	23.14%	112	46.28%	26	10.74%	3.4380	1.01354
1.12 Cumple Obligaciones	12	4.94%	16	6.58%	30	12.35%	128	52.67%	57	23.46%	3.8313	1.02062
1.13 Horario de Tutorías	26	10.97%	19	8.02%	57	24.05%	104	43.88%	31	13.08%	3.4008	1.15149
1.14 Interés del Profesor	6	2.46%	6	2.46%	18	7.38%	145	59.43%	69	28.28%	4.0861	81950
1.15 Trato Amable	8	3.28%	5	2.05%	6	2.46%	116	47.54%	109	44.67%	4.2828	87838
1.16 Educado y Respetuoso	5	2.04%	3	1.22%	7	2.86%	124	50.61%	106	43.27%	4.3184	77133
1.17 Abierto a Sugerencias	5	2.04%	5	2.04%	19	7.76%	140	57.14%	76	31.02%	4.1306	79913
1.18 Accesible	5	2.05%	7	2.87%	10	4.10%	134	54.92%	88	36.07%	4.2008	81438
1.19 Motivador	6	2.45%	13	5.31%	30	12.24%	128	52.24%	68	27.76%	3.9755	91404
1.20 Amenas las Clases	6	2.45%	21	8.57%	26	10.61%	129	52.65%	63	25.71%	3.9061	95994
1.21 Fomenta Participación	3	1.23%	11	4.51%	18	7.38%	134	54.92%	78	31.97%	4.1189	82040
1.22 Soluciona Dificultades	3	1.22%	7	2.86%	31	12.65%	147	60.00%	57	23.27%	4.0122	76545
1.23 No Diferencias de Género	8	3.28%	6	2.46%	10	4.10%	122	50.00%	98	40.16%	4.2131	89101
1 24 Satisfacción con Profesor	5	2.04%	6	2.45%	17	6.94%	121	49.39%	96	39.18%	4.2122	83706

Si se considera que un estudiante esta satisfecho cuando a la pregunta 1.24 *Satisfacción con el Profesor* responde *De Acuerdo* (AC) o *Muy De Acuerdo* (MA), se tiene que las variables que en mayor medida determinan una respuesta positiva son: 1.17 *Abierto a Sugerencia*, 1.4 *Explica Comprensible* y 1.12 *Cumple Obligaciones*. Los 153 estudiantes que han respondido *De Acuerdo* o *Muy De Acuerdo* en estas preguntas estan todos satisfechos con la labor del profesor (satisfecho con la pregunta 1.24). Por otro lado, si se consideran como *negativas* las opciones *Muy en Desacuerdo* (MD) y en *Desacuerdo* (DE), los estudiantes que responden de esta forma a la pregunta 1.17 (10), alcanzan un porcentaje de *satisfacción global* del 10%. Entre estos dos extremos hay varias categorías intermedias que, nos permiten “segmentar” la población de estudiantes en grupos de “Satisfacción”. En la Figura 4.3.2.1 se muestra el diagrama de árbol resultante de aplicar el algoritmo CHAID en esta parte del estudio considerando como criterios de parada 15 datos para el nodo parental y 10 para el filial.

Figura 4.3.2.1: Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con el Profesor considerados los datos de forma “Global”.



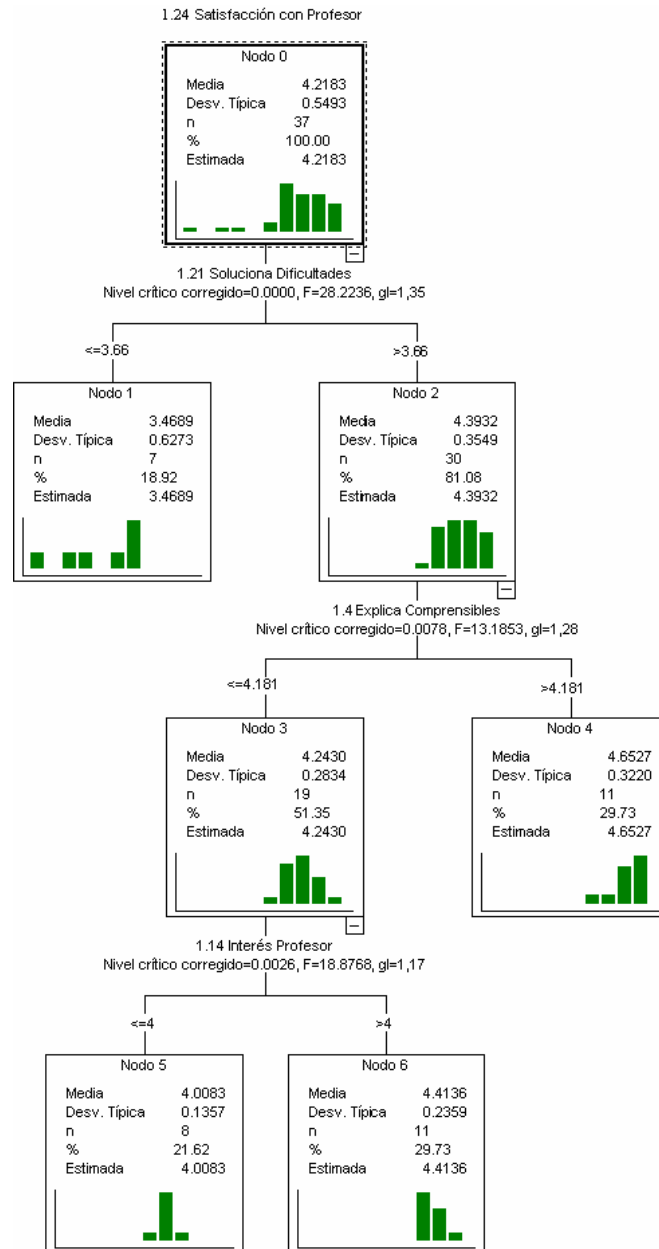
Como se indicó en el capítulo anterior, a continuación, se considerarán algunos estadísticos descriptivos (medias aritméticas y desviaciones típicas, D.T.) que obtiene cada docente en la pregunta *1.24 Satisfacción con Profesor* (Tabla 4.3.2.2). Destaca que 30 de los 36 profesores evaluados (83%) obtienen una nota igual o superior a 4. En la Figura 4.3.2.2 se puede ver el árbol de decisión que resulta al buscar las razones que optimizan los valores medios obtenidos por los/as profesores/as. Nuevamente, en la figura 4.3.2.2 se muestra el árbol de decisión correspondiente teniendo como límite para el nodo parental 10 y para el nodo filial 5.

Tabla 4.3.2.2 Descriptivos para cada docente en la pregunta
1.23 Satisfacción con Profesor

Profesor	Media	D. T.	N	Profesor	Media	D. T.	N
210347	4.2500	.50000	4	211591	4.8571	.37796	7
207038	4.2000	1.03280	10	212714	4.2727	.64667	11
201864	5.0000	.00000	2	211289	4.7500	.43994	32
207079	4.0000	.	1	212821	4.0000	.00000	2
202238	4.6000	.54772	5	213113	4.2222	.73208	18
203331	3.7500	.50000	4	201224	4.0000	.00000	2
203904	4.5000	.70711	2	203143	4.5000	.57735	4
204646	4.5000	.70711	2	210609	5.0000	.	1
210824	4.2143	.57893	14	211970	4.0000	.00000	3
212984	4.5556	.52705	9	202332	4.2500	.95743	4
200478	4.0000	.	1	23061	3.3333	1.65831	9
900005	4.4286	.53452	7	204958	4.0000	.	1
202320	5.0000	.	1	202472	4.6667	.57735	3
212930	4.0000	.00000	2	210378	3.6667	2.30940	3
213286	4.5000	.70711	2	212818	2.3333	1.15470	3
212160	4.0667	.78492	30	210840	5.0000	.	1
211544	3.9487	.68628	39	212807	4.0000	.	1
212049	3.0000	1.73205	3	200451	4.5000	.70711	2
				Total	4.2122	.83706	245

Cuando se tratan las notas medias para cada profesor en las distintas cuestiones, se tiene que si el docente obtiene una media superior a 3.66 en la pregunta *1.21 Soluciona Dificultades* y superior a 4.18 en *1.4 Explica Comprensible* el valor medio que obtienen los 11 profesores en estas condiciones obtienen una media de 4.65. Por otro lado, los 7 profesores que tienen una nota inferior a 3.66 en la pregunta *1.21 Soluciona Dificultades* tienen una nota media de 3.47. Así pues, los profesores que tratan de Solucionar la Dificultades del alumnado y Explican de forma Comprensible, son los más valorados por los estudiantes.

Figura 4.3.2.2. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con el Profesor considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada docente.



4.3.3. Satisfacción con la Planificación de la Asignatura

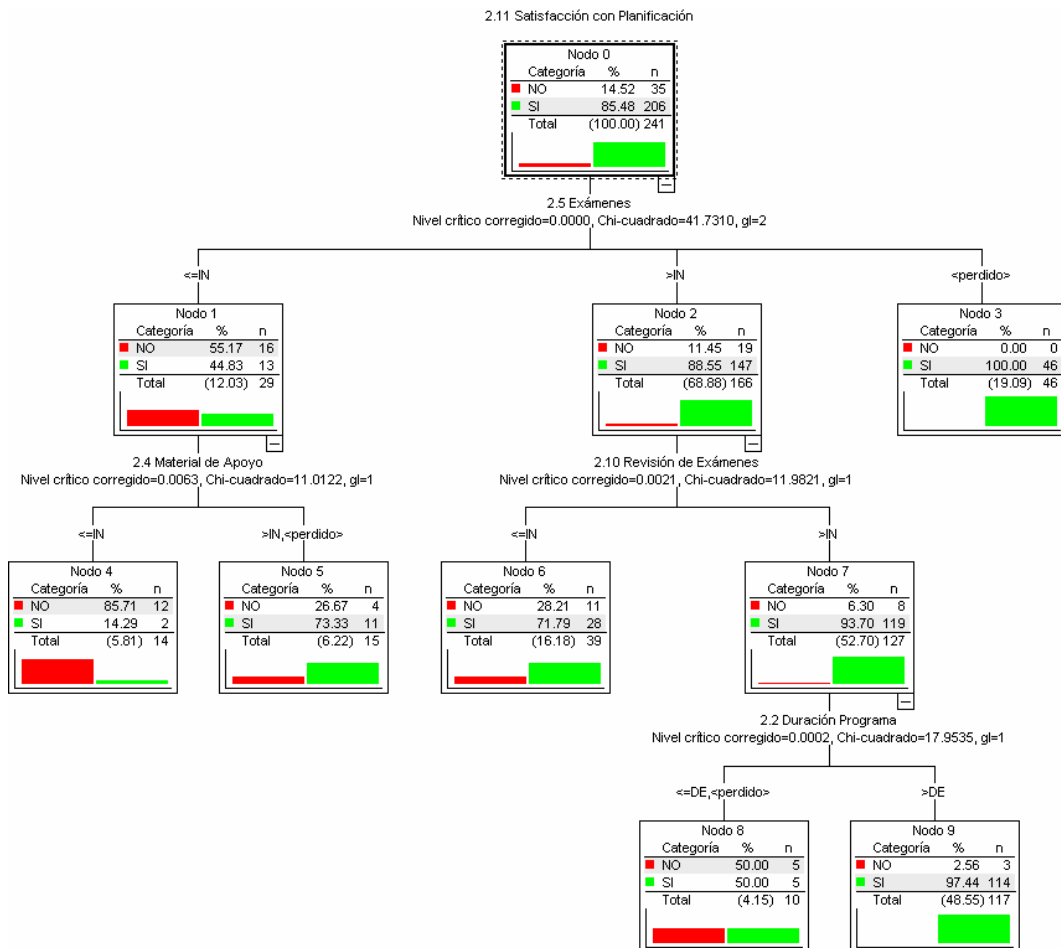
La sensación con respecto a la Planificación de las Asignaturas es que el alumnado esta, en general, bastante satisfecho (entorno al 85% esta o bien de acuerdo o bien muy de acuerdo). Si bien, esos porcentajes bajan ligeramente (en torno al 75%) en las preguntas parciales siendo el Material de Apoyo la cuestión que menos puntuación media obtiene.

Tabla 4.3.3.1 Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Satisfacción con la Planificación de la Asignatura.

	MD		DE		IN		AC		MA		Media	D.T.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2.1 Mismo Programa y Evaluación	6	2.49%	21	8.71%	44	18.26%	127	52.70%	43	17.84%	3.7469	93443
2.2 Duración Programa	7	2.92%	16	6.67%	21	8.75%	157	65.42%	39	16.25%	3.8542	87239
2.3 Información Planificación	5	2.07%	20	8.30%	32	13.28%	147	61.00%	37	15.35%	3.7925	87471
2.4 Material de Apoyo	1	.51%	11	5.64%	34	17.44%	147	75.38%	2	1.03%	3.7077	61064
2.5 Exámenes	2	1.03%	11	5.64%	16	8.21%	164	84.10%	2	1.03%	3.7846	60477
2.6 Alumno Informado	9	3.73%	17	7.05%	20	8.30%	149	61.83%	46	19.09%	3.8548	93523
2.7 Exámenes Contenidos	2	.83%	3	1.25%	19	7.92%	153	63.75%	63	26.25%	4.1333	67139
2.8 Exámenes Redacción	5	2.07%	3	1.24%	18	7.47%	159	65.98%	56	23.24%	4.0705	73542
2.9 Calificaciones. Igual Conocimiento	6	2.49%	27	11.20%	25	10.37%	129	53.53%	54	22.41%	3.8216	98600
2.10 Revisión de Exámenes	10	4.15%	20	8.30%	33	13.69%	144	59.75%	34	14.11%	3.7137	95141
2.11 Satisfacción con Planificación	7	2.90%	10	4.15%	18	7.47%	153	63.49%	53	21.99%	3.9751	85110

Curiosamente, los 46 alumnos que no han respondido a la variable *2.5 Exámenes*, están satisfechos con la planificación de la asignatura. Los que están satisfechos con esta variable y, además, están satisfechos con *2.10 Revisión de Exámenes* y no *Muy en Desacuerdo* con *2.22 Duración de Programa* (117) tienen una satisfacción global con la planificación de la asignatura del 97.4%. Por otro lado, los que no están satisfechos ni con *2.5 Exámenes* ni con *2.4 Material de Apoyo* (14), tienen un porcentaje de insatisfacción del 85.7%. La figura 4.3.3.1 muestra el árbol de decisión donde, nuevamente, los criterios de parada han sido 15 para el nodo pariental y 10 para el nodo filial.

Figura 4.3.3.1. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la Planificación de la Asignatura considerados los datos de forma “Global”.



Quando se analizan los datos de asignatura por asignatura, se tiene que 24 de las 36 asignaturas evaluadas (66.7%) obtienen una nota superior a 4. Destacan 3 asignaturas (8.3%) con puntuaciones muy bajas, inferiores a dos puntos. Por otro lado, la puntuación media global, es 0.3 (casi un 10%) puntos inferior a la nota obtenida por los profesores. Este hecho es muy reseñable ya que como se dijo anteriormente, cada profesor esta ligado a una asignatura por lo que no es fácil separarlos en la evaluación.

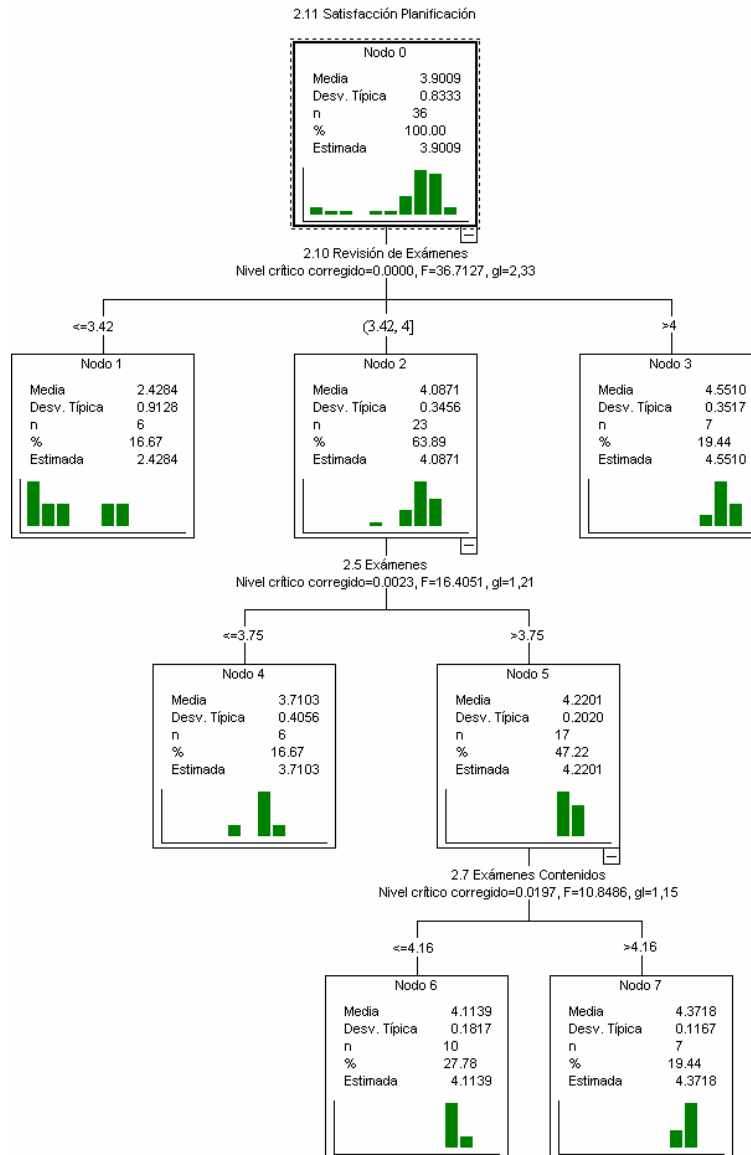
Tabla 4.3.3.2 Descriptivos para cada asignatura en la pregunta
2.11 Satisfacción con Planificación

Asignatura	Media	D. T.	N	Asignatura	Media	D. T.	N
210347	4.5000	.57735	4	211591	4.4286	.53452	7
207038	4.2000	.63246	10	212714	4.2222	.44096	9
201864	4.0000	.00	2	211289	4.4194	.50161	31
207079	2.0000	.	1	212821	4.0000	.00000	2
202238	4.4000	.54772	5	213113	4.0556	.53930	18
203331	4.0000	.00	4	201224	1.5000	.70711	2
203904	4.5000	.70711	2	203143	4.2500	.95743	4
204646	4.5000	.70711	2	210609	3.0000	.	1
210824	3.9286	.47463	14	211970	3.6667	.57735	3
212984	4.3333	.70711	9	202332	4.2500	.50000	4
200478	4.0000	.	1	23061	3.7778	1.30171	9
900005	4.4286	.53452	7	204958	5.0000	.	1
202320	5.0000	.	1	202472	4.3333	.57735	3
212930	4.0000	.00	2	210378	3.3333	1.15470	3
213286	4.5000	.70711	2	212818	2.3333	1.52753	3
212160	3.6667	.80230	30	210840	4.0000	.	1
211544	3.7368	.86005	38	212807	4.0000	.	1
212049	1.6667	1.15470	3	200451	4.5000	.70711	2
				Total	3.9751	.85110	241

Las variables que tienen relación con los Exámenes son también al considerar las asignaturas como unidades muestrales, lo que más determina la satisfacción de los estudiantes con la planificación de la asignatura. Entre los profesores que tienen una media en *2.10 Revisión de Exámenes* superior a cuatro (7), la media en la variable *2.11 Satisfacción con Planificación* pasa de 3.90 a 4.55. Aquellos que tienen una media en *2.10 Revisión de Exámenes* inferior a 3.42 (6) obtienen un promedio en la satisfacción global con la planificación de 2.42. Para situar a los docentes con puntuaciones intermedias intervienen otras variables, todas ellas relacionadas con los exámenes como son las variables *2.5 Exámenes* y *2.7 Exámenes Contenidos*.

En la figura 4.3.3.2 se puede observar el árbol de decisión correspondiente donde se han impuesto como criterios de parada; 10 para el nodo parental y 5 para el nodo filiar.

Figura 4.3.3.2. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la Planificación Docente considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada asignatura.



4.3.4. Satisfacción con la UAMAC.

Cuando se despersonalizan las cosas la percepción de la satisfacción cambia sensiblemente y, respecto a los servicios que presta la UAMAC, entorno al 40% de estudiantes se muestran críticos con la satisfacción global (pregunta 3.19 *Cuota Interna*), destacando más de un 60% no satisfecho con la variable 3.10 *Seguridad en los Laboratorios y Salas*. En todos los demás ítems el porcentaje de satisfechos ronda el

65%. Nuevamente, en lo referente al personal (3.13 Satisfecho Servicio del Personal) la satisfacción ronda el 80%.

Tabla 4.3.4.1 Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Satisfacción con UAMAC.

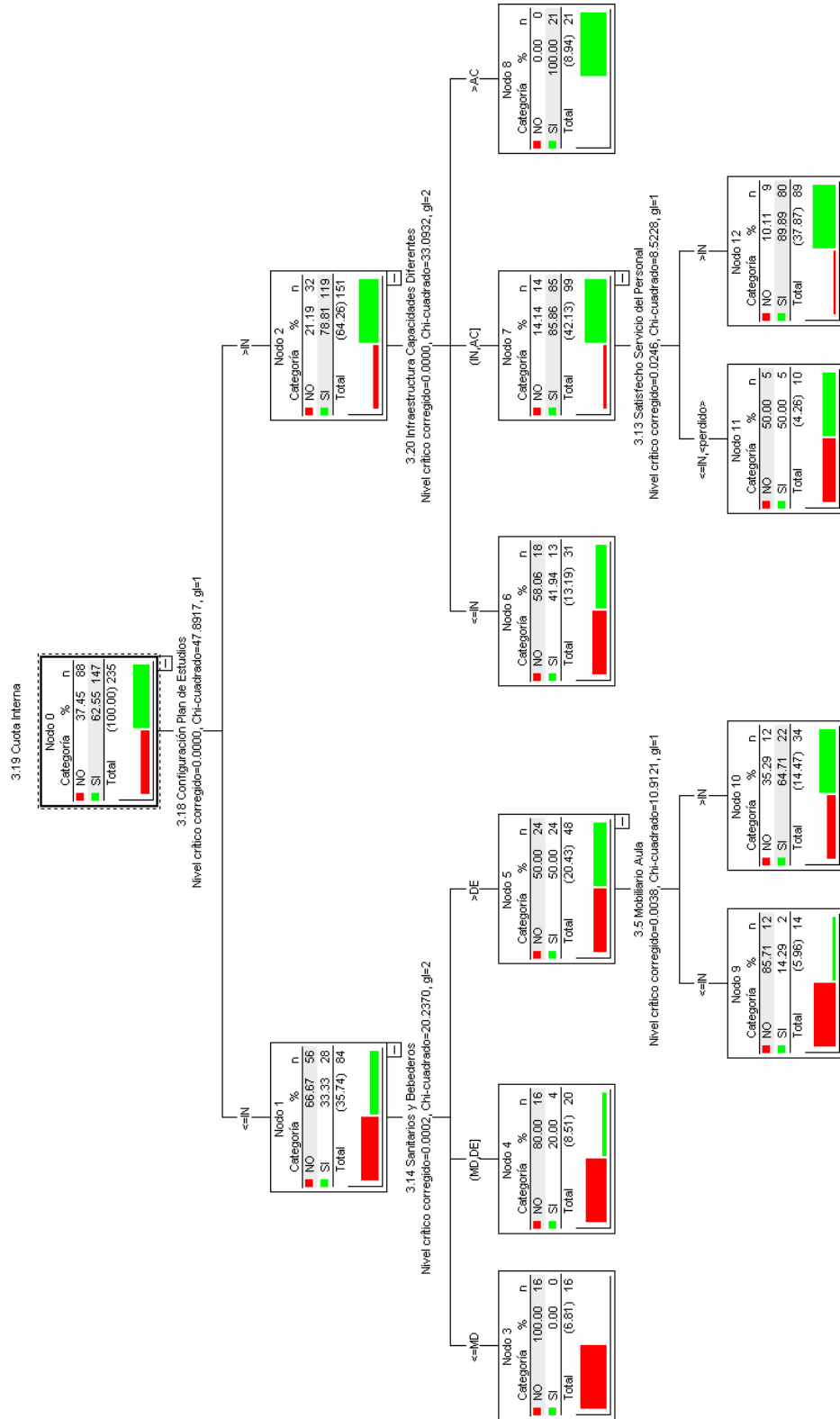
	MD		DE		IN		AC		MA		Media	D. T.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.1 Espacios Adecuados	7	2.98%	23	9.79%	33	14.04%	141	60.00%	31	13.19%	3.7064	.92158
3.2 Limpieza y Mantenimiento	5	2.13%	24	10.21%	40	17.02%	127	54.04%	39	16.60%	3.7277	.93042
3.3 Aula Acústica	10	4.26%	31	13.19%	37	15.74%	120	51.06%	37	15.74%	3.6085	1.03771
3.4 Iluminación Aula	8	3.40%	13	5.53%	22	9.36%	144	61.28%	48	20.43%	3.8979	.90476
3.5 Mobiliario Aula	8	3.42%	23	9.83%	26	11.11%	140	59.83%	37	15.81%	3.7479	.95415
3.6 Capacidad Aulas	7	2.98%	11	4.68%	34	14.47%	150	63.83%	33	14.04%	3.8128	.84166
3.7 Condiciones Salas de Estudio	7	2.99%	14	5.98%	24	10.26%	156	66.67%	33	14.10%	3.8291	.85207
3.8 Espacios Laboratorios e Informática	16	6.93%	35	15.15%	31	13.42%	124	53.68%	25	10.82%	3.4632	1.09035
3.9 Dotación Laboratorios e Informática	14	6.03%	31	13.36%	44	18.97%	106	45.69%	37	15.95%	3.5216	1.09681
3.10 Seguridad Laboratorios y Salas	23	9.83%	49	20.94%	56	23.93%	84	35.90%	22	9.40%	3.1410	1.15038
3.11 Biblioteca Libros	15	6.41%	33	14.10%	44	18.80%	120	51.28%	22	9.40%	3.4316	1.05107
3.12 Normas biblioteca	14	6.03%	23	9.91%	44	18.97%	128	55.17%	23	9.91%	3.5302	1.00602
3.13 Satisfecho Servicio del Personal	9	3.85%	13	5.56%	22	9.40%	145	61.97%	45	19.23%	3.8718	.91753
3.14 Sanitarios y Bebederos	23	9.79%	40	17.02%	33	14.04%	119	50.64%	20	8.51%	3.3106	1.14788
3.15 Servicios Compl.	3	1.28%	13	5.56%	45	19.23%	148	63.25%	25	10.68%	3.7650	.76420
3.16 Información Alumno	18	7.76%	27	11.64%	48	20.69%	118	50.86%	21	9.05%	3.4181	1.06182
3.17 Normas Cambio de Grupo	14	6.57%	5	2.35%	49	23.00%	120	56.34%	25	11.74%	3.6432	.95385
3.18 Configuración Plan de Estudios	16	6.81%	24	10.21%	44	18.72%	125	53.19%	26	11.06%	3.5149	1.04329
3.19 Cuota Interna	18	7.66%	31	13.19%	39	16.60%	122	51.91%	25	10.64%	3.4468	1.09014
3.20 Infraestructura Capacidades. Diferentes	9	3.85%	23	9.83%	38	16.24%	132	56.41%	32	13.68%	3.6624	.96356

Cuando estudiamos las causas que hacen que los estudiantes esten satisfechos con la UAMAC (variable *3.19 Cuota Interna*), se obtiene un árbol considerablemente complejo. La variable más influyente es la *3.18 Configuración del Plan de Estudios*; casi el 80% del alumnado que está satisfecho con este item también lo está con la UAMAC (frente al 62% de satisfacción global con la escuela) si además, están satisfechos con *3.20 Infraestructura Capacidades Diferentes*, el porcentaje de estudiantes satisfechos ronda el 90%. Por otro lado, casi el 90% de los que no están satisfechos con *3.18 Configuración del Plan de Estudios* y con *3.14 Sanitarios y Bebederos*, tampoco están satisfechos con los servicios prestados por la UAMAC (variable *3.19 Cuota Interna*).

En la figura 4.3.4.1 se puede observar “la complejidad” del árbol de decisión. En los “segmentos” intermedios, aparecen en el tercer nivel las variables *3.13 Satisfecho Servicio del Personal* y *3.5 Mobiliario del Aula* dando lugar a un total de siete nodos finales cuyos porcentajes de satisfacción oscilan entre el 0% entre los estudiantes que no están satisfechos con *3.18 Configuración del Plan de Estudios* y están *Muy en Desacuerdo* con la variable *3.14 Sanitarios y Bebederos* (16) y el 100% entre aquellos que están *Indecisos, De Acuerdo o Muy de Acuerdo* con *3.18 Configuración del Plan de Estudios* y están satisfechos con la variable *3.20 Infraestructura para Capacidades Diferentes*.

Al igual que en los apartados anteriores, los criterios de parada han sido de 15 para los nodos parentales y 10 para los nodos filiales.

Figura 4.3.4.1. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAMAC considerados los datos de forma “Global”.



A pesar de que, en principio, la satisfacción con la variable *3.19 Cuota Interna* debería ser independiente del profesor y la asignatura que se evaluaron en los dos primeros apartados del cuestionario, en la práctica, todos los factores pueden influir en la “*Satisfacción del Cliente*” en general y, del estudiante en particular. Por esta razón, se dan a continuación los estadísticos descriptivos para *3.19 Cuota Interna* respecto de cada uno de los profesores evaluados.

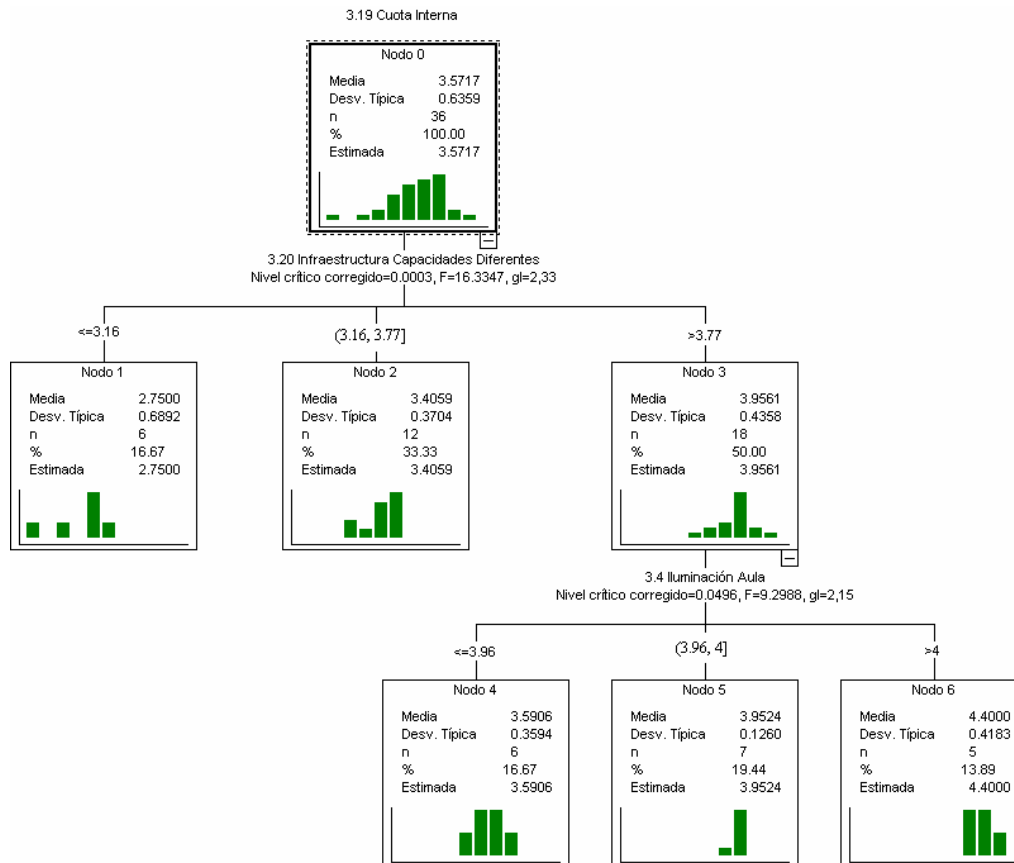
Tabla 4.3.4.2 Descriptivos para cada profesor en la pregunta *3.19 Cuota Interna*

Profesor	Media	D. T.	N	Profesor	Media	D. T.	N
210347	3.7500	1.25831	4	211591	3.5000	1.04881	6
207038	3.9000	.87560	10	212714	3.5000	1.19523	8
201864	4.5000	.70711	2	211289	3.5484	1.20661	31
207079	3.0000	.	1	212821	3.5000	.70711	2
202238	4.0000	.00000	5	213113	2.8333	1.09813	18
203331	4.0000	.81650	4	201224	1.5000	.70711	2
203904	2.5000	2.12132	2	203143	3.6667	.57735	3
204646	3.0000	1.41421	2	210609	4.0000	.	1
210824	3.4286	.85163	14	211970	2.6667	1.52753	3
212984	3.6667	.86603	9	202332	3.7500	1.25831	4
200478	4.0000	.	1	23061	3.4444	1.33333	9
900005	4.0000	1.00000	7	204958	5.0000	.	1
202320	4.0000	.	1	202472	3.6667	1.52753	3
212930	4.0000	.00000	2	210378	3.6667	.57735	3
213286	3.5000	.70711	2	212818	3.0000	1.00000	3
212160	3.6207	.82001	29	210840	4.0000	.	1
211544	2.9722	1.27584	36	212807	3.0000	.	1
212049	4.0000	.00000	3	200451	4.5000	.70711	2
				Total	3.4468	1.09014	235

Cuando se determinan los factores que hacen que un “profesor” obtenga buenas calificaciones con los servicios que presta la UAMAC se tiene que las variables más importantes, poco tienen que ver con lo académico, el ítem *3.20 Infraestructura Capacidades Diferentes* es la más influyente. Los profesores cuyos alumnos han dado una nota inferior a 3.66 en esta variable (6) obtienen una nota media de 2.7. Los profesores que obtienen una nota superior a 3.77 y que además, en la variable *3.4 Iluminación en el Aula* tienen una nota superior a 4 (5), tienen una nota media 4.40 (frente al 3.57 de media global en este aspecto).

En la figura 4.3.4.2 se muestra el respectivo árbol de decisión siendo los criterios de parada nuevamente que el nodo parental tenga al menos 10 individuos y el filial por lo menos 5.

Figura 4.3.4.2. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAMAC considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada profesor.



4.3.5. Satisfacción con la UAT.

Al subir en el escalafón (mayor abstracción, más lejanía del “culpable”) las quejas aumentan. Aunque en general la gente también está satisfecha con los servicios que ofrece la UAT (75% de acuerdos en el ítem 4.8 *Servicios Universitarios*). El porcentaje de gente satisfecha con las preguntas parciales está alrededor de un 65/70% destacando el bajo porcentaje de estudiantes satisfechos (23%) con la pregunta 4.12 *Seguridad en Emergencias*. Así mismo, en este apartado, se encuentran las únicas cuestiones que obtienen una puntuación media inferior a tres (puntuación por debajo del punto medio) como son, a parte de la ya mencionada, las preguntas; 4.9 *Seguridad del Campus*, 4.10 *Estacionamiento Suficiente* y 4.11 *Estacionamiento Seguro*.

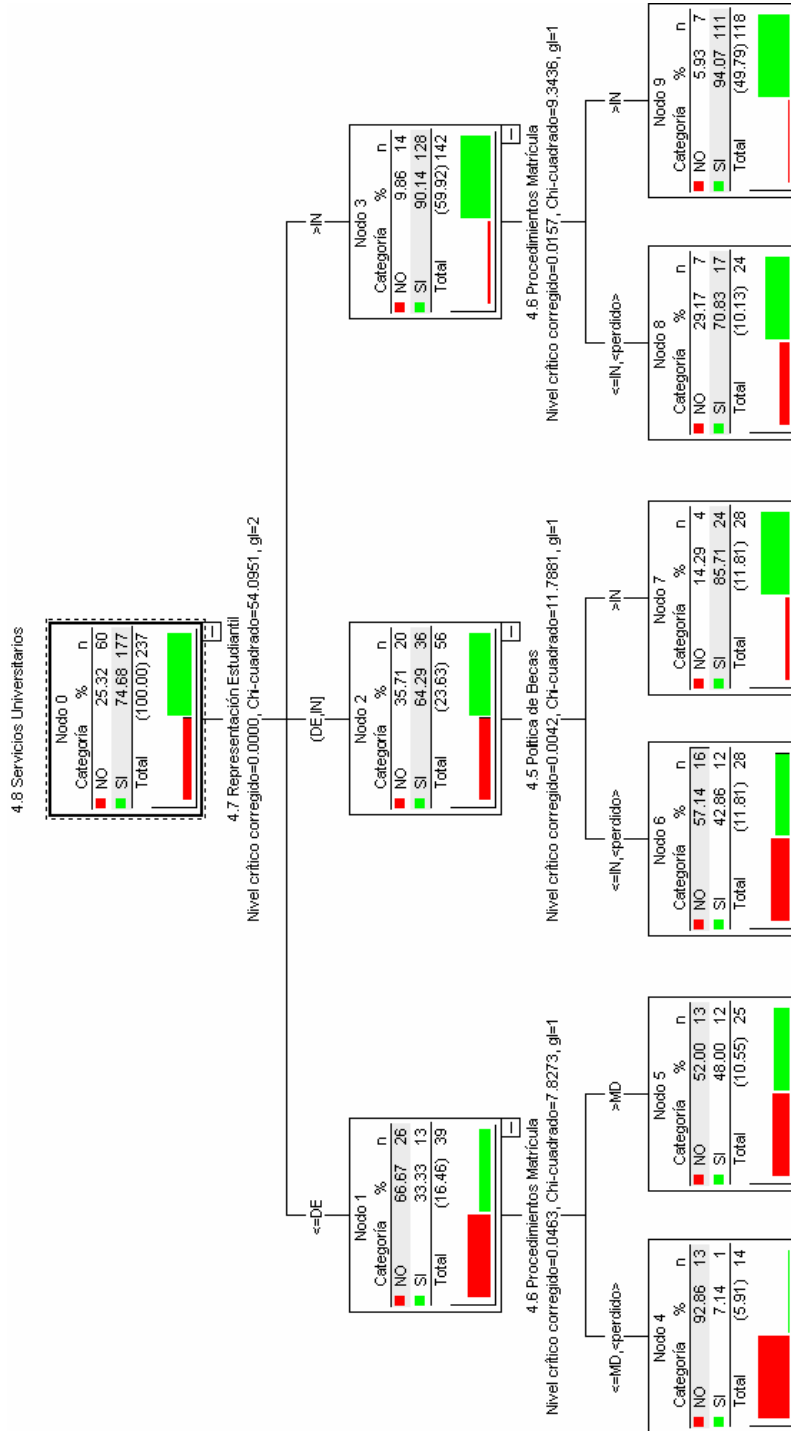
Tabla 4.3.5.1 Estadísticos Descriptivos y Frecuencias para el Cuestionario relativo a la Satisfacción con la UAT.

	MD		DE		IN		AC		MA		Media	D.T.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
4.1 Matrícula vs Servicios	19	8.05%	33	13.98%	57	24.15%	108	45.76%	19	8.05%	3.3178	1.07023
4.2 Utilizo los Servicios No Docentes	10	4.22%	40	16.88%	75	31.65%	92	38.82%	20	8.44%	3.3038	.98748
4.3 Información Servicios UAT	17	7.17%	33	13.92%	57	24.05%	118	49.79%	12	5.06%	3.3165	1.01528
4.4 Servicios Ajustan a Estudiantes	6	2.53%	18	7.59%	50	21.10%	148	62.45%	15	6.33%	3.6245	.81713
4.5 Política de Becas	14	6.45%	4	1.84%	45	20.74%	133	61.29%	21	9.68%	3.6390	.91986
4.6 Procedimientos Matrícula	7	3.23%	2	.92%	35	16.13%	148	68.20%	25	11.52%	3.8387	.76180
4.7 Representación Estudiantil	12	5.06%	27	11.39%	56	23.63%	128	54.01%	14	5.91%	3.4430	.94886
4.8 Servicios Universitarios	5	2.11%	17	7.17%	38	16.03%	154	64.98%	23	9.70%	3.7300	.81490
4.9 Seguridad del Campus	11	4.64%	21	8.86%	20	8.44%	149	62.87%	36	15.19%	3.7511	.97492
4.10 Estacionamiento Suficiente	58	24.47%	46	19.41%	38	16.03%	78	32.91%	17	7.17%	2.7890	1.32360
4.11 Estacionamiento Seguro	56	23.73%	50	21.19%	59	25.00%	57	24.15%	14	5.93%	2.6737	1.24093
4.12 Seguridad en Emergencias	41	17.45%	40	17.02%	97	41.28%	46	19.57%	11	4.68%	2.7702	1.09699

Las variables más influyentes en la satisfacción de los estudiantes con la variable *4.8 Servicios Universitarios* es la *4.7 Representación Estudiantil*. El 66% de los estudiantes que están en desacuerdo con esta pregunta (responde MD o DE) mientras que el 90% de los que están satisfechos con este aspecto también lo están, en general, con *4.8 Servicios Universitarios*. En un segundo nivel, aparecen otras variables influyentes como son; *4.6 Procedimientos de Matrícula* y *4.5 Política de Becas*. Resultando seis nodos finales con unos porcentajes de satisfacción que van del 7.4% en aquellos estudiantes que están insatisfechos con *4.7 Representación Estudiantil* y o bien no han respondido o están *Muy en Desacuerdo* con los *4.6 Procedimientos de Matrícula* (14) y el 94% de satisfacción en aquellos estudiantes que están satisfechos con la *4.7 Representación Estudiantil* y con *4.6 Procedimientos de Matrícula*.

En la figura 4.3.5.1 se muestra el árbol de decisión respectivo donde, al igual que anteriormente, se han utilizado como criterios de parada 15 en el nodo parental y 10 en el nodo filial.

Figura 4.3.5.1. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAT considerados los datos de forma “Global”.



Siguiendo con el proceso habitual en la tabla 4.3.5.2 se muestran la media y la desviación típica de cada profesor/a en la variable *4.8 Servicios Universitarios*.

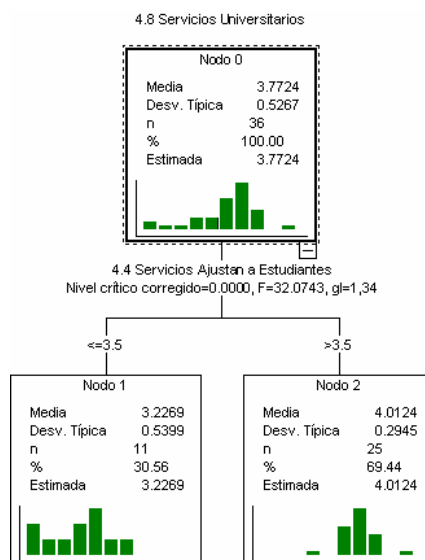
Tabla 4.3.5.2 Descriptivos para cada profesor en la pregunta *4.8 Servicios Universitarios*

Profesor	Media	D. T.	N	Profesor	Media	D. T.	N
210347	4.2500	.50000	4	211591	3.8571	.69007	7
207038	4.2000	.42164	10	212714	3.6250	.51755	8
201864	4.0000	.00000	2	211289	3.8710	.67042	31
207079	4.0000	.	1	212821	4.0000	.00000	2
202238	3.8000	.44721	5	213113	3.7222	.75190	18
203331	4.0000	.00000	4	201224	3.5000	2.12132	2
203904	4.0000	.00000	2	203143	4.2500	.50000	4
204646	3.5000	.70711	2	210609	4.0000	.	1
210824	3.7857	.80178	14	211970	2.3333	1.52753	3
212984	3.7778	1.20185	9	202332	3.2500	.50000	4
200478	4.0000	.	1	23061	3.8889	.60093	9
900005	4.2857	.48795	7	204958	5.0000	.	1
202320	4.0000	.	1	202472	3.3333	1.15470	3
212930	4.0000	.00000	2	210378	4.3333	.57735	3
213286	3.0000	1.41421	2	212818	2.6667	1.52753	3
212160	3.7333	.73968	30	210840	4.0000	.	1
211544	3.3429	.90563	35	212807	4.0000	.	1
212049	4.0000	.00000	3	200451	2.5000	2.12132	2
				Total	3.7300	.81490	237

Cuando se analizan la importancia de las variables sobre los datos “agrupados” se tiene que la variable más influyente (que eclipsa a todas las demás) es *4.4 Servicios Ajustan a Estudiantes*. Los profesores que en este apartado tienen puntuación superior a 3.5 obtienen una media en el ítem *4.8 Servicios Universitarios* de 4.02 (frente al 3.77 de media general) aquellos con una puntuación inferior a 3.5 tienen un promedio en *4.8 Servicios Universitarios* de 3.22.

En la figura 4.3.5.2 se muestra el árbol de decisión correspondiente donde nuevamente los criterios de parada son 10 para el árbol parental y 5 para el árbol filiar.

Figura 4.3.5.2. Árbol de Decisión para las preguntas referidas a la Satisfacción con la UAT considerando las puntuaciones medias obtenidas por cada profesor.



Como se dijo en el capítulo anterior, los dos primeros apartados (Satisfacción con el Profesor y con la Planificación de la Asignatura) dependen directamente de la persona a la que se está evaluando, sin embargo, ni la satisfacción con la UAMAC ni la satisfacción con la UAT deberían depender del profesor al que se evalúa ya que todos los estudiantes, con independencia del docente, las sufren por igual. No obstante, se sabe que a la hora de evaluar, la persona encuestada, nunca es objetiva y su opinión esta imfluída por la experiencia personal, en este caso, por su opinión del profesor al que está evaluando. Al analizar las correlaciones entre las satisfacciones generales en los cuatro apartados tratados, se puede observar que, en este caso, el alumnado ha intentado ser lo más objetivo posible existiendo correlaciones “importantes” entre la Satisfacción con el Profesor (variable 1.23 *Satisfacción con Profesor*) y con la Planificación de la Asignatura (variable 2.11 *Satisfacción Planificación*) de 0.568 con los datos globales y de 0.565 cuando se consideran las medias obtenidas por los profesores que, lógicamente, depende en gran medida de este. Si que existe cierta correlación entre los Servicios que ofrece la UAMAC (variable 3.19 *Cuota Interna*) y los que ofrece la UAT (variable 4.8 *Servicios Universitarios*), lo que puede indicar que el alumnado no distingue exactamente quien es él que ofrece según que servicios (0.471 la correlación con los datos globales y 0.371 la correlación cuando se consideran las medias obtenidas por los docentes) y, cierta correlación, si bien mucho más baja, entre la 2.11 *Satisfacción Planificación* y la 4.19 *Cuota Interna* (0.299 para los datos globales y 0.446 al considerar las medias obtenidas por los docentes) que, puede encontrar explicación en el hecho de que, el plan de estudios es diseñado dentro de la Unidad Académica y no sólo de forma individual por cada profesor, se mezclan aquí los conceptos de “Planificación de la Asignatura” con el “Plan de Estudios” (Planificación de la Carrera). Las demás correlaciones son inferiores a 0.2.

Tabla 4.3.5.3 Correlaciones entre las cuatro variables de Satisfacción General considerando los datos globalmente

	1.24 Satisfacción con Profesor	2.11 Satisfacción Planificación	3.19 Cuota Interna	4.8 Servicios Universitarios
1.24 Satisfacción con Profesor	Correlación Pearson	.568 ^(**)	.148 ^(*)	.158 ^(*)
	Sig. (bilateral)	.000	.023	.015
	N	245	235	237
2.11 Satisfacción Planificación.	Correlación Pearson	.568 ^(**)	.299 ^(**)	.229 ^(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	240	241	237
3.19 Cuota Interna	Correlación Pearson	.148 ^(*)	1	.471 ^(**)
	Sig. (bilateral)	.023	.000	.000
	N	235	235	234
4.8 Servicios Universitarios	Correlación Pearson	.158 ^(*)	.471 ^(**)	1
	Sig. (bilateral)	.015	.000	.000
	N	237	237	237

^{**} La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

^{*} La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 4.3.5.4 Correlaciones entre las cuatro variables de Satisfacción General considerando las puntuaciones medias obtenidas por los docentes

	1.24 Satisfacción con Profesor	2.11 Satisfacción Planificación	3.19 Cuota Interna	4.8 Servicios Universitarios
1.24 Satisfacción con Profesor	Correlación Pearson	.565 ^(**)	.225	.150
	Sig. (bilateral)	.000	.187	.384
	N	36	36	36
2.11 Satisfacción Planificación	Correlación Pearson	.565 ^(**)	.446 ^(**)	.154
	Sig. (bilateral)	.000	.006	.370
	N	36	36	36
3.19 Cuota Interna	Correlación Pearson	.225	.446 ^(**)	.371 ^(*)
	Sig. (bilateral)	.187	.006	.026
	N	36	36	36
4.8 Servicios Universitarios	Correlación Pearson	.150	.371 ^(*)	1
	Sig. (bilateral)	.384	.026	1
	N	36	36	36

^{**} La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

^{*} La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4.3.6. Satisfacción General

Finalmente, se les pidió a los estudiantes que ponderaran la importancia de cada uno de los apartados anteriores y que de acuerdo a esto repartieran 100 puntos. Para ellos, la parte más importante es la referida al profesorado 31.05% y a los servicios que presta la UAMAC 24.27% poniendo al mismo nivel las asignaturas 22.48% y los servicios que presta la UAT 22.02% (es posible que hay cierta confusión en este aspecto).

Tabla 4.3.6.1 Estadísticos descriptivos para la Importancia de los distintos Apartados

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Profesores de las Asignaturas	221	.00	70.00	31.05	12.05202
Programación Docente de las Asignaturas	221	.00	70.00	22.48	9.75690
Características de la UAMAC y la Carrera	221	.00	80.00	24.27	9.89349
Cuestiones a Nivel de la Universidad	221	.00	100.00	22.02	12.17032
N válido (según lista)	221				

Figura 4.3.6.1. Gráfico de Barras, importancia de los distintos apartados

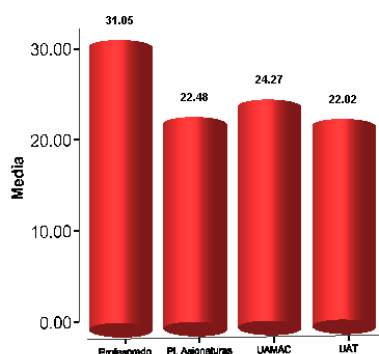
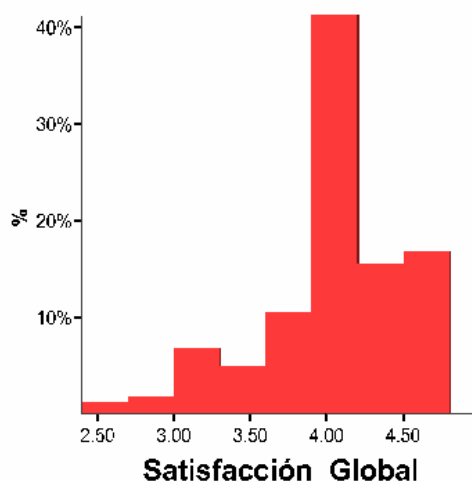


Tabla 4.3.6.2 Estadísticos descriptivos para cada uno de los Apartados tratados y para la Satisfacción Global calculada a partir de la satisfacción en los subapartados y las ponderaciones dadas en la tabla 4.3.6.1

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Mediana	Máximo	N
1.24 Satisfacción con Profesor	4.2122	.83706	1	4	5	245
2.11 Satisfacción Planificación	3.9751	.85110	1	4	5	241
3.19 Cuota Interna	3.4468	1.09014	1	4	5	235
4.8 Servicios Universitarios	3.7300	.81490	1	4	5	237
Satisfacción Global	4.0449	.50177	2.40	4.00	5.00	169

Se observa perfectamente como, en general, el alumnado se muestra muy satisfecho con el conjunto de su formación universitaria. La media es superior a cuatro puntos (75.1% si se convierte a una escala de cero a cien). Por otro lado, en el histograma de frecuencias, se observa que la distribución de la variable *Satisfacción Global* está bastante concentrada entorno al promedio obtenido y hay un porcentaje importante de la población que se muestra más satisfecho que la media.

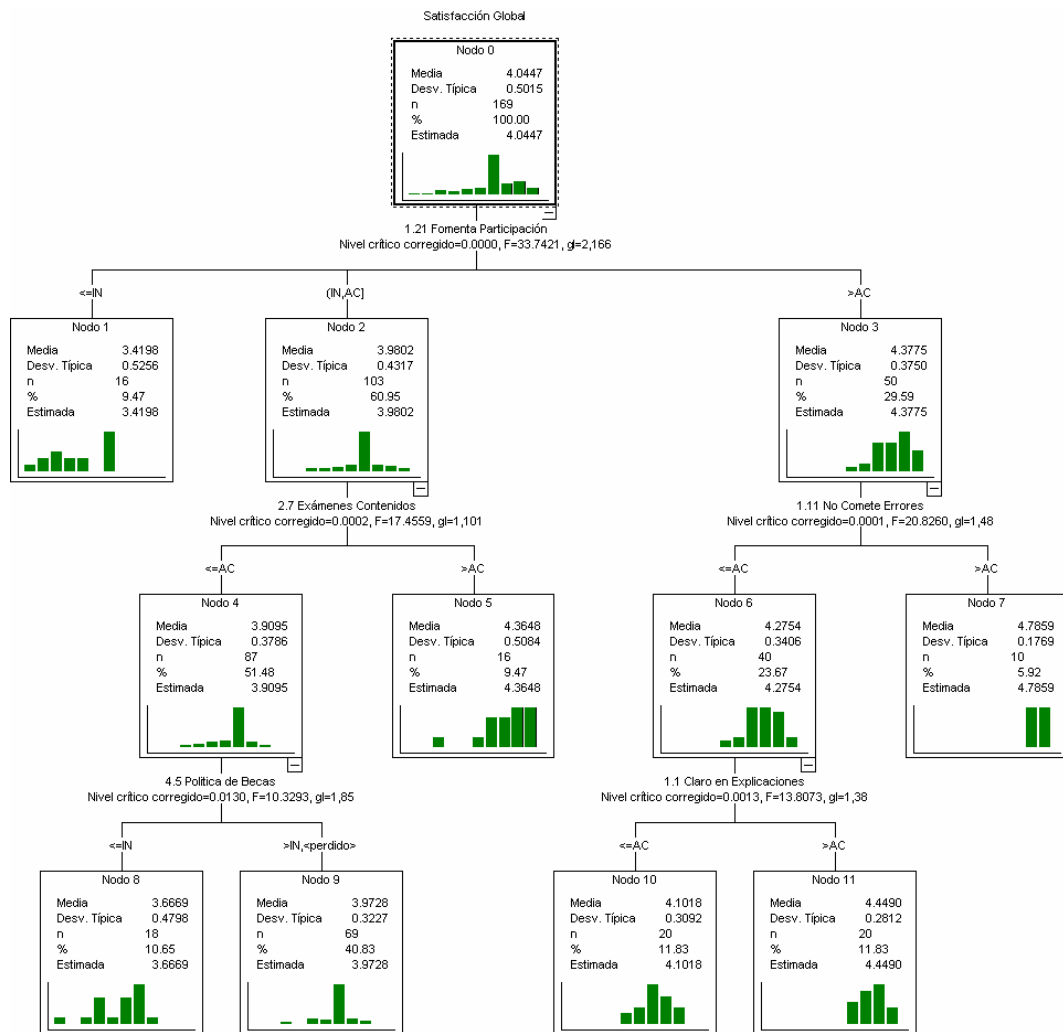
Figura 4.3.6.2. Histograma de Frecuencias



Cuando se trata de ver cuales son los factores que más influyen en la Satisfacción Global de los estudiantes (incluyendo también las variables que hacen referencia al perfil del encuestado) se tiene que la variable más influyente es *1.21 Fomenta la Participación*. Los alumnos más satisfechos son aquellos que se muestran Muy De Acuerdo con que su profesor/a *1.21 Fomenta la Participación* y además, *1.11 No Comete Errores*. Por el contrario, los estudiantes que se muestran en Desacuerdo, Muy en Desacuerdo o Indecisos con 1.21, son los más insatisfechos. Por el medio, hay 5 grupos distintos de satisfacción en los que intervienen variables como; *2.7 Exámenes Contenido*, *4.5 Política de Becas* y *1.1 Claro en Explicaciones*

En la figura 4.3.6.3 se muestra el árbol de decisión correspondiente. Los criterios de parada fijados son nuevamente 15 para el nodo parental y 10 para el filial.

Figura 4.3.6.3. Árbol de Decisión para la Satisfacción Global. Se han incluido todas las variables



4.4. Algunos Contrastes.

En este apartado se estudiará la influencia de algunas de las variables estudiadas en el perfil sobre la Satisfacción Global del estudiante. Como ya se ha indicado anteriormente, el tipo de pruebas que se aplicaran serán no paramétricas.

Las variables consideradas son aquellas que, de alguna manera pueden cambiar la actitud de los alumnos respecto a la satisfacción con la asignatura.

Entre las variables que parecen puedan tener una influencia relevante con la satisfacción de los estudiantes. Aquellas que de alguna manera pueden hacer que el estudiante varié su opinión o tenga un criterio diferente sobre lo que le ofrece satisfacción estas son; Edad del Encuestado, Carrera Universitaria que estudia, si realiza algún tipo de actividad remunerada (consideramos que el hecho de que el estudiante tenga algún tipo de contacto con el mundo laboral le puede dar más madurez a la hora de evaluar lo que necesita en sus estudios) y, la Prioridad de la Carrera, no se han detectado diferencias significativas, esto es, los estudiantes de la UAMAC tienen un comportamiento bastante homogéneo en lo que respecta a su opinión sobre la satisfacción de los servicios que les ofrece la UAMAC.

Tabla 4.4.1. Estadísticos de Contraste de la Prueba de Kruskal-Wallis

	Satisfacción Global			
	2.526	2.120	.594	1.742
Chi-cuadrado	2	2	1	2
gl				
Sig. asintót.	.283 (a)	.346 (b)	.441 (c)	.418 (d)

a Variable de agrupación: Carrera

b Variable de agrupación: Edad

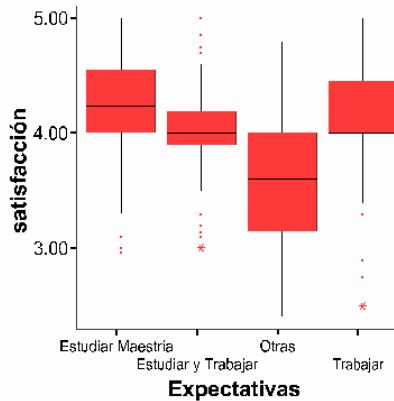
c Variable de agrupación: Actividad Remunerada

d Variable de agrupación: Prioridad Carrera

Finalmente, un dato que merece la pena destacar es que los alumnos más satisfechos pretenden seguir estudiando Maestría. Luego, o bien trabajar y estudiar o trabajar directamente y, los alumnos más insatisfechos, pretenden hacer otras cosas o no saben lo que quieren hacer.

Tabla 4.4.2. Estadísticos Descriptivos para la variable *Expectativas Futuras*

Expectativas	Media	Desv. típ.	Mínimo	Mediana	Máximo	N
Estudiar Maestría	4.1650	.56596	2.97	4.2364	5.00	39
Estudiar y Trabajar	4.0001	.40842	3.00	4.0000	5.00	65
Otras	3.5875	.74917	2.40	3.6000	4.80	8
Trabajar	4.0827	.50408	2.50	4.0000	5.00	51
Total	4.0451	.50869	2.40	4.0000	5.00	163

Figura 4.4.1. Cajas de Cox para la *Satisfacción Global* y las *Expectativas Futuras*.**Tabla 4.4.3.** Estadísticos de contraste para la prueba de Kruskal-Wallis

	Satisfacción Global
Chi-cuadrado	8.966
gl	3
Sig. asintót.	.030

Variable de agrupación: Expectativas

4.5. Discusión de las Hipótesis Previas.

Como se dijo en el primer capítulo el objetivo principal de este trabajo es *La evaluación de la Satisfacción Global del Estudiante*. En el apartado 4.3.6 se estudia las puntuaciones obtenidas a partir de cada uno de los subapartados ponderandola por la importancia que cada estudiante dice dar a cada uno de ellos. El resultado ha sido bueno obteniéndose una media superior a 4 puntos que, pasada a una escala de 0 a 100, significaría más de un 75% de satisfacción global.

La mayoría de los estudiantes encuestados son jóvenes menores de 25 años que estudian la carrera de Ingeniero en Telemática principalmente. Destaca que el 61% no reside durante el curso con su familia. Su actividad principal son sus estudios universitarios y no reciben beca. Ingresan en la carrera elegida como primera opción (70.3%) principalmente a través de un examen de admisión y lo hacen con una nota media en su bachillerato de 8.4 (Es posible que en los bachilleratos de donde proceden les apoyen elevandoles la nota para facilitarles el acceso o bien por que disfrutan de alguna beca que no quieren perder), consideran que su domicilio reúne la condiciones adecuadas para el estudio y es el sitio elegido para esta actividad si bien, admiten estudiar menos de 10 horas semanales cantidad de estudio que les parece suficiente para obtener buenos resultados. Finalmente, sus expectativas futuras son o bien seguir estudiando una maestría o bien compaginar estos estudios con un trabajo.

De los cuatro subapartados tratados. La evaluación referida al profesorado es la que mayor satisfacción obtiene, 4.21 puntos sobre cinco, en una escala de 0 a 100, se obtiene un porcentaje de más del 80%. Esta puntuación baja un poco para la satisfacción con la planificación de la asignatura, 3.97 y obtiene la puntuación más baja para la Satisfacción con la UAMAC, 3.44, 61% en una escala de 0 a 100. Finalmente, la satisfacción con los servicios universitarios ajenos a la UAMAC es de 3.73.

Capítulo V.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

5.1 Consideraciones generales

Para determinar que tan bien se hicieron los trabajos relacionados con la investigación, es necesario compararlos con diversos autores que se hayan aproximado a las realidades que representa el estudio de la satisfacción estudiantil, si bien los contextos fueron diferentes, si se tomaron en cuenta para la fundamentación del presente estudio, sobre todo en lo correspondiente a la selección de dimensiones y variables que contenían, adecuando a nuestro contexto, las que más creíamos que iban a levantar información verídica de parte de los estudiantes, algunos estudios contenían variables que no era posible en esta universidad interrogar a los estudiantes acerca de ellas, porque no existen simplemente en nuestro contexto los servicios relacionados con esas variables, por ejemplo los servicios religiosos y ubicación para el empleo que plantean la (Universidad de Bayamón de Puerto Rico, 2005), ya que en nuestra universidad no se distingue en esos aspectos, por lo que respecta a la ubicación para el empleo, recién se inicia el programa de seguimiento de egresados y no se ha establecido la bolsa de trabajo por lo que nuestros estudiantes no están enterados de ese tipo de situaciones que si bien les preocupan, la universidad no les ha informado nada al respecto.

Mencionamos que existe una coincidencia de la mayor parte de los cuestionarios encontrados en cuanto a la escala de evaluación siendo esta la Likert de 5 alternativas excepto las citadas por Orrego, (2004) y Castillo (1996), que su escala Likert consta de 7 alternativas cuyos extremos son “fuertemente en desacuerdo” y “fuertemente de acuerdo”

Sobre la fiabilidad o validez del instrumento de evaluación y a la importancia de cada una de las preguntas realizadas, se calculó primero el Alfa de Cronbach y posteriormente un Análisis de los Componentes principales de cada uno de los cuatro

apartados de que consta el instrumento, de lo cual se deduce que los cuatro apartados son bastante fiables con valores para el Alfa de Cronbach superiores al 80.0%, dando como resultado el resumen de los componentes principales explicados solo con 12 variables del total repartidas entre los cuatro apartados y nos da: Satisfacción con la Labor del Profesor 65%, Satisfacción con la Planeación de la Asignatura 50.3%, Satisfacción con la UAMAC 60.0%, Satisfacción con la UAT 55.0%, resultados diferentes aún cuando representan la misma validez interna del instrumento de Periañez, en donde la labor del Profesor representa un 90%, la Programación Docente de las Asignaturas un 83%, Centro y Titulación 79% y aspectos Supracentro 68%.

De los instrumentos de evaluación revisados solo el de Periañez (1999) y el de Davalillo y Aja (2002) son los que contienen un perfil del encuestado, y es importante mencionarlo por qué necesitamos saber desde qué posición u óptica estamos recibiendo la información de las variables en estudio ya que puede existir correlación de los aspectos del perfil con la predisposición del estudiante a contestar positiva o negativamente algún reactivo, por lo tanto el nuestro también contiene un perfil del encuestado.

5.1.1 Por lo que respecta al perfil del encuestado, es claro entender que la mayoría de los estudiantes oscilan en edades entre los 21 y 25 años como lo marca Periañez, (1999), cuando comenta que la respuesta de los estudiantes es menor satisfacción en cuanto aumenta la edad del encuestado y dice que están más satisfechos aquellos estudiantes menores de 20 años, mientras que para el presente estudio la mayoría de los estudiantes corresponden a la carrera de Telemática y en la selección aleatoria de la muestra parece ser que la mayoría de los encuestados tienen edades menores de 20 años, esto es posible porque la demanda para la carrera antes mencionada es mucha y en los primeros períodos el número de estudiantes es mayor al resto de la carrera, la muestra contenía el 50.2% de estudiantes menores de 20 años lo que si es determinante en la satisfacción general, mas sin embargo no quiere decir que la etapa comprendida entre los 21 y los 25 años no opine satisfactoriamente ya que si son menos numerosos, de ellos también son influyentes en la satisfacción general a esta etapa corresponde el 41.4%.

El resto de las variables del perfil del encuestado parecen no tener una influencia directa sobre la satisfacción en función de los cuatro apartados que contiene el instrumento de evaluación, más sin embargo entre ellas si parece haber una relación que puede indicarse como sigue el 60% de los estudiantes de la UAMAC no viven en la residencia familiar, hay influencia de la edad, si tienen un trabajo remunerado o no, pues del 30% de los que tienen más de 25 años, el 60% si tiene un actividad remunerada. Para Hernández (2002), el 54.1% trabaja mientras estudia.

No hay con quien comparar el apartado del perfil referente al tiempo semanal de estudio, pero si llama la atención que, a pesar de que en su mayoría los estudiantes dicen estudiar menos de diez horas por semana, solo un 17% admite que es poco, y al correlacionarlo con el tiempo de estudio mas del 70% de los estudiantes que estudian entre cinco y diez horas creen que estudian suficiente, no sabemos cual es lo óptimo pero si creemos que entre más se estudie es mejor, quizás lo que dicen no es tan malo si suponemos que llevan una carga académica de entre siete a nueve asignaturas, es posible que si bajan la carga, el tiempo semanal de estudio se incremente.

Por lo que respecta a las expectativas futuras algo similar sucede en la UAMAC y la Universidad de Colima pues cuando en la UAMAC un 60% pretende continuar sus estudios de maestría en el futuro, en la Universidad de Colima un 54.4% desean hacer lo mismo, se puede interpretar esta situación como casi generalizada en el país, y que

estamos en la etapa de la credencialización y para eliminar la competencia o tener la garantía de encontrar empleo es necesario ostentar un mayor grado académico.

5.1.2 En el apartado de satisfacción con la labor del profesor, hay en lo general una coincidencia entre los autores en función de determinar que es más importante la actitud del profesor, así Castillo (1996) dice que en la universidad de los Andes el 50% dice estar satisfecho en lo general con la labor del profesor mientras que solo el 4% les da calificación baja. También Rodríguez y Robles (2004), dicen que los estudiantes están satisfechos con la presentación del maestro y su actualización en alrededor de 73% en el último año (2003), Así mismo la UCB (2005) que dice que el desempeño de los profesores fue de 3.95 de 5 puntos lo que equivale a un 79%. Para la Universidad de Colima en México la satisfacción con la labor del profesor en lo general es de 72%. Para Periañez (1999) la satisfacción con la labor del profesor es de un 39% cuando reparten diez puntos entre cuatro dimensiones luego entonces fue la más valorada. Para Cao (1999) la satisfacción del estudiante al profesor es de 59% superior a otros apartados institucionales. En el presente estudio, solo el 11% de los estudiantes no están satisfechos con la labor del profesor, destacando que los puntos fuertes son los referentes al trato que los profesores dispensan al alumnado. Por todo lo anterior se puede comentar que sigue la figura del profesor siendo importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje pero a la manera de la corriente conductista pues es el poseedor de la lista, de la pluma donde y con que se asientan las calificaciones y por eso esa relación de respeto que dice alguna opinión que no siempre puede ser cierta.

Uno de los aspectos de este apartado que resultan peor evaluados es en cuanto a satisfacción con el horario de tutorías, los estudiantes de la Universidad de Colima dicen estar entre, muy satisfechos y satisfechos, con un 59.1% mientras que en la Universidad Politécnica de Madrid en su Escuela Técnica de Arquitectura, también los porcentajes de aceptación de la tutoría en cuanto al horario de las mismas solo un 18% esta de acuerdo, y en la UAMAC los no satisfechos para este apartados fue el 44%, debido quizás a que el programa no se ha consolidado, ya que empezó el 2002 y con algunas dificultades de apoyos administrativos y de cobertura docente, en el sentido que a los estudiantes de Telemática les fueron asignados tutores agrónomos por ser una carrera que solo cuenta con dos profesores de tiempo completo y es una característica que debe de tener el tutor.

5.1.3 Cuando mencionamos la satisfacción con la planificación de la asignatura, en términos generales en nuestro estudio la encontramos en tercer lugar, esto es la satisfacción con la labor del profesor, el primero, la satisfacción con la UAMAC, el segundo y muy cerca de la satisfacción con la UAT, pero rebasándola muy ligeramente con un 22.48% está la satisfacción con la planificación docente de la asignatura, no sucede lo mismo con Periañez (1999) en la cual la planificación con la asignatura está en un segundo término después de la labor del profesor, lo cual nos indica que aquí el estudiante cree que es mas importante como la trate el profesor a que tan bien este preparado el profesor, y lo ubica en esta posición porque es precisamente, los exámenes y el material de apoyo lo que hace que este porcentaje baje. Cuando es visto el enfoque desde el punto de vista de las asignaturas obtenemos que 24 de las 36 asignaturas evaluadas obtienen una puntuación media superior a 4 y destacan 3 asignaturas con puntuaciones muy bajas inferiores a 2 puntos, bajando la puntuación media global a 3 puntos por debajo de la puntuación obtenida desde el punto de vista de los profesores que no pueden ser desligados pues cada profesor esta unido a una asignatura, así los profesores que tienen una media superior a 4 son solo 7 en cuanto a la variable revisión de exámenes y aquellos que tienen una media inferior a 3.42 solo 6 profesores y obtienen un promedio con la satisfacción global con la planificación de la asignatura de 2.42 pues

a ellos los estudiantes no los favorecieron con las variables exámenes y exámenes contenidos. Se puede notar que nuevamente es la actitud del profesor la que determina la movilidad de la satisfacción estudiantil, en función de permitir o no la revisión de exámenes, aunque no hay que descartar que el grado de dificultad de la materia también tenga su influencia. Para la Universidad Politécnica de Madrid en este mismo sentido la puntuación es baja si tomamos en cuenta el reactivo de si los programas contienen información amplia y detallada (objetivos, criterios de evaluación, etc.) que los estudiantes estiman su satisfacción a este reactivo entre bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo en 27.74% que es muy similar al obtenido en nuestro estudio que fue de 22.48%. Según Davalillo y Aja (2002), mencionan que en la encuesta que aplicaron el tercer bloque es el que más información da respecto a la satisfacción con el servicio docente, sin mencionar cifras solo se concreta a describir lo que contiene este bloque que es la valoración media de la formación recibida, que al desglosarla facilita el identificar las áreas de mejora y puntos fuertes en las que además los alumnos pueden incorporar que ellos consideran entran en dicha formación, en términos cuantitativos como no maneja porcentajes podremos decir que esta por encima de lo encontrado en nuestra investigación en lo referente a la planificación docente de la asignatura. Para Castillo (1996), encontramos en relación a esta dimensión que la mayoría de los estudiantes están insatisfechos en cuanto se refiere a los sistemas de evaluación y solo un 22% está altamente satisfecho, parece ser que mucho del ruido de la planificación docente de la asignatura, está en función de los exámenes, pues en nuestro estudio parece ser que los estudiantes que no contestaron lo relativo a los exámenes 46, están muy satisfechos con la planificación docente de la asignatura, pero los que están de acuerdo con esta variable y además de acuerdo con la de revisión de exámenes y no muy en desacuerdo con duración del programa tienen una satisfacción global del 97%, y los que no están satisfechos ni con exámenes ni con material de apoyo tienen un porcentaje de insatisfacción del 85.7%.

5.1.4 En la tercera dimensión, Satisfacción con la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias, cerca del 40% de los estudiantes se muestran críticos con la satisfacción global al preguntárseles sobre la cuota interna, además el 60% no está satisfecho con la seguridad en laboratorios y salas, y la variable que hace que los estudiantes estén satisfechos con la UAMAC es la configuración del plan de estudios pues el 80% del alumnado que está satisfecho con este ítem lo está con la UAMAC. Relacionado con esto en la Universidad Interamericana de Puerto Rico (2004). La satisfacción con las instalaciones físicas de la institución fue de un 88% en lo general, claro que algunos aspectos de nuestra dimensión caen en esta encuesta en otra dimensión, que sería la oferta académica, que tiene una satisfacción global del 90% y en lo que a nuestra se refiere se puede considerar a la configuración del plan de estudios dentro de esta dimensión atribuyéndosele un 80% de satisfacción. También para Castillo (1996) se encuentran las variables que en nuestro estudio consideramos dentro de la dimensión de satisfacción con la UAMAC pero repartidos en otras dimensiones por ejemplo en la dimensión de servicios de soporte a la educación se encuentra lo relacionado con la seguridad de los laboratorios y talleres en donde realizan sus prácticas los estudiantes mostrando un grado de insatisfacción del 30% y en tanto que el 27% está altamente satisfecho, mientras que en lo que se refiere a la dimensión de planta física se encuentran los otros apartados que se refieren a las aulas, salas de estudio, estacionamiento, seguridad, entre otros que muestran un grado de satisfacción de un 50% y uno de insatisfacción del 27%. Para Rodríguez y Robles (2004), no nos señala dimensiones sino que nos marca un cuadro comparativo de 7 años de seguimiento respecto a la satisfacción estudiantil y solo nos indica las variables y el porcentaje de satisfacción

obtenido en ellas así por ejemplo en la variable de planes de estudio actualizados se obtiene un 73.5% de satisfacción lo que corresponde a la configuración del plan de estudios en nuestra encuesta que nos dice que un 80% de los estudiantes están satisfechos con esta variable, y cuando se refiere a la vigilancia que es para estos autores de 64.7% para nuestro estudio representado por la seguridad en laboratorios y salas que es de 45.3% donde se plasma la insatisfacción del estudiante a la realización de prácticas en este tipo de salas que no reúnen los requisitos mínimos de seguridad para salvaguardar la integridad física del estudiante. Para la UCB (2005), en forma general exponen que la dimensión de ambiente físico de la institución que es la que se le parece a los servicios que presta la UAMAC para ellos el porcentaje de satisfacción fue de 69.8% y para nuestro estudio corresponde un 80%. En la Universidad de Colima, expresan también la satisfacción global del estudiante siendo esta para el plantel de 85.20%, cuando en nuestro estudio corresponde el 80% sería posible especular en función de la identidad del estudiante hacia su centro de estudios. En la Universidad Politécnica de Madrid (s/f) en la dimensión de infraestructura para el proceso formativo que incluye los aspectos relacionados con las aulas y su equipamiento, espacios destinados al trabajo y estudio y su equipamiento adecuados, los laboratorios y su equipamiento adecuados para prácticas a desarrollar, biblioteca y salas de lecturas acondicionadas, fondos bibliográficas suficientes e instalaciones en general son adecuadas. Cabe hacer mención que ellos reparten en la escala de likert de 5 elementos 100 puntos, de tal manera que si nos referimos a las instalaciones en general ellos ponderan un 33.20% que sería la suma de bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo, con un 40% de indecisos y un 26.70% de entre poco de acuerdo y nada de acuerdo. Mientras que en la UAMAC el 40% de los estudiantes se muestran críticos a este ítem pero si se puede afirmar que si bien están satisfechos con la institución se debe a la variable de la configuración del plan de estudios, ya que el 80% del alumnado que está de acuerdo con este ítem lo está con la UAMAC.. Para Perriñez (1999), al abordar esta dimensión comenta que los resultados apenas rebasan el 3 de la escala estando en la frontera entre las puntuaciones más bajas y mas altas de la escala, existiendo mayor satisfacción de los estudiantes en aspectos como la iluminación de las aulas, la labor del personal subalterno, la limpieza de los espacios, la labor del personal de administración y secretaría. En nuestro estudio la insatisfacción mayor es en función de la seguridad en los laboratorios y salas destacando con un 60% mientras que para el resto de los ítems la satisfacción ronda el 65% y en coincidencia con Perriñez cuando se interroga sobre el personal administrativo la satisfacción correspondiente es de un 80%. Cabe hacer mención que en nuestra institución no hay mucho desacuerdo en cuanto a normatividad ya que el plan de estudios es flexible y eso le facilita al estudiante el transito y selección a través de las asignaturas, los únicos problemas son por falta de información pero son pocos, ya que el programa de Tutorías de la UAMAC se encarga de difundir entre sus tutorados las normas de la institución.

5.1.5 Cuestiones relativas al funcionamiento y a los servicios universitarios que superan el ámbito del centro en donde estudia el alumno. Es importante recalcar que en nuestro estudio los estudiantes de forma general están satisfechos con la Universidad en un 75% si se toma en cuenta el ítem de servicios universitarios, aun cuando el porcentaje de estudiantes satisfechos con las preguntas parciales decae a un 65%, por el bajo número de satisfechos a algunos ítems 23% como seguridad en emergencias y algunas cuestiones inferiores a la puntuación media de 3 como son seguridad del campus, estacionamiento suficiente y estacionamiento seguro, que hacen que en lo general el estudiante este satisfecho con ella 66% más que con los servicios que le otorga la UAMAC 61%.

En un estudio realizado por Castillo (1996) sobre el grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia encontró que si bien los estudiantes están satisfechos con su dependencia como institución universitaria en un 61% más sin embargo desglosando algunos servicios observamos que el 73% se encuentra satisfecho con las labores de limpieza de la universidad, el 32% esta altamente insatisfecho con la comodidad de los salones, también el 38% considera muy insuficientes las áreas que la universidad destina a instalaciones deportivas, y lo que si es conveniente comparar con nuestro estudio es que el 56% considera muy buena la seguridad dentro del campus mientras que en nuestra universidad este apartado es considerado muy bajo inferior a 3 que es el punto medio.

Cuando Rodríguez y Robles (2004) del Instituto Tecnológico de Baja California, México presentan un trabajo sobre satisfacción estudiantil de su institución, no diferencian las dimensiones más sin embargo si abordan dentro de su conjunto de variables ítems relacionados a lo que nosotros consideramos servicios universitarios y los evalúan de la siguiente manera: limpieza y mantenimiento de instalaciones 69%, espacios recreativos canchas, teatro 69%, espacios para estacionamiento 67%, instalaciones deportivas 64%, vigilancia un 64%. Estos datos dicen de una satisfacción arriba de la media a su universidad y solo podemos comparar los estacionamientos y la vigilancia o seguridad que en el estudio de nuestra universidad dejan mucho que desear, sobre los aspectos relacionados a canchas, instalaciones deportivas aunque están en buen estado y disposición el estudiante como lo considera un complemento de sus actividades académicas no le dio la suficiente importancia arrojando cifras no sobresalientes al respecto.

En la Universidad de Colima (2005), México, dentro de sus dimensiones consideran la infraestructura y servicios universitarios mostrando un cuadro que solo se refiere a la satisfacción general con el campus que es de un 86.6% comparado con nuestro estudio estamos por debajo de ellos ya que los estudiantes están satisfechos en un 75% nada despreciable.

Según Hernández (2002) en un estudio de satisfacción estudiantil del Sistema Universitario Ana G. Méndez, nos dice que el nivel de satisfacción general promedio hacia los servicios universitarios fue de 78% muy similar al nivel de satisfacción hacia nuestra universidad que es de 75%.

Para Periañez (1999) en su investigación sobre satisfacción estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, nos indica en esta dimensión que las valoraciones son negativas quizás por la falta de información del estudiante siendo estas inferiores al nivel medio, alcanzando la puntuación más baja la política seguida en la concesión de becas y el ajuste entre los precios de las matrículas y los servicios recibidos a cambio, en lo que respecta a las políticas de asignación de becas es un ítem sobresaliente pues en nuestra Unidad Académica un 71% dice estar satisfecho con este ítem es debido a que más del 50% de nuestros estudiantes goza de este beneficio mediante diferentes formas de asignación que van desde las becas deportivas, por calificaciones hasta becas del gobierno (Pronabes) para gente de escasos recursos. Por lo que respecta al costo de la matrícula contra los servicios recibidos la valoración en nuestra universidad es de un 54%, debido a que la cuota de la universidad es muy baja, no así la cuota interna de la UAMAC en donde el 40% de los estudiantes se muestran críticos con la satisfacción global debido a este ítem.

5.2 Conclusiones

5.2.1 Descripción del perfil del encuestado de la UAMAC

En cuanto al perfil del encuestado, que nos permite conocerlo lo más relevante que se puede concluir es que:

- La mayoría de los estudiantes encuestados son jóvenes menores de 25 años
- Que estudian la carrera de Ingeniero en Telemática principalmente.
- Destaca que el 61% no reside durante el curso con su familia.
- Su actividad principal son sus estudios universitarios
- No reciben beca.
- Ingresan en la carrera elegida como primera opción (70.3%)
- Principalmente a través de un examen de admisión
- Lo hacen con una nota media en su bachillerato de 8.4 (Es posible que en los bachilleratos de donde proceden les apoyen elevándoles la nota para facilitarles el acceso o bien por que disfrutaban de alguna beca que no quieren perder),
- Consideran que su domicilio reúne las condiciones adecuadas para el estudio
- Es el sitio elegido para esta actividad
- Admiten estudiar menos de 10 horas semanales cantidad de estudio que les parece suficiente para obtener buenos resultados.
- Finalmente, sus expectativas futuras son o bien seguir estudiando una maestría o bien compaginar estos estudios con un trabajo.

5.2.2 Conclusiones Generales.

En cuanto al resto del instrumento de evaluación se puede decir que:

Los estudiantes están satisfechos de forma general con los servicios que reciben de la Universidad a través de la UAMAC.

Desglosando lo anterior se puede determinar que la principal conclusión que se saca del estudio es que los estudiantes de la UAMAC se muestran muy satisfechos con todos los aspectos de la docencia. El 89% de los estudiantes están de Acuerdo o Muy de Acuerdo con la labor del profesorado y, de los 36 profesores y profesoras seleccionados, sólo uno (2.7%) obtienen una nota inferior a tres. El 85% se muestra De Acuerdo o Muy de Acuerdo con la planificación de las Asignaturas aunque hay cuatro asignaturas con una nota inferior a tres (11.11%). Con la UAMAC se muestran Satisfechos más del 60% y con los servicios que presta la UAT más del 70%. Por otro lado, también se tiene que;

- El instrumento diseñado tiene mucha fiabilidad ya que el alpha de Cronbach da niveles muy altos (95%).
- Los factores más importantes a la hora de determinar que un estudiante este satisfecho con la actividad docente es la *Actitud del Profesor*, en la planeación docente de la asignatura que sea adecuada la *Revisión de los Exámenes*. El factor más importante en la UAMAC es la *Condición de la Aulas* y, finalmente, para la

satisfacción con la UAT lo más importante es la *Adecuación e Información que se da de los Servicios* que esta presta.

5.2.3 Conclusiones de la satisfacción con la labor del profesor.

En global, la virtud que los estudiantes más aprecian en los Profesores:

- Es que estén abiertos a Sugerencias.

Los estudiantes le dan un gran valor a la actitud del profesor, les interesa que sea responsable, abierto a sugerencias y que utilice un lenguaje en términos de fácil comprensión y les resuelva las dudas que le planteen, este es el perfil del profesor que desean, si reúne estos requisitos en forma general están satisfechos con este apartado de la encuesta, en términos generales podemos decir que los profesores de la UAMAC, al menos 30 de los 36 evaluados reúnen para los estudiantes estas características (83%)

Cuando se consideran los datos agrupados por profesores, la variable que más influye en la satisfacción con el profesor

- Es que este sea Educado.

Tomando en cuenta el instrumento de evaluación para nuestro contexto sería suficiente para las condiciones y tiempos en que se dio, interrogar al estudiante solo con las variables que determinaron este resultado en este apartado de la encuesta.

5.2.4 Conclusiones de la planificación docente de la asignatura.

En cuanto a la asignatura, las variables que más determinan la satisfacción del alumno, tanto con los datos por separado como agrupados por asignaturas, son:

- Las relativas a los exámenes;
- Que se cumplen los plazos para su realización,
- Publicación de las notas, etc.
- Que se les facilite su revisión.

Los estudiantes satisfechos con este apartado, se sienten satisfechos en que en la asignatura se cumplan los plazos para realizar las convocatorias de examen y que se fomente la revisión de los mismos y si no están muy en desacuerdo con la duración del programa entonces la satisfacción de este apartado sube a un 97.4% que sería ideal si se cumpliera pero como las asignaturas están ligadas a los maestros entonces intervienen otras variables como el sistema de evaluación y los contenidos

Cuando se analizan los datos por asignatura nos encontramos que los maestros son considerados como buenos planificadores de sus asignaturas pues un 66.7% son superiores a 4 puntos, solo 3 asignaturas son inferiores a la media (materias normalmente complicadas para los alumnos independientemente del profesor, como las matemáticas) y 9 están en la media o arriba

5.2.5 Las variables que más influyen en la satisfacción de los estudiantes con la UAMAC son:

- La Configuración del plan de estudios.

Lo más relevante de este apartado es el nivel crítico del estudiante en función de que la cuota interna que se le cobra no corresponde con lo que espera recibir especialmente en seguridad en laboratorios y salas de estudio, aún cuando considera que

la cuota interna si corresponde a la configuración del plan de estudios y al trato que recibe del personal administrativo y secretarías de la Unidad, lo que hace que su satisfacción en lo general sea más baja que la de los otros apartados.

La correlación cuota interna con el profesor o la asignatura poco tiene que ver con lo académico, pues las variables que más influyen en este apartado se relacionan con infraestructura para capacidades diferentes e iluminación del aula y parecen ser independientes, pero cuando se trata de satisfacer al cliente todo se vale

5.2.6 Al analizar las variables más influyentes en la satisfacción de los estudiantes con la UAT, se obtiene un esquema complejo en el que, por un lado, se tiene que:

Entre los estudiantes que están satisfechos o indecisos con los Órganos de Representación estudiantil de la UAT,

- El porcentaje de satisfechos en general con la misma pasa de un 75% a un 90%

Y, entre los que están en Desacuerdo o Muy en Desacuerdo con esta pregunta,

- El porcentaje de insatisfechos con la UAT es del 67%.
- Finalmente, la variable que más motiva que el alumnado este satisfecho es que el profesor motive la participación en el aula.

Desde la óptica general la satisfacción del estudiante a esta dimensión es de 75% vale la pena resaltar que lo más mal evaluado de los servicios universitarios fueron las variables correspondientes a seguridad en emergencias, seguridad del campus, estacionamiento suficiente y estacionamiento seguro. (Ítems agregados al cuestionario de Periañez)

Aún cuando los mecanismos de representación estudiantil en la UAT no son claros, es esta una de las variables más influyentes por sentir la necesidad los estudiantes de dicha representación, las demás variables como política de becas, procedimiento de inscripciones y en general a todos los servicios de la universidad los estudiantes se muestran satisfechos.

Cuando se relacionan las variables de esta dimensión con los profesores y las asignaturas, aun cuando parece que son independientes, hay una variable que sobresale que es la relacionada con los servicios no docentes y si se apegan a las necesidades de los alumnos, lo que confirma que los servicios universitarios en general son de buena calidad.

5.2.7 Cuando se le interroga al estudiante que pondere la importancia de las cuatro grandes dimensiones y reparta de acuerdo a esto 100 puntos, el dijo:

- La evaluación referida al profesorado es la que mayor satisfacción obtiene, 4.21 puntos sobre cinco, en una escala de 0 a 100, se obtiene un porcentaje de más del 80%
- Esta puntuación baja un poco para la satisfacción con la planificación de la asignatura, 3.97, 75.43%
- La puntuación más baja para la Satisfacción con la UAMAC, 3.44, 61% en una escala de 0 a 100.
- Finalmente, la satisfacción con los servicios universitarios ajenos a la UAMAC es de 3.73, 70.87%

Hay una gran coincidencia en la satisfacción calculada y la satisfacción global, en cuanto a la ponderación que hace el estudiante al final de la encuesta, que coincide en otorgarle un mayor valor a la satisfacción con la labor del profesor, otorgando mayor crédito a los servicios de la UAMAC sobre la planificación docente de la asignatura y en último término la satisfacción con la UAT.

En cuanto a la satisfacción calculada tomando en cuenta la satisfacción general en cada uno de los subapartados el comportamiento fue: mayor para la labor del profesor, luego para la planificación docente de la asignatura, posteriormente para los servicios de la UAT y finalmente para los servicios de la UAMAC lo que indica que se cumple la Hipótesis General por que se da:

$$Se=Pe+ Selp+ Sepa+ SesUAMAC+ SesUAT$$

$$Se=Pe+88.5\%+85.48\%+62.45\%+72.68\%$$

y las hipótesis secundarias que son cada una de las partes de la estructura de la ecuación

5.3 Limitaciones del estudio

“Como el viejo decía, si las cosas difíciles fueran fáciles, cualquiera las haría”
Anónimo

En este sentido todas las actividades que se emprenden tienen obstáculos que vencer, algunas carencias que quedan de manifiesto en la falta quizás de algunos datos que pudieran ser importantes, pero al no culminarlos pasan a la esfera de las recomendaciones futuras.

Así en el presente trabajo es justo reconocer como limitaciones a las siguientes:

- Los trámites para conseguir información de la UAMAC son lentos y los funcionarios son muy cautelosos antes de otorgarlos.
- La adecuación de la encuesta a nuestro contexto, después de revisar varias y ponerlas a disposición del grupo de expertos compuestos por maestros de la misma UAMAC con grado de maestría en educación superior.
- La realización de la encuesta en forma digital llevó demasiado tiempo.
- La maniobra de traslado a los estudiantes muestra, a los centros de computo fue difícil.
- La encuesta consta de demasiados reactivos lo que hace que los estudiantes se resistan a contestarlos.
- A los maestros que daban clase a los estudiantes muestra, fue necesario persuadirlos para llevar a los estudiantes mediante oficio del director de la UAMAC, y así algunos todavía se resistieron por lo que fue necesario trabajar con ellos en forma aislada fuera del aula.
- La falta de conocimientos y el acceso a herramientas estadísticas resulto ser una limitación muy importante. En la Universidad Autónoma de

Tamaulipas se carece de personal con este perfil por lo que hasta encontrar un asesor adecuado el trabajo se demora bastante.

- La distancia de donde se realizó la investigación a donde se encuentra el director de la tesis, o más bien el uso ineficiente de las tecnologías de la información (Internet) por parte de quién realiza la investigación.
- La falta de bibliografía reciente en las bibliotecas de la Universidad, nos deja solo la alternativa del uso y abuso de información de Internet.
- El trabajo de tiempo completo, aunado a actividades administrativas en la UAMAC deja poco tiempo para la investigación.

“Pero a pesar de estas limitaciones el trabajo de investigación se realizó con la mejor intención, honestidad y responsabilidad en la búsqueda de la verdad sobre la satisfacción del estudiante y calidad universitaria”

5.4 Consideraciones y recomendaciones

En la presente investigación es necesario considerar en repetirla en las condiciones actuales, ya que la UAMAC ha sido objeto ahora de una remodelación total de su infraestructura para someterse a evaluación de CIEES (comités interinstitucionales de evaluación de la educación superior) y con seguridad la respuesta de los estudiantes pudiera ser diferente.

También es necesario recomendar que la evaluación de la satisfacción estudiantil sea una labor periódica, con el objeto de que las autoridades tanto académicas como administrativas, se retroalimenten y pongan los correctivos necesarios para continuar en la línea de atención al estudiante para lograr su satisfacción, y como consecuencia contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Establecer los mecanismos para que las encuestas se digitalicen y envíen los datos a bancos de información en donde sean procesados para determinar la satisfacción y emitir informes comparativos con al menos cinco años anteriores.

Es necesario también aplicar las encuestas de satisfacción a todos los niveles en los recursos humanos con que cuenta la Universidad, ya que todo el personal llámense secretarías, intendentes, bibliotecarias, jardineros, directores, académicos, técnicos, etc.. están inmersos o relacionados con el proceso educativo de los estudiantes que son los actores centrales en esa gran empresa que es la universidad.

El establecimiento de cuerpos académicos de apoyo a la investigación, sobre todo en el área de estadística avanzada, que nos permita estar al día con los programas estadísticos y auxilién a la selección de la mejor opción o alternativa que permita demostrar las verdades de los investigadores.

Que la Universidad adquiera los programas estadísticos y ponga las licencias a disposición de los investigadores para la ejecución de la investigación o bien para la parte académica de la enseñanza.

Es necesario que las Unidades Académicas de la Universidad, cuenten con la información oportuna de la estadística académica, que pueda ser utilizada como referente en cualquier investigación de la práctica docente, tan necesaria en instituciones como la nuestra en donde sus actividades no caen precisamente dentro del campo de la pedagogía

Anexo # 1.

LABORATORIOS: DE INFORMÁTICA Y OPERATIVIZACIÓN DE LA ENCUESTA.



Como se indicó en la metodología, el estudiante que tenía que llenar la encuesta lo haría tomando como base lo sucedido en el período anterior, por lo cual fueron localizados en las asignaturas que estaban cursando en el presente y así trasladados a los centros de computo donde estaba instalada la encuesta, se les hacían las indicaciones y recomendaciones conducentes y además se quedaba un instructor para satisfacer posibles dudas, principalmente sobre la asignatura y al profesor que les habría tocado evaluar en lo individual, todo lo anterior se les pidió hacerlo con la mayor sinceridad y honestidad.



DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO AGRÍCOLA



DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES



DE QUÍMICA



Anexo # 2.

AULAS DE LA UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA DE AGRONOMÍA Y CIENCIAS.



De este tipo de aulas se tenían 20 que eran distribuidas en los grupos con que cuentan las tres carreras que se ofertan en la UAMAC, se debe observar la estructura piramidal de los salones que en principio privilegian la vista del estudiante el cual no tiene obstáculos para ver el pizarrón y al profesor, también se puede notar que la iluminación no es muy buena de acuerdo al color del piso y al forro de madera de la pared anterior y posterior.



Si bien la estructura piramidal le da ciertos privilegios al alumno, también se los da al maestro, ya que subliminalmente al colocarse en una altura superior a los alumnos esta simbolizando el poder, que le da el ser el poseedor de la lista y la pluma con que se anotan las calificaciones y las asistencias.



Anexo # 3.

AUDITORIO ING. RICARDO RODRÍGUEZ DE LA GARZA

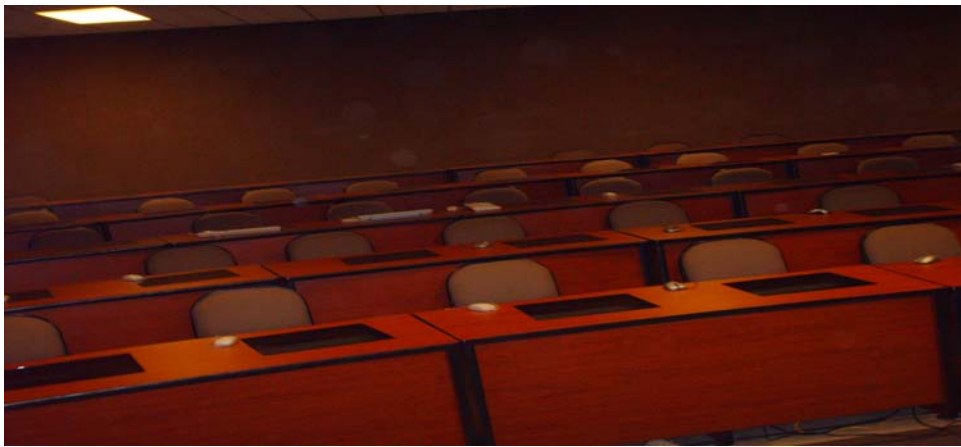


En el auditorio Ricardo Rodríguez de la Garza es un sitio para 250 personas perfectamente sentadas y sirve para conferencias presenciales, como para reuniones de estudiantes o de profesores



Anexo # 4.

SALAS DE VIDEOCONFERENCIAS.



En estas salas se fomenta la comunicación a distancia y se les oferta a los estudiantes diversos enlaces o conferencias interactivas ya sea dentro de la misma universidad como de fuera.

Anexo # 5.

BIBLIOTECA.

LIC. JOSÉ MANUEL ADAME MIER



Es la biblioteca de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias, contiene materiales para las tres carreras que se ofertan, además del postgrado gracias al cual se cuenta con algunas suscripciones a revistas periódicas.



Es de estantería cerrada, el estudiante tiene que localizar en la computadora o en el fichero el libro que desea y corre un trámite con la bibliotecaria para poderlo obtener y pasar a la sala de estudio o bien hacia el exterior si es préstamo domiciliario.



Anexo # 6.

DEPORTES EN LA UNIVERSIDAD

Servicios

- 1.- Ejecutar el programa para el desarrollo de la cultura física, el deporte y la recreación, promoviendo la participación de toda la comunidad universitaria.
- 2.- Operar los programas de enseñanza deportiva recreativa, así como médico deportivo y nutricional.
- 3.- Optimizar el uso de la infraestructura deportiva de que dispone la institución.
- 4.- Coordinar la utilización óptima de los recursos humanos ligados a las actividades propias de la dirección.
- 5.- Supervisar la utilización adecuada y óptima de instalaciones, implementos y materiales propios de las labores de la dirección.
- 6.- Programar y organizar los eventos intramuros de la institución de carácter y selectivos, en los deportes que se practican.
- 7.- Integrar los equipos representativos de la institución que participan en el programa nacional del deporte estudiantil. (CONDDE).
- 8.- Difundir las actividades propias de la dirección.
- 9.- Elaborar el presupuesto anualizado para actividades propias de la dirección y administrar en forma óptima los recursos autorizados por ejercicio.
- 10.- Asignar y supervisar las actividades del personal asignado a la dirección.
- 11.- Formular y representar un informe anual de las actividades de la dirección.
- 12.- Todas las demás actividades propias de la dirección que se determinen por acuerdo del C. Rector.

Funciones

- Las instalaciones deportivas de calidad son muy importantes en la Universidad porque se busca para ti, a través de ellas, una formación integral.
- Actualmente se cuenta ya con cuatro gimnasios multidisciplinarios ubicados respectivamente en el Centro Universitario Victoria, Centro Universitario Tampico-Madero, y en las fronteras ciudades de Reynosa y Matamoros

- Realiza tus ejercicios físicos utilizando sus modernas instalaciones y equipos deportivos. Disfruta además de sus diferentes espacios:

* Área de medicina deportiva
* Área húmeda
* Área de usos múltiples y
* Área para el desarrollo físico atlético

Actividades Físico Aeróbicas y Grupos de Animación.

-Ajedrez
-Atletismo (Pista y Campo - Varonil y Femenil)
-Básquetbol (Varonil y Femenil)
-Béisbol
-Fútbol Americano
-Fútbol Femenil
-Fútbol Rápido
-Fútbol Soccer
-Halterofilia
-Judo (Varonil y Femenil)
-Karate - IAI DO
-Natación
-Softbol
-Tenis
-Triatlón
-Voleibol (Varonil y Femenil)
-Voleibol de Playa

Servicio de Arbitraje

*Colegio de Árbitros de Fútbol Soccer de la UAT (zona centro y sur). *Colegio de Árbitros de Fútbol Americano de la UAT (zona centro y sur)

Accesorio Médico Deportiva

(zona centro y sur)

Clínicas Deportivas y Cursos para Entrenadores

Administración Deportiva

Gimnasio Multidisciplinario, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas
zona centro, de usos múltiples.



Estadio con campo de Fútbol Soccer y pistas de tartan para atletismo



Canchas de tenis



Anexo # 7.

CAFETERIA DE LA UAMAC.

Ubicada en el centro geográfico de la UAMAC brinda un servicio higiénico, rápido a los estudiantes y profesores.



Bien surtida sobre todo para saciar la sed en este medio ambiente demasiado caliente.



Cuenta con 60 espacios cómodamente sentados para ingerir los alimentos, divididos en áreas de fumadores y no fumadores.



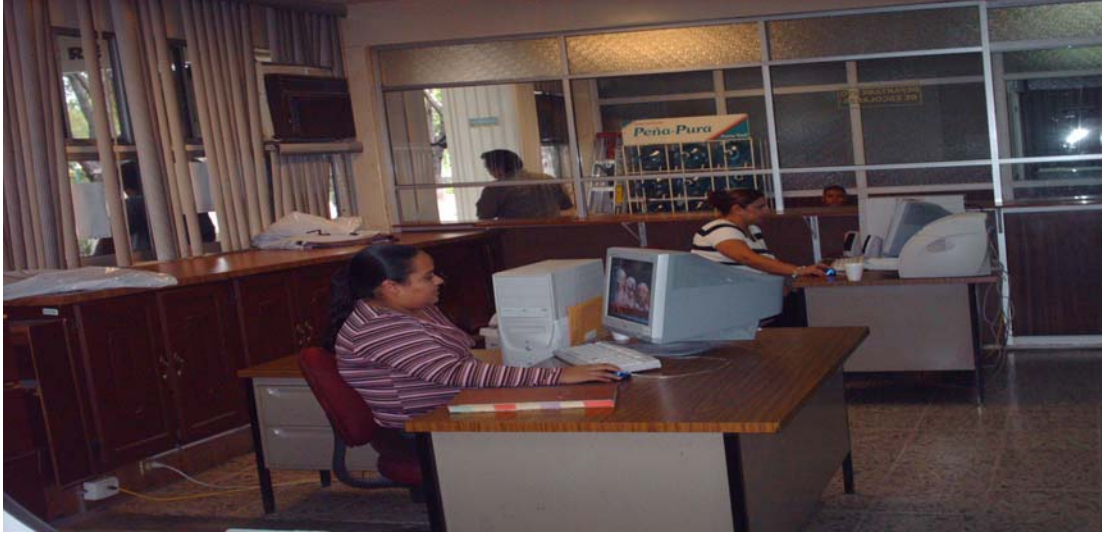
Anexo # 8.



OFICINAS ADMINISTRATIVAS DE LA UAMAC.



Dentro de las oficinas administrativas se encuentran las Secretarías Académica, Administrativa y Técnica además del Director de la UAMAC y las secretarías que atienden tanto a los funcionarios como a los estudiantes que solicitan algún trámite relacionado con ellas.



Anexo # 9

De la referencia de Periañez (1999), se obtuvo este instrumento que fue la base del que se aplicó en la UAMAC, con modificaciones que se indicarán en cada sección.

PRESENTACIÓN	
<p>El presente cuestionario ha sido elaborado con la intención de obtener información de primera mano que permita posteriormente medir los niveles de satisfacción del alumnado con relación a la calidad de los servicios que recibe de la Universidad de Sevilla. De los datos que se obtengan con esta investigación podrán extraerse también conclusiones en relación a las áreas necesitadas de mejora y a las políticas concretas que deberían ser puestas en marcha para conseguirla.</p> <p>La participación que se le solicita es absolutamente voluntaria y anónima. Conteste, por tanto, las cuestiones que se le plantean con total sinceridad, para que de ese modo las conclusiones que pudieran extraerse de la investigación sean completamente fiables.</p> <p>Le agradecemos su colaboración en este proyecto y el tiempo que nos dedica. Gracias.</p>	
INSTRUCCIONES GENERALES	
<p>Como podrá observar a continuación, el cuestionario que se le presenta consta de varios apartados. En primer lugar, se le plantean algunas cuestiones cuyo objetivo es reunir una serie de datos que entendemos de importancia para establecer su perfil como usuario de los servicios que le presta la Universidad, así como para identificar sus necesidades con relación a los mismos.</p> <p>Inmediatamente después, y tomando como punto de partida cada una de las Asignaturas de la Titulación, se incluyen diversas cuestiones que intentan medir, a cuatro niveles, la satisfacción experimentada por el encuestado. El primero de estos niveles engloba cuestiones relacionadas con las actuaciones del profesor que le imparte las clases (su competencia expositiva, su formalidad, su trato con los alumnos, etc.). Un segundo bloque de preguntas se refiere a aspectos del desarrollo de cada Asignatura que superan el ámbito de actuación de cada profesor por separado y que van más allá del grupo que le ha correspondido usted, ya que afectan por igual a todos los alumnos matriculados en ella (exámenes, criterios de evaluación, temario, bibliografía, etc.). Todos estos aspectos del servicio los hemos reunido bajo el epígrafe "Planificación Docente de la Asignatura". El tercer grupo de cuestiones pretende obtener sus opiniones sobre algunas características de la Titulación que ha elegido estudiar y sobre el Centro en que cursa dichos estudios (limpieza y accesibilidad de los espacios, actitudes del personal no docente, idoneidad de las aulas, plan de estudios, etc.). El cuarto y último bloque de cuestiones se dedica a solicitar sus opiniones en relación a ciertos servicios universitarios que superan el ámbito del Centro en que estudia, y que afectan por igual a todos los alumnos matriculados en la Universidad de Sevilla con independencia de la Titulación que cada uno de ellos haya decidido cursar (política de becas, precios de matrícula, servicios culturales de la Universidad, etc.).</p> <p>Para que al tratar los datos obtenidos podamos dar a cada uno de estos cuatro aspectos la trascendencia que efectivamente poseen para usted, le pedimos que reparta 10 puntos entre todos ellos, de tal forma que el valor que usted asigne a cada bloque sea indicativo de la importancia que le otorga en relación a los restantes:</p>	
Bloque 1: PROFESORES DE LAS ASIGNATURAS	<input type="text"/>
Bloque 2: PROGRAMACIÓN DOCENTE DE LAS ASIGNATURAS	<input type="text"/>
Bloque 3: CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y LA TITULACIÓN	<input type="text"/>
Bloque 4: CUESTIONES A NIVEL DE UNIVERSIDAD	<input type="text"/>
SUMA TOTAL:	10
<p>A la hora de contestar al cuestionario, siga las siguientes instrucciones:</p> <p>1.- No haga ninguna anotación en los casilleros que aparecen sombreados (<input type="checkbox"/>).</p> <p>2.- En el caso de que ya haya cumplimentado este cuestionario en otra ocasión durante el presente curso, conteste ahora sólo las cuestiones incluidas en el doble folio que tiene en sus manos y deje en blanco las contenidas en el folio suelto que se le suministra.</p> <p>3.- Procure no dejar preguntas sin responder.</p> <p>4.- Las diferentes opciones que puede utilizar para responder cada cuestión vienen identificadas por un conjunto de recuadros con fondo blanco. Seleccione para cada una de ellas el que estime más ajustado a su opinión (sólo uno cada vez) y rellénelo con bolígrafo de manera que se entienda claramente cuál es su elección: <input type="checkbox"/></p>	

Este apartado en el cual el estudiante reparte 10 puntos, en el nuestro reparte 100, para así expresarlo en términos relativos, fue puesto al final de la encuesta con el fin de que el estudiante tuviera idea de lo que iba a ponderar.

ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES

ASIGNATURA : _____ GRUPO: _____

PROFESOR : _____ CÓDIGO:

PERFIL DEL ENCUESTADO:
DATOS GENERALES

1.- **Edad actual del encuestado:**
Hasta 20 años Entre 21 y 25 años 26 años o más

2.- **¿Reside durante el curso en un domicilio diferente al habitual o familiar?**
SI NO

3.- **¿Realiza durante el curso alguna actividad laboral retribuida?**
SI NO

4.- **¿Posee ya alguna titulación Universitaria?**
SI NO

5.- **¿Compatibiliza estos estudios con algunos otros?**
SI NO

En caso afirmativo indique la naturaleza de dichos estudios:
Universitarios Extrauniversitarios

6.- **¿Disfrutó de beca durante el presente curso?**
SI NO

7.- **Indique el número de asignaturas en las que se encuentra matriculado en la actualidad, señalando además el curso al que pertenecen:**

CURSOS	1º	2º	3º	TOTAL
Nº ASIGNATURAS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

8.- **Indique el número de veces que se ha matriculado en la Universidad, incluyendo el presente curso:**
1 2 3 4 5 o más

Sólo para el caso de que ya se haya matriculado en más de una ocasión en la Universidad, indique si ha disfrutado de beca en algún curso anterior:
SI NO

9.- **El modo en el que accedió a los estudios universitarios fue**
Pruebas de acceso Formación Profesional Mayores de 25 años Otro Título Universitario Otro Sistema

10.- **La nota con la que accedió a esta Titulación fue:**

11.- **En el orden de prioridades que usted manifestó al solicitar su entrada en la Universidad, esta Titulación ocupaba el lugar:**
1º 2º 3º o superior

12.- **Su domicilio durante el curso reúne las condiciones necesarias para el estudio** (medios materiales, iluminación, posibilidad de aislamiento, etc):
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

13.- **En líneas generales, y salvo excepciones, el lugar que elige más frecuentemente para estudiar durante el curso es:**
Su domicilio Otro domicilio Su Centro Otro Centro Otros lugares

14.- **Indique de forma aproximada el tiempo que dedica semanalmente al estudio del conjunto de asignaturas en las que está matriculado.** (Tome en cuenta para ello una época del curso de actividad media, ni muy alta ni muy baja, y no incluya en su estimación las horas que dedica a asistir a clases).
Menos de 5 horas Entre 6 y 10 horas Entre 11 y 20 horas Entre 21 y 30 horas 31 horas o más

15.- **En su opinión, el número de horas que dedica al estudio durante el curso debería ser suficiente para obtener buenos resultados en todas las asignaturas en las que está matriculado:**
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

PERFIL DEL ENCUESTADO: ASPECTOS RELATIVOS A LA ASIGNATURA

16.- **Indique el número de veces (cursos) que se ha matriculado en esta Asignatura.**

17.- **Asisto con regularidad a las clases de esta Asignatura.**
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

18.- **Estimo que la asistencia a las clases de esta Asignatura tiene una gran importancia para obtener buenos resultados finales.**
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

19.- **Acudo frecuentemente a las horas de tutoría del profesor de la Asignatura.**
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

20.- **Por el tiempo que semanalmente dedico al estudio de esta Asignatura, se podría decir que la llevo prácticamente al día.** (No tenga en cuenta el tiempo que emplea en asistir a las clases)
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

21.- **Tengo una predisposición favorable a intervenir en clase siempre que es preciso** (solicitando la aclaración de dudas, contestando las preguntas que hace el profesor, etc.).
Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

En la sección de arriba se consideraron los números corridos inclusive los párrafos que se encuentran debajo de la pregunta 5 y 8 y además se agrego un nuevo ítem que contempla lo siguiente: Mis expectativas futuras son; estudiar maestría, estudiar y trabajar, indeciso, trabajar y casarme.

CUESTIONES RELATIVAS A LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON LA LABOR DEL PROFESOR.

1.1.- El profesor es claro en sus explicaciones.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.2.- El profesor es ordenado en sus explicaciones.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.3.- El profesor resuelve adecuadamente las dudas que se le plantean.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.4.- El profesor combina perfectamente en sus explicaciones el lenguaje técnico con términos de fácil comprensión para el alumno.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.5.- Por lo que he podido observar, las clases del profesor parecen estar bien preparadas.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.6.- Los contenidos de las explicaciones se corresponden con los del programa de la Asignatura.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.7.- El profesor utiliza correctamente los recursos didácticos disponibles en el Centro para ayudar a la mejor comprensión de las explicaciones. (pizarras, proyectores, etc).
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.8.- El profesor - siempre que la materia lo permite - apoya sus explicaciones con ejemplos, comparaciones, etc.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.9.- Dadas las características concretas de la Asignatura, se puede decir que el número de actividades prácticas que se realizan durante el curso (casos, ejercicios, juegos, etc.) es el adecuado para que el alumno pueda obtener una buena formación.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.10.- El tiempo que el profesor dedica a la explicación de cada parte de la Asignatura está en proporción a su dificultad de comprensión para el alumno.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.11.- El profesor no suele cometer errores durante las explicaciones
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.12.- El profesor cumple fielmente sus obligaciones formales (puntualidad, asistencia, horario de tutorías, etc)
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.13.- El horario de tutorías establecido por el profesor permite al alumno acudir a ellas con facilidad.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.14.- El profesor demuestra interés en que el alumno comprenda las explicaciones.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.15.- El profesor es amable en el trato con los alumnos.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.16.- El profesor es educado y respetuoso con los alumnos.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.17.- El profesor se muestra abierto a estudiar las sugerencias de los alumnos.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.18.- El profesor se muestra accesible al alumno.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.19.- El profesor intenta motivar al alumno por la Asignatura
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.20.- El profesor hace amenas las clases.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.21.- El profesor fomenta la participación en clase.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.22.- El profesor se interesa por solucionar las dificultades que le surgen al alumno para preparar la Asignatura.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

1.23.- En general, estoy satisfecho con la labor realizada por el profesor.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

En esta parte se anexó un ítem el correspondiente a: El profesor hace diferencias entre hombres y mujeres durante su curso.

CUESTIONES RELATIVAS A LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON LA PLANIFICACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA					
2.1.- En todos los grupos de la Asignatura se sigue el mismo programa y se emplean los mismos criterios de evaluación.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.2.- La amplitud del temario de la Asignatura está en concordancia con la duración del curso académico.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.3.- El alumno es informado con la suficiente antelación (por el programa publicado o mediante cualquier otra fórmula) de todos los detalles relevantes de la planificación docente que se va a seguir en la Asignatura.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.4.- El material de apoyo recomendado (bibliografía, artículos, publicaciones específicas, etc.) posee las características apropiadas para la preparación de la Asignatura.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.5.- En la Asignatura se cumplen los plazos legalmente establecidos para realizar las convocatorias de examen, sacar las notas, hacer las revisiones, etc.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.6.- El alumno es informado puntualmente de cualquier eventualidad que pudiera alterar el normal desarrollo de las clases.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.7.- Los exámenes y, en general el sistema de evaluación utilizado en la Asignatura, se ajustan a los contenidos explicados durante el curso.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.8.- Los exámenes están redactados de forma precisa.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.9.- Las calificaciones reflejan el nivel de conocimientos del alumno					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.10.- En esta Asignatura se facilita al alumno la revisión de pruebas y exámenes.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.11.- En general estoy satisfecho con la Planificación Docente de esta Asignatura y con el modo en que la misma se ejecuta.					
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En este apartado no se agrego ningún ítem.

CUESTIONES RELACIONADAS CON EL CENTRO Y LA TITULACIÓN A LOS QUE PERTENECE EL ENCUESTADO

3.1.- Entiendo que el reparto actual de espacios en el Centro es el más ajustado a las necesidades de todas las personas que desarrollan alguna actividad dentro de él.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.2.- Las diferentes instalaciones del Centro gozan permanentemente de un magnífico nivel de limpieza y mantenimiento.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.3.- El aula posee las condiciones acústicas precisas (sonoridad interna, aislamiento de ruidos externos, etc.) para que la enseñanza pueda desarrollarse correctamente.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.4.- La iluminación del aula se ajusta a los requerimientos del trabajo que en ella se realiza.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.5.- El mobiliario incluido en la dotación fija del aula es adecuado para el trabajo que en ella se realiza.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.6.- La capacidad de las salas de estudio está en concordancia con las necesidades de los alumnos.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.7.- Las salas de estudio reúnen las condiciones óptimas para que el alumno pueda realizar en ellas su trabajo (mobiliario, ventilación, comodidad, buena temperatura, etc.).
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.8.- El Centro posee un número suficiente de plazas en Laboratorios y/o Salas de Informática.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.9.- La dotación de los Laboratorios y/o Salas de Informática del Centro me parece excelente.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.10.- La Biblioteca posee los fondos bibliográficos necesarios para atender la demanda de los alumnos.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.11.- Las normas de funcionamiento de la Biblioteca se ajustan a las necesidades de los alumnos.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.12.- Estoy satisfecho con el servicio que me presta el personal de Administración y Secretaría del Centro.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.13.- Estoy satisfecho con el servicio que me prestan los bebedores Centro.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.14.- Estoy satisfecho con el actual funcionamiento de los servicios complementarios a la enseñanza existentes en el Centro (copistería, cafetería y similares).
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.15.- El alumno es puntualmente informado por el Centro de todas las cuestiones que pudieran resultarle de interés.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.16.- Las normas oficiales del Centro permiten que el alumno pueda cambiar fácilmente de grupo según sus preferencias.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.17.- La actual configuración del Plan de Estudios de la Titulación me parece excelente.
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

3.18.- En general; estoy satisfecho con las características de mi Centro y de la Titulación en la que estoy matriculado
 Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

En lo relacionado con el cuestionario anterior le fue agregado un ítem, el correspondiente a la seguridad en los laboratorios, (rutas de evacuación, extinguidotes etc)

CUESTIONES RELATIVAS AL FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS QUE SUPERAN EL ÁMBITO DEL CENTRO EN EL QUE ESTUDIA EL ALUMNO

4.1.- El precio de la matrícula está en concordancia con la cantidad y calidad de los servicios que recibe el alumno en la Universidad de Sevilla.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.2.- En el tiempo que llevo matriculado en la Universidad de Sevilla, podría decirse que he usado con mucha frecuencia los servicios no estrictamente docentes que ésta posee (deportivos, religiosos, culturales, de extensión universitaria, etc.).

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.3.- El alumno recibe puntual información detallada por parte de la Universidad de todos los aspectos relevantes en relación al funcionamiento de estos servicios no estrictamente docentes (programación, formas de acceder a su uso, etc.).

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.4.- Considero que la naturaleza específica de estos servicios no estrictamente docentes se ajusta perfectamente a las necesidades de los alumnos.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.5.- Estoy completamente satisfecho con la política que se sigue en la concesión de becas (criterios, cuantías, etc.).

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.6.- Los procedimientos de matriculación instaurados en la Universidad de Sevilla facilitan al alumno la realización de esta tarea.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.7.- Los mecanismos de representación estudiantil consagrados en los Estatutos de la Universidad de Sevilla garantizan al alumno su participación en los diferentes procesos de toma de decisiones.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

4.8.- En general, estoy satisfecho con el funcionamiento de los servicios universitarios que superan el ámbito de mi Centro habitual de trabajo.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indeciso De acuerdo Muy de acuerdo

En esta última parte del instrumento se le adicionaron cuatro ítems que son: ¿El campus universitario es seguro para todos los estudiantes? ¿El espacio destinado para el estacionamiento de los vehículos es a tu criterio el más adecuado? ¿El estacionamiento es iluminado y seguro? ¿El equipo de seguridad responde rápidamente en emergencias?

Anexo # 10.

INSTRUMENTO UTILIZADO

Se adjunta en este apéndice el Instrumento diseñado y finalmente utilizado para medir la satisfacción del estudiante en este trabajo. El formato original, como ya se dijo anteriormente, fue a través de la red. El que aquí se presenta se ha modificado para que fuera más fácilmente observado en este contexto.

Inicialmente se mostraba una pantalla en la que aparecía un mensaje de bienvenida, se explica cual es la intención de lo que se va a hacer. En un lateral se mostraban los distintos subinstrumentos que se debían cubrir y en la parte principal del texto se pedía alguna información al estudiante, como su nombre, su número de registro en la universidad, la materia que tenía que evaluar y al profesor titular de esa materia, no sin antes explicarle que el protocolo del nombre nos servía para saber quienes de los estudiantes seleccionados en la muestra habían contestado la encuesta y que posteriormente el nombre en la base de datos desaparecía para conservar el anonimato de los datos llenados, también en cada uno de los subinstrumentos al final había una ventana que indicaba enviar, para que la información pasara a la base de datos para su posterior procesamiento

En el anexo anterior que es el instrumento aplicado por Perriñez, (1999), se hacen ver cuales son las modificaciones en ítems que se le realizaron a este instrumento, además de contextualizarlo a juicio de los expertos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
Es agente de cambio, consolida prestigio y privilegia valores



Elige una Encuesta

- 1. PERFIL DEL ENCUESTADO
ASPECTOS RELATIVOS A LA ASIGNATURA
- 2. CUESTIONES RELATIVAS A LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON LA LABOR DEL PROFESOR
- 3. CUESTIONES RELATIVAS A LA MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNO CON LA PLANTILLA DOCENTE DE LA ASIGNATURA
- 4. CUESTIONES RELACIONADAS CON LA UAMAT Y LA CARRERA A LOS QUE PERTENECE EL ENCUESTADO
- 5. CUESTIONES RELATIVAS AL FUNCIONAMIENTO Y A LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS QUE SUPLEN EL ÁMBITO DEL CENTRO EN EL QUE ESTUDIA EL ALUMNO
- 6. LEER ESTE APARTADO AL TERMINAR DE CONTESTAR TODAS LAS ENCUESTAS

[Información para el Administrador](#)

Bienvenido

Bienvenido la intención de estas encuestas es recopilar información para un mejor funcionamiento de esta Unidad Académica por lo que se te pide que respondas cada pregunta a tu criterio la que creas conveniente

Derechos Reservados @ Universidad Autónoma de Tamaulipas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS
Es agente de cambio, consolida prestigio y privilegia valores



Encuesta

PERFIL DEL ENCUESTADO:
ASPECTOS RELATIVOS A LA ASIGNATURA

PERFIL DEL ENCUESTADO
DATOS GENERALES

Favor de Introducir los datos que a continuación se piden

Alumno		
Nombre	A. paterno	A. materno
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Matricula	Carrera	Grupo
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Profesor		
Nombre	A. Paterno	A. Materno
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Materia	<input type="text"/>	
<input type="text"/>		

Derechos Reservados @ Universidad Autónoma de Tamaulipas

Bienvenido	
Alumno:	Agapito Salinas Gutierrez
Carrera:	Agronomía
Materia:	Matemáticas
Grupo:	A
Profesor:	Pedro López Garcia

A la hora de contestar el cuestionario sigue las instrucciones que a continuación se te anotan:

- 1.- Procura no dejar preguntas sin resolver
- 2.- De las diferentes opciones que puedas utilizar para responder a cada cuestión vienen identificadas en cada campo. Selecciona para cada una de ellas el que estimes más ajustado para tu opinión.

UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA AGRONOMIA Y CIENCIAS

PERFIL DEL ENCUESTADO DATOS GENERALES

1.-	Edad actual del encuestado
	<input type="text"/>
2.-	¿Resides durante el curso en un domicilio diferente al habitual o familiar?
	<input type="text"/>
3.-	¿Realizas durante el curso alguna actividad laboral retribuida?
	<input type="text"/>
4.-	¿Posees ya alguna carrera Universitaria?
	<input type="text"/>
5.-	¿Compatibilizas estos estudios con algunos otros?
	<input type="text"/>
6.-	En caso afirmativo indica la naturaleza de dichos estudios:
	<input type="text"/>
7.-	¿Disfrutas de beca durante el presente periodo?
	<input type="text"/>

8.- Indica el número de asignaturas en las que te encuentras matriculado en la actualidad, señalando además el periodo al que pertenecen:

Curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9
n°asignaturas

9.- Indica el número de veces que te has matriculado en la Universidad, incluyendo el presente periodo.

...

10.- Solo para el caso en que ya te hayas matriculado en más de una ocasión en la Universidad, indica si has disfrutado de beca en algún periodo anterior:

...

11.- El modo en que accediste a los estudios universitarios fue:

...

12.- El promedio con el que accediste a esta carrera fue:

...

13.- En el orden de prioridades que tu manifestaste al solicitar tu entrada en la universidad, esta carrera ocupaba el lugar:

...

14.- Tu domicilio durante el curso reúne las condiciones necesarias para el estudio

...

15.- En líneas generales y salvo excepciones, el lugar que eliges más frecuentemente para estudiar durante el curso es:

...

16.- Indica de forma aproximada el tiempo que dedicas semanalmente al estudio del conjunto de asignaturas en las que estas matriculado (toma en cuenta para ello una época del curso para actividad media, ni muy alta , ni muy baja)

...

17.- En tu opinión, el número de horas que dedicas al estudio durante el curso debería ser suficiente para obtener buenos resultados en todas las asignaturas en las que estas matriculado

...

PERFIL DEL ENCUESTADO: ASPECTOS RELATIVOS A LA ASIGNATURA

18.- Indique el número de veces que te has matriculado en esta asignatura.

...

19.- Asistes Con regularidad a clases de esta asignatura.

...

20.- Estimo que la asistencia a las clases de esta Asignatura tiene una gran importancia para obtener buenos resultados finales.

...

21.- Acudo frecuentemente a las horas de tutoría con mi tutor.

...

22.- Por el tiempo que semanalmente dedico al estudio de esta asignatura, la llevo prácticamente al día.

...

23.- Tengo una predisposición favorable de intervenir en clase siempre que es preciso.

...

24.- Mis Expectativas Futuras son :

...

Enviar

Bienvenido	
Alumno:	Agapito Salinas Gutierrez
Carrera:	Agronomía
Materia:	Matemáticas
Grupo:	A
Profesor:	Pedro López Garcia

A la hora de contestar el cuestionario sigue las instrucciones que a continuación se te anotan:

- 1.- Procura no dejar preguntas sin resolver
- 2.- De las diferentes opciones que puedas utilizar para responder a cada cuestión vienen identificadas en cada campo. Selecciona para cada una de ellas el que estimes más ajustado para tu opinión.

UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA AGRONOMIA Y CIENCIAS

CUESTIONES RELATIVAS A LA MEDICION DE LA SATISFACCION DEL ALUMNO CON LA LABOR DEL PROFESOR

1.-	El profesor es claro en sus explicaciones	<input type="text" value="..."/>
2.-	El profesor es ordenado en sus explicaciones	<input type="text" value="..."/>
3.-	El profesor resuelve adecuadamente las dudas que se le plantean	<input type="text" value="..."/>
4.-	1.4. - El profesor combina perfectamente en sus explicaciones el lenguaje técnico con términos de fácil comprensión para el alumno	<input type="text" value="..."/>
5.-	Por lo que he pedido observar, las clases del profesor parecen estar bien preparadas	<input type="text" value="..."/>
6.-	Los contenidos de las explicaciones corresponden con los del programa de la asignatura	<input type="text" value="..."/>
7.-	El profesor utiliza correctamente los recursos didácticos disponibles en la UAMAC para ayudar a la mejor comprensión de las explicaciones. (Pintaron, proyecciones, etc	<input type="text" value="..."/>
8.-	El profesor-siempre que la materia lo permita- apoya sus explicaciones con ejemplos, comparaciones, etc	<input type="text" value="..."/>

9.-	Dadas las características concretas de la asignatura se puede decir que el número de actividades prácticas que se realizan durante el curso (casos, ejercicio, juegos, etc.) es el adecuado para que el alumno pueda obtener una buena información	<input type="text"/>
10.-	El tiempo que el profesor dedica a la explicación de cada parte de la asignatura esta en proporción a su dificultad de comprensión para el alumno	<input type="text"/>
11.-	El profesor no suele cometer errores durante las explicaciones	<input type="text"/>
12.-	El profesor cumple, finalmente sus obligaciones formales (puntualidad, asistencia, horarios de tutorías, etc.)	<input type="text"/>
13.-	El horario de tutorías establecido por el tutor permite al alumno acudir a ellas con facilidad	<input type="text"/>
14.-	El profesor demuestra interés, en que el alumno comprenda las explicaciones	<input type="text"/>
15.-	El profesor es amable en el trato con los alumnos	<input type="text"/>
16.-	El profesor es educado y respetuoso con los alumnos.	<input type="text"/>
17.-	El profesor se muestra abierto para estudiar las sugerencias de los alumnos	<input type="text"/>
18.-	El profesor se muestra accesible al alumno	<input type="text"/>
19.-	El profesor intenta motivar al alumno por la asignatura	<input type="text"/>
20.-	El profesor hace amenas las clases	<input type="text"/>
21.-	El profesor fomenta la participación en clases	<input type="text"/>
22.-	El profesor se interesa por solucionar las dificultades que le surgen al alumno para preparar la asignatura	<input type="text"/>
23.-	El profesor no hace diferencias entre hombres y mujeres en su curso	<input type="text"/>
24.-	En general estoy satisfecho con la labor realizada por el profesor	<input type="text"/>

Enviar

UNIDAD ACADEMICA MULTIDISCIPLINARIA AGRONOMIA Y CIENCIAS

CUESTIONES RELATIVAS A LA MEDICION DE LA SATISFACCION DEL ALUMNO CON LA PLANIFICACION DOCENTE DE LA ASIGNATURA

1.-	En todos los grupos de la asignatura se sigue el mismo programa y se emplean los mismos criterios de evaluación	<input type="text" value="..."/>
2.-	La amplitud de temario de la asignatura esta en concordancia con la duración del curso académico	<input type="text" value="..."/>
3.-	El alumno es informado con la suficiente antelación (mediante cualquier otra formula) de todos los detalles relevantes de la planificación docente que se va a seguir en la asignatura	<input type="text" value="..."/>
4.-	El material de apoyo recomendado (bibliografía, artículos, publicaciones específicas, etc.) posee las características apropiadas para la preparación de asignaturas	<input type="text" value="..."/>
5.-	En la asignatura se cumplen los plazos legalmente establecidos para realizar las convocatorias de examen, sacar las notas, hacer las revisiones, etc	<input type="text" value="..."/>
6.-	El alumno es informado puntualmente de cualquier eventualidad que pudiera alterar el normal desarrollo de las clases	<input type="text" value="..."/>
7.-	Los exámenes y, en general el sistema de evaluación utilizado en la asignatura, se ajustan a los contenidos explicados durante el curso	<input type="text" value="..."/>
8.-	Los exámenes están redactados en forma precisa	<input type="text" value="..."/>
9.-	Las calificaciones reflejan el nivel de conocimiento del alumno	<input type="text" value="..."/>
10.-	En esta asignatura se facilita al alumno la revisión de pruebas y exámenes	<input type="text" value="..."/>
11.-	En general estoy satisfecho con la planificación Docente de esta asignatura y con el modo en que la misma se ejecuta	<input type="text" value="..."/>

UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA AGRONOMÍA Y CIENCIAS

CUESTIONES RELACIONADAS CON LA UAMAC Y LA CARRERA A LOS QUE PERTENECE EL ENCUESTADO

- 1.- Se entiende que el reparto actual de los espacios en la UAMAC es el más ajustado a las necesidades de todas las personas que desarrollaron alguna actividad dentro de el
- 2.- Las diferentes instalaciones de la UAMAC gozan permanentemente de un magnífico nivel de limpieza y mantenimiento
- 3.- El aula posee las condiciones acústicas precisas (interna, aislamiento de ruidos externos, etc.) para que la enseñanza pueda desarrollarse correctamente
- 4.- La iluminación del aula se ajusta a los requerimientos del trabajo que en ella se realiza
- 5.- El mobiliario incluido en la dotación fija del aula es adecuado para el trabajo que en ella se realiza
- 6.- La capacidad de las salas de estudio está en concordancia con las necesidades de los alumnos
- 7.- Las salas de estudio reúnen las condiciones óptimas para que el alumno pueda realizar en ellas su trabajo (mobiliario, ventilación, comodidad, buena temperatura, etc.)
- 8.- La UAMAC posee un número suficiente de plazas en laboratorios y/o salas de informática
- 9.- La dotación de los laboratorios y/o salas de informática la UAMAC me parece excelente
- 10.- Los laboratorios y salas de estudio cuentan con: medidas de seguridad (como ruta de evacuación, extinguidotes, botiquín de primeros auxilios, etc)
- 11.- La biblioteca posee los fondos bibliográficos necesarios para atender la demanda de los alumnos
- 12.- Las normas de funcionamiento de las bibliotecas se ajustan a las necesidades de los alumnos

13.-	Estoy satisfecho por el servicio que me presta el personal de admón. y secretarías de la unidad
	<input type="text" value="..."/>
14.-	Estoy satisfecho con el servicio que me prestan los sanitarios y bebederos de la UAMAC
	<input type="text" value="..."/>
15.-	Estoy satisfecho con el actual funcionamiento de los servicios complementarios a la enseñanza existente de la UAMAC
	<input type="text" value="..."/>
16.-	El alumno es puntualmente informado por la UAMAC de todas las cuestiones que pudieran resultarle de interés
	<input type="text" value="..."/>
17.-	Las normas oficiales de la UAMAC, permiten que el alumno pueda cambiar fácilmente de grupo según sus preferencias
	<input type="text" value="..."/>
18.-	La actual configuración del plan de estudios de la carrera me parece excelente
	<input type="text" value="..."/>
19.-	Estoy satisfecho con las características de mi Unidad y la carrera en la cual estoy matriculado, corresponden en calidad a la cuota interna que se cobra
	<input type="text" value="..."/>
20.-	La infraestructura de la UAMAC es también adecuada para personas con capacidades diferentes
	<input type="text" value="..."/>

CUESTIONES RELATIVAS AL FUNCIONAMIENTO Y A LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS QUE SUPEREN EL AMBITO DEL CENTRO EN EL QUE ESTUDIA EL ALUMNO

1.-	El precio de la matrícula (cuota UAT) esta en concordancia con la cantidad y calidad de los servicios que recibe el alumno en la UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS	<input type="text"/>
2.-	En el tiempo que llevo matriculado en la UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS podría decirse que he usado con mucha frecuencia los servicios no estrictamente docente que esta posee (deportivos, religiosos, culturales, de extensión universitaria, etc.)	<input type="text"/>
3.-	El alumno recibe puntual información detallada por parte de la universidad de todos los aspectos relevantes con relación al funcionamiento de estos servicios no estrictamente docentes (programación, formas de acceder a su uso etc.)	<input type="text"/>
4.-	Considero que la naturaleza específica de estos servicios no estrictamente docentes se ajusta perfectamente a las necesidades de los alumnos	<input type="text"/>
5.-	Estoy completamente satisfecho con las políticas que sigue en la concesión de becas (criterios, cuantías, etc.)	<input type="text"/>
6.-	Los procedimientos de matriculación instaurados en la UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS, facilitan al alumnado la realización de esta tarea	<input type="text"/>
7.-	Los mecanismos de representación estudiantil consagrados en los estatutos de la UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS, garantizan al alumno su participación en los diferentes procesos de toma de decisiones	<input type="text"/>
8.-	En general estoy satisfecho con el funcionamiento de los servicios universitarios que superan el ámbito de mi UAMAC habitual de estudio	<input type="text"/>
9.-	El campus universitario es seguro para todos los estudiantes	<input type="text"/>
10.-	El espacio destinado para el estacionamiento de los vehículos es a tu criterio el más adecuado	<input type="text"/>
11.-	El estacionamiento es iluminado y seguro	<input type="text"/>
12.-	El equipo de seguridad respnde rápidamente en emergencias	<input type="text"/>

Enviar

Bienvenido	
Alumno:	Agapito Salinas Gutierrez
Carrera:	Agronomía
Materia:	Matemáticas
Grupo:	A
Profesor:	Pedro López Garcia

A la hora de contestar el cuestionario sigue las instrucciones que a continuación se te anotan:

- 1.- Procura no dejar preguntas sin resolver
- 2.- De las diferentes opciones que puedas utilizar para responder a cada cuestión vienen identificadas en cada campo. Selecciona para cada una de ellas el que estimes más ajustado para tu opinión.

UNIDAD ACADÉMICA MULTIDISCIPLINARIA AGRONOMÍA Y CIENCIAS

PARA QUE AL TRATAR LOS DATOS OBTENIDOS PODAMOS DAR A CADA UNO DE ESTOS ASPECTOS LA TRASCENDENCIA QUE EFECTIVAMENTE POSEE PARA TI, TE PEDIMOS QUE REPARTAS 100 PUNTOS ENTRE TODOS ELLOS DE TAL FORMA QUE EL VALOR QUE ASIGNES A CADA BLOQUE SEA SIGNIFICATIVO DE LA IMPORTANCIA QUE LE OTORGAS EN RELACIÓN A LOS RESTANTES.

1.-	Profesores de las asignaturas	<input type="text" value="0"/>
2.-	Programación docente de las asignaturas	<input type="text" value="0"/>
3.-	Características de la UAMAC y la carrera	<input type="text" value="0"/>
4.-	Cuestiones a nivel de la Universidad	<input type="text" value="0"/>

Enviar

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1993): La calidad de la educación: ejes para su definición evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación*, **116**, III, pp. 561-578.
http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/index.aspx?culture=es&navid=201
- ÁGUILA C. V. (2005): El concepto de calidad en la institución universitaria: clave para el logro de la competitividad internacional. *OEI.Revista Iberoamericana de Educación*. **35/5**. ISSN; 1681-5653 Consultada el 18 de enero 2006
<http://www.rieoei.org/calidad7.htm>
- AGUIRRE J. M., OLGUIN G.J., RUÍZ M., SANDRIN E. (2003): “Universidad, Globalización y Conocimiento. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI”. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/
- ALARCÓN N. Y R. MÉNDEZ (s/f): “Calidad y productividad en la docencia de la educación superior”.
<http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml.#top>
- ALCÁNTARA ARMANDO (2003): “Tendencias Mundiales en la Educación Superior: El papel de los organismos multilaterales”. CEIICH- UNAM. México.
<http://www.ceiich.unam.mx/educacion/alcantara.htm>
- ALVES H. Y RAPOSO M. (2005): “La Medición de la Satisfacción en la Enseñanza Universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior”. Universidade Da Beira Interior Dpto. de Gestão e Economia Estrada do Sineiro 6200 Covilhã Portugal. <http://econwpa.wustl.edu:8089/eps/hew/papers/0511/0511004.pdf>.

- ANDRADE G. Y J. CARREAU (2003): "Simposium permanente sobre la universidad". Conferencia. Universidad Católica de Uruguay.
<http://www.monografias.com/trabajos13/admuniv/admuniv.shtml>
- ANUIES (2000): "Nueve retos para la Educación Superior". Cap IV La formación Integral de los alumnos. ANUIES. México.p 14
<http://www.unam.mx/ceiich/educacion/alcantara.htm> - 69k
- APODACA PEDRO Y C. LOBATO (1997): "*Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*". Ed. LAERTES, Barcelona, España. 270pp
- APONTE HERNÁNDEZ, E. (2002): "*Hacia la universidad de autogestión del conocimiento*". Universidad de Puerto Rico. Cuaderno de Investigación en la Educación No 18. Recinto de Río Piedras Fac. de Educación. Puerto Rico.
<http://cie.uprrp.edu/cuaderno/cuaderno18/c18art3.htm>
- ARELLANO DUQUE A. y BELLO R. M. E. (1997): Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación No 14. Consultada 11 de Mayo 2006. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie14a05.htm> - 62k
- ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO CAMPESINO (2004): "Nuestro concepto de desarrollo": El Bienvivir Local; Necesidades Humanas Fundamentales. San Juan de Pasto, Colombia. <http://www.adc.org.co/> - 20k
- BARRIENTOS C. FANNY (2005): "Potenciando el dialogo solidario en el aula". <http://www.educar.org> - Portal Educativo Iberoamericano
- CANO F. M. (1997): "La autoevaluación Institucional: Estrategia de Calidad". IIESCA. Revista de ciencia administrativa 1997. <http://www.uv.mx/iiesca/dinah/cano.htm> - 33k -
- CAO GARCÍA R. J. (1999): "Una evaluación de los estudiantes de economía con los servicios de la Facultad de Ciencias Sociales". Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras. D:\Estudios Institucionales\estudios institucionales 8.wpd
<http://ceterisparibus.uprm.edu/articulos/vol5/Revista-5to.%20vol.art.%20AGM%20-%20FINAL.htm> - 297k
- CASTILLO H. M. (1996): "Estudio sobre el grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes". Bogota Colombia.
<http://www.uniandes.edu.co/boletin/historico/noviembre96/Estudio.html>
- CENEVAL (2005a): "Hacia una educación de calidad". Termómetro, Boletín de CENEVAL No 11
<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=docs.desp&ndf=142>
- CENEVAL (2005b): "Hacia una verdadera revolución del conocimiento". Termómetro, Boletín de CENEVAL No 12.
<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=docs.desp&ndf=157>
- CENEVAL (2005c): "Educación Superior: Su dimensión internacional". Boletín CENEVAL No 14.
<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=docs.desp&ndf=159>
- CENEVAL (2005d): "Evaluación y acreditación". Ensamblés, Boletín CENEVAL No 16
<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=docs.desp&ndf=187>

- COLOMBA N., G. CHANES.,S. KERN., M. CEVALLOS., S. FOSCH.,C. WANGLER (1997): "Evaluación nuevas concepciones".
www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml - 69k
- DAVALILLO AURRECOECHEA A.C. Y AJA NIEVES. (2002): "Gestión Innovadora en Centros Universitarios y Modelo EFQM Resultados en los clientes". España.
<http://www.sc.ehu.es/svwkalit/ActividadesRealizadas/castellano/contenido/CursoVerano2002/ResumenesPonencias/ResultadosClientes>.
- DE ALLENDE C. M., DÍAZ, H. G. Y GALLARDO V. C. (1995): "*La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales*". Serie Documentos ANUIES, México.
http://www.anui.es/servicios/p_anui/publicaciones/linea_tiempo/1995.html - 11k
- DE GIRALDO LIGIA Y MERA ROSALÍA (2000): "Clima social escolar": percepción del estudiante. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
<http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol3No1/contenido>
- DE KETELE JEAN-MARIE Y ROEGIERS X. (1995): « *Metodología para la recogida de la información* ». Ed. La Muralla, S.A. Madrid. España.
- DET NORSKE VERITAS, A. S. (2005): "Gestión de Calidad"; Risk Based Certification. DNV. <http://www.dnv.es/privacy.asp>
- DÍAZ BARRIGA A. (2004): La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México.
rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/08.htm - 32k
- DIDOU AUPETIT, S. (2000): "Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior". En Education Policy Analysis Archives vol8 n11.
<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n11/v8n11-1.htm>
- DOCAMPO D. (2002): "Calidad en la universidad". Fundación Barrie.
<http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/calidad.pdf>.
- DOCUMENTOS UAT/UAMAC (2004): "Versión en minidisk de la Universidad Autónoma de Tamaulipas". Tamaulipas, México.
- DOMÍNGUEZ JOSÉ I. (2006): "Medir la satisfacción del cliente". Hipermarketing. Tecnología con sentido de negocio.
<http://www.hipermarketing.com/nuevo%204/COLUMNAS/joseignacio/nivel3medir.html> - 35k
- ESCOTET M. A. (2002): "Desafíos de la Educación Superior en el Siglo de la Incertidumbre. Universidad de Puerto Rico". Cuaderno de Investigación en la Educación No 18. Recinto de Río Piedras Fac. de Educación. Puerto Rico
<http://cie.uprrp.edu/cuaderno/cuaderno18/c18art3.htm>.
- ESCUADERO E. T. (2003): "Desde los Test hasta la Investigación Educativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la Evaluación en Educación". Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v.9, n. 1
<http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1>

- FAINHOLC B. (2005): “*Los nuevos escenarios de la Educación Superior Internacional y su problemática actual*”. Ponencia aprobada para el Encuentro de Educación Superior organizada por la IESAD de Virtual-Educa México. http://www.bies.planeacion.unam.mx/html/educacion/estudios/esce_Int.pdf -
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2005): “La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural”. Revista Fuentes No 5. Universidad de Sevilla. España. http://www.revistafuentes.org/hm/portada.php?id_volumen=5
- FONT FLORES L. (2003). Importancia de estudiar a Hilda Taba. Código ISPN de la Publicación: EpypllpZEKUvGmOlyh Publicado Thursday 14 de August de 2003 consultado, 7 de mayo 2006.
- FLORES B. J. (2003): “La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la educación superior”. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos. 2003. Año 7 N° 11. Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú. https://www.urp.edu.pe/urp/modules/posgrado/curriculums/d34_jose_florez_barboza.html - 8k -
- GAGO HUGET, A. (2002): “*Apuntes acerca de la evaluación educativa*”. Secretaria de Educación Pública. México. www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_5
- GARCÍA PONCE DE LEON, O. s/f El impacto de la Globalización en la Educación. Política y Pensamiento No 12 Fundación Arturo Rosenblueth http://www.rosenblueth.mx/fundacion/Numero12/politicapensamiento12_nuevo.htm
- GARDUÑO ESTRADA, L. R. (1999): “Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior”. Revista Iberoamericana de Educación. n° 21 págs. 93-103 www.rieoei.org/rie21a06.PDF
- GINÉZ MORA, J. (2004): “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. OEI - Revista Iberoamericana de Educación – Número 35 <http://www.rieoei.org/rie35.htm>
- GÓMEZ FRANCO, J. C. (s/f): “Calidad Educativa y Mejora Continua”. Universidad Autónoma de Baja California, Fac. de Ciencias Químicas e Ingeniería. Monografías.Com www.monografias.com/trabajos11/artpmon/artpmon.shtml - 81k
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2003): “Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial”. Revista Electrónica de Evaluación Educativa v. 9, n. 1. <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1>
- GUIX G. X. (s/f): “Sentido escénico en la atención al cliente”. Ed. Al servicio de la calidad. Publicación electrónica gratuita de Consultora Informática de SRL. www.isosystem.com.ar
- GUTIÉRREZ, F; DEL RIO B; GALLIZIA G. (s/f): “Enseñando y aprendiendo los objetivos transversales en la sala de clases”. http://www.educarchile.cl/ntg/home/1432/articles101719_necesidades.doc
- GUZMÁN ALBA (1992): “Abriendo la caja negra de la evaluación”. Revista Foro Universitario, No.94, UNAM México. www.ciees.edu.mx/publicaciones/materiales_de_apoyo/serie3.pdf -

- HERNÁNDEZ LABOY, J. R. (2002): “Informe Preliminar Estudio de Satisfacción Estudiantil”. Boletín informativo de la Vicepresidencia. Sistema Universitario Ana G. Méndez. Puerto Rico. www.doceos.com/sistema-universitario-ana-g-mendez/ATVVfVAabb.html
- HERNÁNDEZ ORALLO, J., RAMÍREZ QUINTANA, M.J. y FERRI RAMÍREZ, C. (2004). “Introducción a la Minería de Datos.” Editorial Pearson. <http://www.dsic.upv.es/~jorallo/cursosDWDm/dwdm-III-1.pdf>.
- HEIKKINEN ANJA (2004): “Modelos, paradigmas o culturas de formación profesional”. Revista Europea Formación Profesional #32. p45. http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-32/32_es_heikkinen.pdf
- HOYOS VÁZQUEZ, G. (2005): “Calidad de la educación y desarrollo como libertad”. Conferencia magistral pronunciada ante el Primer Foro Nacional de Educación Superior y Desarrollo. San Salvador. El Salvador.
- IBARRA C. E. (2005): “Origen de la empresarialización de la universidad: El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad”. Revista de la Educación Superior Vol XXXIV(2) No 134. ANUIES. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/134/07.html
- INFORME DE SURINAM (1998): “Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Surinam”. Oficina de Educación Superior, Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario de Surinam. UNESCO/IESALT, Presentado en la 10ª Reunión Ordinaria del Comité Intergubernamental. Paris. [www.unesco.org/ve/sid/InformeSurinam\(10\).pdf](http://www.unesco.org/ve/sid/InformeSurinam(10).pdf)
- IX CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (1999): “Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización”. La Habana, Cuba. <http://www.oei.es/ixcie.htm>
- IZQUIERDO SANCHEZ M. A.; R. MURNANE y D. COHEN. (2005): Políticas y experiencias de evaluación de académicos http://www.uv.mx/ie/Coleccion/N_30/pol%C3%ADticas_y_experiencias_de_eval.htm Consultada el 10 de Mayo 2006.
- JACKSON P. W. (1998): “*La vida en las aulas*”. Ed. Morata. Quinta edición. Madrid, España. 215pp
- KNIGHT JANE (2005a): “Internacionalización de la educación superior” <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib62>
- KNIGHT JANE (2005b): “El comercio de la educación Superior”. De Foreign Affaire en Español. http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/aff_actualites.html
- LANNI N. D. (2003) : « La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja”. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.campusoei.org/valores/monografias/monografia02/index.html>
- LANZA H. M. (1996): “La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamerica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad”. OEI. <http://www.oei.es/linea7.htm>

- LÓPEZ V. J. Y J. LERA (2000): "Evaluación del Sistema Educativo. Catalogo de Criterios e Indicadores de calidad para el Sistema educativo Valenciano". IVECE. Valencia España
- LUCIO CASTILLO, M. (1999): "Factores que inciden en la reprobación de alumnos de la Carrera de Ingeniero en Telemática". Tesis. UAMAC. UAT. Tamaulipas, México.
- MALEVSKI Y. Y ROSOTTO L. (1995): "Manual del Gestión de Calidad a la Medida".
- MANUALE MARCELA (1997): "El aula universitaria". Universidad Nacional del Litoral. Aregentina. www.unl.edu.ar/editorial/aula.htm
- MARÍN MARÍN A. (1997): La globalización y su impacto en la reforma universitaria mexicana. Premio nacional ANUIES 1997 en la categoría de ensayo. <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040829134226.html>
- MARQUÉS G. PERE (1996): "Metodología Investigación. Modelo para el Diseño de una Investigación Educativa. Depto. De Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://dewey.uab.es/pmarqués/edusoft>. Consultado el 23/05/06
- MARQUÉS G. PERE. (2002): "Calidad e innovación educativa en los centros". Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de Educación. <http://dewey.uab.es/pmarqués>
- MARTINEZ EDUARDO (1998): "La evaluación de la educación superior". UNESCO. Montevideo, Uruguay <http://www.unesco.org/uy/st-policy/publicaciones/eval-em.htm>
- MIJANGOS ROBLES, A. (2003): "Sistemas Educativos". Universidad Francisco Marroquín. Guatemala. www.monografias.com/trabajos14/sistemaseducativos/sistemaseducativos.shtml - 57k -
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL CHUBUT (s/f): "La convivencia en la escuela un tema complejo". Documento para la reflexión. <http://www.chubut.edu.ar/egb12/disciplina1.pdf>
- MOLINA ITURRONDO, A. (2002): "Introducción del cuadernillo No 18. Universidad de Puerto Rico". Cuaderno de Investigación en la Educación No 18. Recinto de Río Piedras- Fac. de Educación. Puerto Rico. <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/cuaderno18/c18art3.htm>
- MONTANO PELLEGRINI, A. (2001): "14 Principios del Dr. Deming extrapolados a la Educación". Sistema de profundo conocimiento del Dr. Deming. Última revisión 14 septiembre del 2004. http://assistive.usablenet.com/tt/www.people.virginia.edu/~am2zb/cursos/prof_know/index.html
- MORALES SÁNCHEZ, V. Y HERNÁNDEZ MENDO, A. (2004): "Calidad y Satisfacción en los Servicios: Conceptualización". <http://www.efdeportes.com/Revista Digital-Buenos Aires-Año 10-No 73-Junio de 2004>
- MUNCIO PEDRO (2000): "*Herramientas para la evaluación de la calidad*". Ed CISSPRAXIS Barcelona, España. 200pp.

- MUÑOZ-REPISO I. M. Y MURILLO T. J. (2003): “*Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*”. Grafman S.A. España.
- NAVA CH. M. DEL R. (2004): “Datos Pymes”. <http://www.datospymes.com.ar> Venezuela.
- NAVARRO M. A. e I. SÁNCHEZ (2004): “Lecciones de la reforma curricular en La Universidad Autónoma de Tamaulipas”. *Revista de la Educación Superior. ANUIES. Vol XXXII(4), No 132. México.*
http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/132/03.html
- ORTIZ O. L. A. (s/f): “La mercadotecnia educacional. Formas de aplicación”.Cuba.
<http://www.monografias.com/trabajos13/armerca/armerca.shtml>
- ORREGO BARRERA, M. A. (2004): “Validación del instrumento de medición de calidad SERVQUAL, en un servicio de asistencia técnica, con pequeños agricultores, del sector Coyerhaue, Comuna del Padre de las Casas IX Región de la Araucanía”. Tesis, Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales. Temuco, Chile. <http://www.uctem.cl/biblioteca/tesis-on-line/tesis.pdf>
- PADILLA GABRIEL (2003): “Autores de la gestión de la calidad”.
<http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/aucalid.htm>
- PALACIOS BLANCO, J. L. (2002): “Calidad en la gestión institucional: La Universidad Tecnológica de León”. Secretaría de Educación Pública. México.
www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4_Calidad_en_la_Gestion_Institucional_la_Unive-78k-
- PATTI M. V., TARPLEY R. S., GOREE C. T. and TICE G. E. (1993): “The relationship of college facilities and services for student retention”. Mid-South Educational Research Association Annual Meeting. New Orleans, Louisiana. U. S. A.
www.eric.ed.gov/sitemap/html_0900000b8013d693.html - 5k -
- PERIÁÑEZ CRISTÓBAL, R. (1999): “Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Resultados de un análisis exploratorio en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla”. Vicerrectorado de Calidad-Instituto de Ciencias de la Educación. Sevilla, España. 211pp.
- PORTAL DE DESARROLLO PERSONAL. (2004): “Definiciones Breves”.<http://www.sitio-de-exito.com/>
- PLAN GENERAL DE DESARROLLO UAMAC/UAT (2005): “Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias”; Universidad Autónoma De Tamaulipas. México.
- PLAN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2001-2006): “Secretaría de Educación Pública”. México. www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de-67k-
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2002): “Calidad y flexibilidad en la educación superior”. Participación en foro de la Universidad de San Buenaventura. Cartagena, Colombia. <http://comunidad.derecho.org/contaunaula/Documentos>
- RIBEIRO A. I. (2005): “Una encuesta de Satisfacción y Marketing a nuevos clientes”
www.odontex.com.br

- RIVAS GUTIÉRREZ, J. (2000): "Globalización vs Educación". Revista Digital de Educación y nuevas Tecnologías Con-Texto-Educativo. Vol IV No 24. Zacatecas México. <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.htm>
- RODRÍGUEZ MEDELLÍN, M. A. y ROBLES PÉREZ, P. (2004): "El proceso de calidad en el ITT". Inst. Tecnológico de Tijuana, Baja California.
- VII Congreso Nacional De Calidad en la Educación Superior "Resultados en la Calidad" León Guanajuato.(Ponencia)
- RODRÍGUEZ –MENA, G. M. (2004): "La calidad de la educación un problema actual". Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Biblioteca virtual. Argentina. http://www.clacso.org.ar/biblioteca/bases/libri/document_view Acceso al texto: <http://168.96.200.17ar/libros/cuba/rodri.rtf>
- RODRÍGUEZ N. Y. (2005): "El alumno como cliente: un reto ineludible de la orientación del nuevo milenio". Fac. de Ingeniería, Depto. de Humanidades y Ciencias Sociales. Venezuela. http://www.aiospconference2005.pt/full_works/docs/coms/op06a.pdf
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2003): Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado el día 12 de Mayo de 2006, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>
- ROJAS FERNÁNDEZ, G. y CORTÉZ SOTRES, J. F. (2002): "La calidad académica vista por los estudiantes". Revista de la Educación Superior en Línea Num 122. ANUIES, México. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html
- ROYERO J. (2002): "Contexto sociopolítico de la evaluación de calidad en educación superior". Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui. OEI-Revista Iberoamericana de Educación ISSN: (1681-5633) Venezuela. <http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf>
- SALINAS GUTIÉRREZ, A. (1998): "Análisis de las causas de la deserción en la carrera de Ingeniero Agrónomo, Generación 1989-1993". Tesis de Maestría en Educación Superior UAMAC. UAT. Tamaulipas, México.
- SANTOS GUERRA M. A. (2001): Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. Rev. Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV, N° 37-38, I y II Sem. Págs. 9 – 33 www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_articulo_37-38.pdf
- SAVATER F. (2005): "El sentido de educar" (Debate). Altablero. Periodico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Colombia. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87611.html>
- SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. (2003): Informe Nacional sobre la Educación Superior en México. S. E. P. México. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/mexico/Informe%20Nacional%20Mexico.pdf>
- SEGURA L G. A. (1997): "Modelo de desarrollo institucional a través de la calidad académica". (ensayo) Certamen Premio ANUIES 1997. México.

- STUFFLEBEAM D.L. y A. J. SHINKFIELD (1987): "Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica". Paidós. Barcelona.
- TIANA FERRER, A. (1997): "Tratamiento y usos de la información en evaluación". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. UNED España. <http://www.oei.org.ar/noticias/tratamiento.pdf>
- TORREGROSA SÁNCHEZ, R. (s/f): "Calidad, Concepto y Generalidades". Consorcio Hospital General Universitario. Valencia
http://http://www2.san.gva.es/hguv/descargas/quiosco/Calidad_generalidades.pdf
- TORRES DELGADO, J. M. (1998): "*La Universidad Mexicana en el umbral del siglo XXI : De la Universidad como negocio al negocio de la Universidad*", Libros en línea ANUIES. México.
http://www.anui.es/servicios/p_anui/es/publicaciones/libros/libros98.htm
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMÓN 2005. Estudio de satisfacción con Servicios Estudiantiles. UCB. Puerto Rico.
www.ucb.edu.pr/servicios/centro_orientacion_consejeria.html
- UNIVERSIDAD DE COLIMA (2005): "Encuesta de Satisfacción de Estudiantes". Universidad De Colima. Dirección General de Educación Superior. Colima, México
<http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgesn/archivos/satisfaccion2005.pdf>
- UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO (2004): "Estudio Satisfacción Estudiantil 2003-2004. Resultados Ponce". Vicepresidencia de Asuntos Académicos, Estudiantiles y Planificación Sistémica. U.I.P.R. Puerto Rico.
<http://ponce.inter.edu/acad/Assessment/AssessmentProgramasAcademicos/EstudioSatisfaccionPonce2003-04.pdf>
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. (s/f): "Encuesta para medir el índice de satisfacción del alumno en el centro". Escuela Universitaria de Arquitectura Técnica. <http://www.euatm.upm.es/ANECA/anexo.pdf>
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2005): "Cuestionario de la encuesta de satisfacción del alumnado con el Programa Formativo de su Titulación". Universidad de Salamanca, Unidad de Evaluación de la Calidad. España. quilitas@usal.es o <http://qualitas.usal.es>
- UNIVERSIDAD VALLE DEL BRAVO (2005-2006): Autoestudio: nuestro compromiso de mejora continua.
<http://www.uvb.edu.mx/paginaweb/GRAFICOS/autostudioFIMPES/index.htm>
- VALENTI NIGRINI, G. y DEL CASTILLO ALEMAN, G. (1998): "Interés Público y Educación Superior: Un Enfoque de Política Pública". Libros en línea ANUIES. México. redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/184/18400902.pdf -
- VÁZQUEZ A. M. (2005): "El sistema de Gestión de Calidad como herramienta del cambio Organizacional
www.mujeresdeempresa.com/management/management050701.shtml - 21k -
- VEGA MIRANDA, A. (1997): "Calidad de la educación Universitaria y los retos del siglo XXI". <http://www.monografias.com/trabajos/caleduretos/caleduretos.shtml>

- VÉLEZ CARDONA, W. (2002): “Globalización y Educación Superior: Del mito necesario a un nuevo paradigma”. Universidad de Puerto Rico. Cuaderno de Investigación en Educación No 18. Recinto de Río Piedras- Fac. de Educación. Puerto Rico. <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/cuaderno18/c18art3.htm>
- VERA C. (2004): “Un acercamiento al debate de la calidad Educativa en el contexto de la planificación. ALAI”: América Latina en Movimiento. http://alainet.org/active/show_news.phtml?news_id=5943
- VILLA L. O. (2005): “La satisfacción de los alumnos en los cursos on-Line” Universidad de Barcelona. <http://www.educaweb.com/adserver>
- VON DER BECKE, C. H. (2000): “Glosario de Carlos von der Becke”. Argentina. <http://club.telepolis.com/ohcop/inde.html>
- YARZÁBAL L.. (2004): “Internacionalización de la Educación Superior: de la cooperación académica al comercio de servicios”. www.ilaedes.org/documentos/Conferencia
- YZAGUIRRE PERALTA, L.E. (2005): “Calidad educativa e ISO-9000-2000 en México”. Revista Iberoamericana de Educación, No 36/3 OEI-ISSN: (1681-5633) <http://www.rieoei.org/calidad10.htm>
- ZORRILLA J. F. (1993): “Reseña Histórica”. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Instituto de Investigaciones Históricas. Fomento Editorial. Tamaulipas, México.