



UNIVERSIDAD
C I E N F U E G O S
Carlos Rafael Rodríguez

GRUPO DE ESTUDIOS DE GERENCIA ORGANIZACIONAL

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO DE MÁSTER

TÍTULO

**MODELO DE GESTIÓN PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LOS
PROFESORES A TIEMPO PARCIAL DOCENTES DE LA
UNIVERSALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS.**

Autora: Ing. Yamila Acosta Hidalgo.

Tutores: Dr . Egar Bueno Fernández.

MSc. Luisa M. Baute Álvarez.

Consultante: Dr. Raúl Alpízar Fernández.

2006

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO	5
1.1.- La Gestión de los Recursos Humanos y su importancia en las organizaciones.....	5
1.2.- La formación y desarrollo del personal académico en las nuevas condiciones de la gestión organizacional.....	12
1.2. 1.- Formación y Desarrollo. Elementos fundamentales.....	12
1.2.2.- La formación profesional basada en competencias laborales.....	21
1.2.3. Reflexiones sobre la formación permanente del personal académico.....	26
1.2.4.- Las necesidades de formación y su determinación en el ámbito educativo.....	31
1.3. Los profesores a tiempo parcial y su formación por competencias.....	36
1.4.- Conclusiones del Capítulo 1.....	39
CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN EN LOS PROFESORES A TIEMPO PARCIAL DE LA CARRERA DE CONTABILIDAD EN LA UCF	40
2.1.- Metodología empleada en el estudio.....	40
2.2.- El modelo pedagógico en la continuidad de estudios.....	41
2.3.- Universalización de la enseñanza en la Universidad de Cienfuegos.....	42
2.4.- El profesor a tiempo parcial: Sus funciones y formación.....	45
2.5.- Las competencias del profesor a tiempo parcial.....	49
2.6.- Determinación de las necesidades de formación en los profesores a tiempo parcial de la carrera de Contabilidad en la Universidad de Cienfuegos.	51
2.6.1.- Caracterización de los profesores principales.....	55
2.6.2.- Caracterización de los profesores a tiempo parcial.....	57
2.6.3.- Determinación de las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial: dimensión tecnológica.....	58
2.6.4.- Ordenamiento de las necesidades de formación en la dimensión tecnológica del proceso.....	67
2.6.5.- Variables de la dimensión de gestión implicadas en el proceso de formación.....	69
2.6.6.- Ordenamiento de las variables incluidas en la dimensión de gestión.....	73
2.7.- Conclusiones del Capítulo 2.....	75

CAPÍTULO III. ESTRUCTURACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PARA LOS PROFESORES A TIEMPO PARCIAL.....	77
3.1.- Elementos a tener en cuenta para el diseño de la formación de los profesores a tiempo parcial	77
3.2. Enfoques y principios válidos para la formación de los profesores a tiempo parcial.....	79
3.3. El modelo de formación para los profesores a tiempo parcial.....	82
3.3.1.- Fases del Modelo.....	83
3.4. Validación del modelo de formación para profesores a tiempo parcial.....	90
3.4.1.- Análisis de los criterios vertidos por los expertos con relación a la necesidad de implementar el modelo.....	92
3.4.2.- Análisis de los criterios vertidos por los expertos con relación a la viabilidad del modelo.....	93
3.4.3.- Análisis de las sugerencias para el perfeccionamiento del modelo.....	93
3.5.- Conclusiones del Capítulo 3.....	95
CONCLUSIONES.....	96
RECOMENDACIONES.....	97
BIBLIOGRAFÍA.....	98
ANEXOS	

RESUMEN

El presente estudio centra su atención, en la estructuración de un modelo de formación para los profesores a tiempo parcial que se desempeñan como docentes en la universalización, partiendo de enfoques por competencias, sistémico, holístico y estratégico, además de tener en cuenta los principios de flexibilidad, descentralización y dinamismo. La estructuración de este modelo fue posible mediante la aplicación de diferentes técnicas y herramientas, como la revisión de documentos, la consulta a expertos, la entrevista y la aplicación del cuestionario como instrumento de medición, donde fue encuestada una muestra estratificada por municipios de 83 profesores a tiempo parcial y 20 profesores principales pertenecientes a la carrera de contabilidad, llegándose a definir las funciones, establecer las competencias necesarias a desarrollar y determinar las necesidades de formación propias de estos recursos humanos. Esta investigación fue realizada con el propósito de desarrollar en estos profesionales una serie de conocimientos, habilidades, valores y destrezas que le permitan cumplir con sus funciones como docentes universitarios, garantizar la calidad del proceso docente – educativo en las Sedes Universitarias Municipales de la provincia de Cienfuegos, así como enfrentar de forma profesional todos los retos que el proceso de universalización impone hoy a la Educación Superior Cubana.

INTRODUCCIÓN.

El perfeccionamiento de la administración en las instituciones es fundamental en los momentos actuales pues los procesos de internacionalización que encuentran su expresión en la globalización, en las nuevas concepciones logísticas, la alta flexibilidad de la producción y los servicios, las condiciones cambiantes que exigen de los negocios respuestas rápidas y certeras para el éxito y la descentralización de procesos, entre otros fenómenos, condicionan la profundidad con que deben analizarse y actualizarse cada elemento por muy pequeño que sea, para ello se ha convertido en una necesidad vital sostener y desarrollar los recursos humanos como el principal factor competitivo a aprovechar, de este modo la gestión de los recursos humanos constituye uno de los elementos claves en cualquier institución.

Es por ello la importancia que se le debe otorgar a la formación como uno de los componentes fundamentales de los sistemas de gestión de los recursos humanos en las distintas instituciones. Así, se entiende como un proceso que hay que optimizar al reconocerlo como mecanismo impulsor del desarrollo individual y por extensión institucional.

Del anterior planteamiento no se ve exenta la Educación Superior Cubana, cuyos centros vienen siendo testigos de profundas transformaciones en la actualidad, que condicionan la necesidad de concebir la formación desde perspectivas renovadoras y pertinentes, sobre todo si se considera que hoy, como consecuencia de la Universalización de la Educación Superior, el claustro universitario ve extendidos sus horizontes a cada rincón del país, fenómeno que ha traído consigo el acceso a nuestros Centros de Educación Superior de un recurso humano que reúne entre sus distinciones la avidez de conocimientos y la posesión de nuevas necesidades de formación, cuestiones que han de ser asumidas como un reto y con toda la atención que ello supone, nos referimos a los profesores a tiempo parcial que se desarrollan como docentes en cada Sede Universitaria Municipal existente en la isla.

No es menos cierto que la gestión de este tipo de recurso humano no ha quedado desentendida en nuestros Centros de Educación Superior, ya que a partir del surgimiento de la continuidad de estudios, han sido creadas nuevas estructuras que dirigen el funcionamiento de este programa y las que ya existían también se integran a su atención, sin embargo, resultan insuficientes los estudios científicos encaminados al perfeccionamiento continuo de la formación y desarrollo de los profesores a tiempo parcial que se desarrollan como docentes en el contexto de la Universalización. Este constituye hoy un tema prioritario para la Educación Superior en Cuba, pero aún se encuentra en un estadio incipiente, se necesita por tanto, implementar estrategias encaminadas a enfocar la formación desde las aportaciones que ofrecen las ciencias de la dirección y enfocar este componente del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos, de tal manera que se aprecie su carácter sistémico, en aras de lograr la pertinencia de las labores de estos recursos humanos, lo que ha de redundar en el realce del accionar estratégico de la universidad, por tanto, se considera como **PROBLEMA CIENTÍFICO** de la investigación el siguiente:

¿Qué aspectos deben considerarse en un modelo de gestión para la formación y desarrollo de los profesores a tiempo parcial docentes de la universalización en la Universidad de Cienfuegos, que contribuya al perfeccionamiento del Sistema de Gestión de Recursos Humanos de dicha institución y en correspondencia con los nuevos retos que impone la continuidad de estudios a los Centros de Educación Superior cubanos?.

El **OBJETO DE ESTUDIO** de la presente tesis, se define como el Sistema de Gestión de los Recursos Humanos en la Universidad de Cienfuegos y el **CAMPO DE ACCIÓN** se relaciona con el subsistema de formación y desarrollo en lo que respecta a los profesores a tiempo parcial docentes de la universalización.

La **IDEA A DEFENDER**, queda resumida en el siguiente planteamiento: Para la implementación de un modelo de formación y desarrollo, que incremente la pertinencia de los profesores a tiempo parcial, se hace necesario considerar una serie de elementos que hoy no forman parte del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos en la Universidad de Cienfuegos.

Se persigue el **OBJETIVO GENERAL** de: Estructurar un modelo para la formación y desarrollo de los profesores a tiempo parcial en la Universidad de Cienfuegos, que les permita cumplir con sus funciones, desarrollar sus competencias y satisfacer sus necesidades de formación, considerando los retos actuales en la educación superior cubana y en la institución en particular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Definir los preceptos teórico-metodológicos que caracterizan la formación como componente de los Sistemas de Gestión de los Recursos Humanos en sentido general y de las instituciones educativas en particular.
2. Declarar las funciones y determinar las competencias que han de ser asumidas por este tipo de Recurso Humano en sus respectivas labores.
3. Diagnosticar el proceso de formación de los profesores a tiempo parcial de la continuidad de estudios en la Universidad de Cienfuegos.
4. Determinar las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial de la carrera de Contabilidad en la Universidad de Cienfuegos y su ordenamiento.
5. Diseñar y validar un modelo de formación, partiendo de los análisis anteriores.

El **aporte** fundamental de la tesis, radica en el **modelo creado para la formación de los profesores a tiempo parcial docentes de la Universalización** y la **novedad** está dada por el hecho de concebirlo desde sus funciones, la **definición de sus competencias** y la **determinación de las necesidades de formación**. Además, se incorporan como aspectos novedosos, las consideraciones relacionadas con los **enfoques y principios** que caracterizan el modelo en sus distintas etapas.

El presente trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos, en el primero se abordan aspectos relacionados con el marco teórico referencial donde se muestran elementos acerca de la Gestión de los Recursos Humanos y su importancia en las organizaciones, teniendo en cuenta la formación y desarrollo

del personal académico en las nuevas condiciones de la gestión organizacional. Se relacionan aspectos específicos tales como las definiciones emitidas por diversos autores acerca de lo que se entiende por formación, desarrollo, capacitación, competencias y su extrapolación al ámbito laboral en sentido general y al personal docente en particular, sin dejar de referirse a las necesidades de formación y su determinación en el ámbito educativo.

El segundo capítulo recoge aspectos relacionados con el comportamiento de la Universalización en la Universidad de Cienfuegos, el diagnóstico del proceso de formación y de sus recursos humanos, expresándose además las características de las técnicas y procedimientos estadísticos utilizados en el estudio, así como los resultados que se derivaron del análisis realizado. Se declaran las funciones de los profesores a tiempo parcial, se definen sus competencias y se determinan sus necesidades de formación, tanto en el ámbito tecnológico como de gestión.

En el tercer capítulo se procede, en principio, a detallar algunos aspectos necesarios a considerar, relacionados con las particularidades de los profesores a tiempo parcial que se desempeñan como docentes en la continuidad de estudios, se precisan los enfoques y principios que han de ser parte intrínseca de la formación, se expone el modelo que constituye la principal aportación del estudio, así como el procedimiento utilizado para su validación.

La bibliografía consultada para la estructuración de la tesis resulta novedosa en un elevado porcentaje y ello repercute en una visión contemporánea de los Sistemas de Gestión de los Recursos Humanos en sentido general y de la formación y desarrollo en un ámbito más específico.

El procedimiento metodológico se corresponde con un diseño no experimental transeccional descriptivo, sustentado en la estructuración y validación de diversos cuestionarios, la consulta a expertos en distintos momentos del estudio, así como la revisión de documentos oficiales. Toda la información recopilada fue procesada en el paquete estadístico SPSS, en su versión 11.0 y entre las operaciones fundamentales realizadas se encuentran análisis de

confiabilidad y validez de los cuestionarios aplicados y descripciones estadísticas de cada variable incluida en el estudio.

CAPÍTULO 1. MARCO TEORICO.

El factor humano es uno de los más importantes dentro de cualquier organización, pues de este depende, en gran medida, el correcto desempeño en sus actividades y el cumplimiento de los objetivos establecidos; se reconoce como el activo más importante con que cuenta una organización por lo que, su efectiva gerencia puede ser considerada como la clave del éxito.

Toda organización por muy pequeña que sea, debe contar con políticas que le permitan mantener a su personal motivado en el desempeño individual y colectivo de sus actividades laborales. La administración de personal debe lograr y mantener relaciones de conjunto con todos sus integrantes, aprovechando al máximo el desarrollo individual de todos sus miembros.

En razón de lo antes expuesto es imprescindible enfocar la formación y el desarrollo del personal en aras de orientarlos al rendimiento, así como potenciar su eficiencia para mantenerlos entusiastas, tomando en cuenta sus aspiraciones de crecimiento en conjunto con la organización.

Es por ello que este primer capítulo se dedicará al análisis teórico de la Gestión de los Recursos Humanos y dentro de ella la Formación y Desarrollo del personal académico como elemento clave que hay que optimizar para garantizar la excelencia en la gestión universitaria.

1.1. La Gestión de los Recursos Humanos y su importancia en las organizaciones.

La Gestión de Recursos Humanos ha tenido una fuerte evolución en los últimos tiempos, transitando desde una función puramente administrativa en la década de los 40-50 hasta una función clave para el éxito empresarial en la actualidad. En las décadas de los 60-70, primaron los aspectos jurídicos, dada la importancia que tenían los aspectos sindicalista y de relaciones laborales. En las décadas de los 80-90 primaron los aspectos vinculados a la Psicología organizativa. Su importancia actual se deriva de la necesidad de competitividad organizacional en las que los aspectos de tecnología y calidad son críticos para competir y en estos elementos solo se consigue una ventaja competitiva a

través de las personas. Disponer de un equipo de personas adecuado a las necesidades y altamente motivados es la principal obligación de los responsables de la actividad de Recursos Humanos en las organizaciones hoy en día. Manuel Labrado Washington DC 27 marzo 2005 (1).

Con el desarrollo de la actividad organizacional, en la actualidad la Gestión de Recursos Humanos (GRH) constituye un factor estratégico fundamental y de ventaja competitiva. Contar con el **personal** capacitado, motivado y leal es esencial para el logro de las metas en cualquier institución.

La tendencia más generalizada y aplicada en las **organizaciones** de éxito actualmente, es la de gestionar a los Recursos Humanos de forma integral, concentrando lo que tradicionalmente se manejaba por separado en áreas como **personal**, cuadros, **capacitación**, organización del trabajo, **salarios**, seguridad y salud, entre otras, en un **sistema** de gestión donde el centro es **el hombre**, y los planes y las **acciones** interactúan coherentemente entre sí y el resto de los **sistemas** existentes en la organización. Los resultados más notables de este enfoque se asocian a **eficiencia**, **eficacia**, calidad, satisfacción, grado de compromiso e implicación del trabajador con la labor que realiza.

Según Lloyd L. Byars y Leslie, W. (1998) la Gestión de Recursos Humanos (G.R.H) comprende las actividades encaminadas a obtener y coordinar los recursos humanos de una organización.

Ivancevich (1996) "entiende por GRH la función que se lleva a cabo en las organizaciones para el aprovechamiento más afectivo del personal en el logro de los objetivos de la organización mediante la contratación, retención, despido, desarrollo y utilización apropiada de los Recursos Humanos (RRHH) en la organización."

Dicho de otro modo la Gestión de Recursos Humanos constituye un sistema que presupone el desarrollo de todos los aspectos de un contexto organizacional, cuya premisa fundamental es concebir al hombre dentro de la empresa como un recurso que hay que optimizar a partir de una concepción renovada, dinámica y competitiva en la que se oriente y afirme una verdadera interacción entre lo social y lo económico.

La concepción moderna de la Gestión de Recursos Humanos se caracteriza por una serie de rasgos, los principales son:

- En el siglo XXI los Recursos Humanos constituyen el recurso competitivo más importante.
- Los Recursos Humanos son inversión y no costo.
- La Gestión de Recursos Humanos no se hace desde un área, departamento o parcela de la organización, se hace como función integral de la misma y es además proactiva.
- La Gestión de los Recursos Humanos es necesario concebirla hoy con carácter técnico especializado, poseyendo sus bases en los análisis y diseños de áreas y puestos de trabajo.
- La Gestión de Recursos Humanos eficiente ha superado al Taylorismo requiriendo el enriquecimiento del trabajo y la participación o implantación de los empleados en todas sus actividades.
- El aumento de la productividad del trabajo y la satisfacción del trabajador son objetivos inmediatos de la Gestión de los Recursos Humanos.
- El desafío fundamental de la Gestión de Recursos Humanos es lograr eficacia y eficiencia en las organizaciones.

Las funciones de la Gestión de Recursos Humanos son aquellas tareas que han de cumplirse, tanto en las organizaciones grandes como en las pequeñas, para obtener y coordinar los recursos humanos. Su campo de acción corresponde a diversas actividades que influyen significativamente en todas las áreas de una organización. La Society for Human Resource Management (SHRM) ha identificado seis funciones principales de la Gestión de los Recursos Humanos:

1. Planificación, reclutamiento y selección de los recursos humanos.
 - Realizar análisis de los puestos de trabajo a fin de establecer requisitos específicos para los mismos.

- Prever las necesidades de recursos humanos de la empresa para lograr los objetivos de esta.
- Elaborar y ejecutar un plan para satisfacer esas necesidades.
- Reclutar los recursos humanos requeridos por la organización para lograr sus objetivos.
- Seleccionar y contratar recursos humanos para cubrir determinados puestos de trabajo dentro de la organización.

2. Desarrollo de los recursos humanos.

- Orientación y formación de los empleados.
- Diseño y aplicación de programas de desarrollo de la gestión y organización.
- Diseño de sistemas de evaluación de resultados de los distintos empleados.
- Ayuda a los empleados a desarrollar sus planes de carrera.

3. Remuneración y Prestaciones.

- Diseñar y aplicar sistemas de remuneración para todos los empleados.
- Asegurar que la remuneración y prestación sean equitativas y congruentes.

4. Relaciones con los empleados y relaciones laborales.

- Servir de enlace entre la empresa y sus sindicatos.
- Diseñar sistemas de manejo de la disciplina y de las reclamaciones.

5. Seguridad e Higiene.

- Diseñar y aplicar programas que garanticen la seguridad e higiene del trabajo.
- Ofrecer asistencia a los empleados con problemas personales que influyan en sus resultados laborales.

6. Investigación de los recursos humanos.

- Crear una base informática de Recursos Humanos.
- Diseñar y aplicar sistemas de comunicación con los empleados.

Cuando hablamos de Gestión de Recursos Humanos nos estamos refiriendo a la gestión de las personas que conforman la organización; y estamos, en este caso, hablando de la gestión del principal recurso del que disponen las organizaciones para mantener y mejorar su competitividad. Dentro de los objetivos fundamentales que se traza la Gestión de Recursos Humanos, Chiavenato (1994), los resume de la siguiente manera:

- Crear, mantener y desarrollar un contingente de recursos humanos con habilidades y motivaciones para realizar los objetivos de la Organización.
- Crear, mantener y desarrollar condiciones organizacionales de aplicación, desarrollo y satisfacción plena de los recursos humanos y alcance de objetivos individuales.
- Alcanzar eficiencia y eficacia con los recursos disponibles.

El Sistema de Gestión de los Recursos Humanos está organizado en módulos cooperantes, cuyos objetivos específicos pueden enunciarse como:

- Facilitar el registro, la actualización y la consulta del legajo del personal.
- Generar información con una perspectiva global, incluyendo resúmenes de cargos por sectores, por fuente de financiamiento, por tipo de puestos, entre otros.

- Facilitar y apoyar la realización de los controles administrativos tendientes a fortalecer la gestión, emitir las planillas, recibos, cheques de liquidaciones y otras planillas y documentos, de acuerdo al registro de asistencia del personal y a las normas administrativas aplicables.
- Apoyar los procesos de autoevaluación institucional a través de la emisión de reportes estadísticos y otros informes.

La finalidad de los recursos humanos es crear el futuro, desarrollar nuevos sistemas de gestión y desempeño organizacional, para ello es muy importante que la empresa tenga bien definida la misión, y en función de esta, el desarrollo de los recursos humanos, por eso, dentro de las tareas centrales de los gerentes deben encontrarse: La selección, adiestramiento, desarrollo, motivación, incentivo, etc. de las personas; esto ayudará a la organización, a conseguir sus metas.

¿Por qué esta importancia, cada vez mayor, al recurso humano? Nos encontramos en un ambiente en el que las tecnologías, los mercados, los productos... cambian muy rápidamente; en un ambiente en el que la innovación y la actividad centrada en el cliente son dos de las principales armas estratégicas de que disponen las empresas y son las personas que conforman la organización las que van a innovar y las que van a conseguir que los clientes estén o no satisfechos.

Esto quiere decir que las funciones de la Gestión de Recursos Humanos tienen que estar interrelacionadas con las demás funciones de la organización y orientadas hacia un objetivo único para asegurar que esta pueda:

- Contar con trabajadores habilidosos, entrenados para hacer el trabajo bien, para controlar los defectos y errores y realizar diferentes tareas u operaciones.
- Contar con trabajadores motivados que pongan empeño en su trabajo, que busquen realizar las operaciones de forma óptima y sugieran mejoras.

- Contar con trabajadores con disposición al cambio, capaces y dispuestos a adaptarse a nuevas situaciones en la organización del trabajo y de la empresa (Páez, 1991).

Un recurso humano con las características anteriores es imprescindible para que la organización pueda hacer frente a todos los factores que condicionan su actividad y la obligan a adoptar programas de mejora en todas sus funciones.

Valorando la importancia de la Gestión de Recursos Humanos se puede plantear que esta no es un fin en sí misma, sino un medio de alcanzar la eficacia y la eficiencia de la organización, de ahí que el establecimiento de los objetivos de la organización (a corto, mediano y largo plazo) sea un factor determinante en la conducción de los recursos humanos en general y específicamente en la definición de sus políticas.

Al hacer referencia a la importancia de la Gestión de Recursos Humanos, Saenz, (1995), es del criterio de que esta debe ser considerada como la esencia de dirección o Gestión Empresarial y expone algunas consideraciones que en este sentido se observan en empresas de punta de países desarrollados como Alemania y Japón. En la mayoría de estas empresas el segundo hombre del Gerente General es el Gerente de Recursos Humanos y nunca se arriba al primer cargo directivo sin una experiencia previa en la gerencia de los Recursos Humanos.

La Gestión de los Recursos Humanos está integrada por diferentes subsistemas que le permiten un buen desarrollo dentro de las instituciones cubanas entre los que podemos reflejar las actividades relacionadas con el reclutamiento y la selección, ,formación y desarrollo, estimulación y atención al hombre, trabajo con los cuadros, evaluación del desempeño, protección e higiene del trabajo , organización del trabajo y los salarios entre otras, las cuales permiten gestionar los recursos humanos de forma sistémica. En capítulos posteriores nos detendremos a estudiar aspectos relacionados con la formación y desarrollo del personal como subsistema objeto de estudio de nuestra investigación.

1.2. La formación y desarrollo del personal académico en las nuevas condiciones de la gestión organizacional.

1.2.1. Formación y Desarrollo. Elementos fundamentales.

Hoy más que nunca, las organizaciones deben ser generadoras de aprendizaje, para formar y desarrollar capacidades en los recursos humanos, que les permitan capitalizar el conocimiento. Esta premisa se ha convertido recientemente en ventaja competitiva aunada a la supervivencia de la organización en un entorno altamente cambiante. La globalización de los mercados, el aumento de la competitividad, el rápido y creciente desarrollo tecnológico, y las tendencias demográficas y exigencias de la fuerza laboral, obligan a las organizaciones y a los profesionales a replantearse y reconsiderarse, bajo nuevas perspectivas, el desarrollo humano.

Las instituciones de educación superior incluyen en la misión de los Sistemas de Gestión de Recursos Humanos, acciones encaminadas hacia la formación de profesionales. El interés por la superación de su personal es considerado como una de sus mejores inversiones, no solo por lo que supone la preparación de sus hombres para tareas actuales y futuras, sino también por lo que contribuye al desarrollo de la personalidad de los mismos y a su mejor integración en la organización y la sociedad.

Las universidades de hoy exigen profesionales capaces y comprometidos para desempeñar con habilidad y eficacia sus labores e influir decisivamente en el desarrollo, evolución y futuro de la organización. En el logro de esto, juega un papel primordial el proceso de Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos que se materializa en la estrategia de superación de las universidades, donde se definen las acciones más necesarias a llevar a cabo por parte de la organización en aras de subsanar sus principales dificultades y a su vez lograr alcanzar un mayor grado de profesionalidad en sus recursos humanos.

En el intento de definir teóricamente los preceptos que distinguen a la formación y desarrollo como un subsistema dentro de la Gestión de los Recursos Humanos se han pronunciado un número importante de autores en cuyas obras se aprecia un gran consenso relacionado con la importancia que le adjudican a estos componentes lo que evidencia la necesidad de fomentarlo.

En este sentido Harper y Lynch (1992) referencian a R.Buckley y Jim Caple, quienes definen la formación como un “esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y las actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción”.

En opinión de Gélinier(2004), la formación debe considerarse como una doble inversión rentable: “además de ser una inversión para la empresa, la formación es también una inversión para la persona que se forma, porque no es posible formarse sin esfuerzo”.

Por otra parte Milkovich y Boudreau (2000) plantean que la formación es un proceso sistemático en el que se modifica el comportamiento, los conocimientos y la motivación de los empleados actuales con el fin de mejorar la relación entre las características del empleado y los requisitos del empleo. Consideran que los objetivos y criterios de la formación deben cumplir normas: deben reflejar la información que corregirá las decisiones futuras, deben corregir las decisiones importantes y el costo de recopilar la información no debe exceder su beneficio.

Algunos definen la formación como pura adquisición de destrezas, aproximándose a lo que comúnmente se entiende por instrucción. Otros se sitúan en una perspectiva más amplia de perfeccionamiento del individuo para mejorar sus ejecuciones.

El concepto de Formación generalmente se asocia a alguna actividad, siempre se trata de formación para algo (Honoré, 1980). Puede entenderse como una función social de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber – ser que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o de la cultura dominante.

La formación puede entenderse también como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos.

El proyecto de formación es susceptible de múltiples enfoques, asociándose este concepto en algunas definiciones al “proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal” (Zabalza, 1995), hace referencia al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena, de acuerdo a unos principios o realidad socio-cultural.

Hay un componente personal evidente en la formación, que conecta con un discurso axiológico referido a finalidades, metas y valores, frente a lo meramente técnico e instrumental.

Honoré (1980), en su libro “ *Para un teoría de la formación* ” propone utilizar el término “Formática” para referirse al campo de conocimiento que estudia los problemas relativos a la formación, destacando como concepto importante en la teoría de la formación la Acción Formativa. Una peculiaridad de las acciones de formación es que se desarrollan en un contexto específico con una organización material determinada y que se desarrolla con unas reglas de funcionamiento.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se puede entender que:

- el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones.
- el concepto formación tiene que ver con el fomento del aprendizaje, con el incremento del conocimiento a nivel individual, ya que es el sujeto, el responsable de la activación y desarrollo de sus procesos formativos.
- existe una necesidad evidente de la implicación de las instituciones en cuanto a la estructuración de sus programas de formación.

En tal sentido se pronuncia Pilar Pineda en “Auditoría de la Formación”, quien expresa que toda actividad formativa persigue unos objetivos determinados,

unos propósitos. Además, en el caso de la empresa, toda actividad realizada, del tipo que sea, conlleva necesariamente unos beneficios que justifican su realización. La formación es, evidentemente, una actividad formativa que se da en el seno de la empresa, por lo tanto, persigue unos objetivos y aporta unos beneficios entre los que se encuentran;

- Ayuda al trabajador a aprender sus tareas y garantiza su correcta ejecución.
- Permite mejorar el valor del propio personal.
- Facilita una adecuada reacción frente al cambio por parte de los individuos por ella afectados.
- Garantiza una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación de la propia fuerza laboral.
- Mejora el estado de ánimo de los trabajadores con la creación de un clima más positivo en la organización.
- Permite ofrecer condiciones laborales favorables, con las consecuencias que ello tiene para retener al personal existente y para atraer a profesionales externos interesantes.
- Ofrece numerosos beneficios personales, como el perfeccionamiento del individuo, el desarrollo de intereses propios, la posibilidad de promociones, etc.
- Proporciona beneficios sociales, sobre todo en el sentido de crear una fuerza laboral eficaz y competitiva.

Estos beneficios conllevan a que las instituciones vean a la formación como una inversión a largo plazo y no como un costo. Lo que hace merecedor a este proceso de una asignación de los fondos de la empresa al mismo nivel del resto de las áreas que tributan a su desarrollo.

Hay autores que clasifican un grupo de paradigmas de formación empresarial en función de la cultura a la que pertenecen. Castillejo, Sarramona y Vázquez (1988) adoptando como criterios diferenciadores, por un lado, el desarrollo

versus la adaptación y por otro, la concepción de la formación como gasto versus su concepción como inversión. Establecen los siguientes paradigmas básicos de la formación en la empresa:

- I. Desarrollo de la competencia.
- II. Perfeccionamiento.
- III. Adaptación al puesto de trabajo.
- IV. Promoción y reciclaje.

En función de la cultura imperante, el tipo de formación que se dará estará más cerca de un paradigma o de otro.

Por su parte J. L. Castillejo (1988) considera que los requisitos actuales de la formación en la empresa se pueden concretar en una serie de principios o ejes de exigencia básicos que son:

- La formación ha de existir en función de la política organizacional y de desarrollo que la empresa tenga planteada, y ha de responder a los intereses de ésta. Por lo tanto, ha de estar dentro del plan general de la empresa.
- La formación ha de responder también a los intereses de los trabajadores, convirtiéndose para ellos en un medio de promoción profesional, personal y social.
- La calidad de la formación dependerá del diseño adecuado de las acciones formativas, de la calidad del profesorado y de los recursos, así como de la metodología utilizada.
- La formación ha de ser evaluada por diferentes parámetros: por la mejora producida en el puesto de trabajo, por su rentabilidad, por su eficacia y por su eficiencia.
- De estos principios se derivan las condiciones o criterios de funcionalidad sobre los que la formación en la empresa ha de ser concebida y diseñada.

Lhotellier, citado por Honore, 1980, señala que "la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos..., en el horizonte de un proyecto personal y colectivo"; luego, la formación no es algo que se adquiere de una vez por todas, que es posesión de algunos, o que se consigue sólo con un título profesional; es una especie de función propia del ser humano, que se cultiva y puede desarrollarse, que no está sujeta a temporalidades o edades específicas.

Al llegar a este punto, son importantes varias consideraciones:

a) La amplitud de la dimensión del concepto de formación, que parece involucrar prácticamente la esencia de la vida del hombre: se trata nada menos que del proceso mediante el cual se da el desarrollo global de sus potencialidades en una dinámica que es al mismo tiempo personificación y socialización.

b) El énfasis en el proceso o en las acciones. Aunque los autores hasta ahora citados parecen aportar hacia una visión coincidente de la formación, unos centran el significado del concepto en la formación como "función o capacidad del hombre", otros en la formación como "actividad"; unos ponen el énfasis en lo que se vive en el proceso de formación, mientras que otros lo ponen en las acciones que generan dicho proceso.

El señalamiento anterior nos lleva a establecer, una distinción entre formación y actividades de formación. Mientras que la formación alude al proceso evolutivo que el hombre vive, orientado hacia el ejercicio de sus potencialidades —en una dinámica como la descrita en párrafos anteriores—, las actividades de formación son la mediación que genera y dinamiza dicho proceso.

Según lo planteado por Hermes Ruiz Rincón (2002) a la hora de realizar una actividad relacionada con el proceso de formación es necesario tener en cuenta una serie de elementos que permitan la mejor implementación de esta, entre los que se encuentran:

1. *Primero el individuo.* Si desea que su inversión se vea multiplicada varias veces, piense en su cliente interno, acepte que ellos son primero personas y después agentes de generación de productividad.

2. *Cuide su inversión.* Ninguna compañía seria podrá llegar ante ustedes, prometiendo solucionar sus problemas de productividad con base en una serie de formaciones aisladas. La mejor forma de perder su inversión es permitir llevarse por la propuesta de personas que prometen motivar su personal, con tan solo una sesión de trabajo, puesto que se puede dar lo que se conoce como "Efecto Alka Seltzer". Para cuidar su inversión primero trace un norte y de preferencia a propuestas que lo invite a adelantar procesos.

3. *Usted merece estar con los mejores.* Si está decidido a invertir en su gente, procure tener el mejor equipo de trabajo a su disposición. No escoja una propuesta basado en el coste de la misma.

4. *Marketing al Cliente Interno.* Es supremamente importante realizar un estudio detallado del cliente interno presente en nuestras compañías. Es la gente la pieza fundamental en la vida de una empresa y, una firma, cualquiera que sea su orientación, demanda el conocimiento claro de su equipo de trabajo. No basta con tener el mejor de los productos si no se tiene absoluta claridad sobre el cliente interno.

5. *Considere los siguientes interrogantes.* ¿Existe un diagnóstico de formación real?. ¿Existe perfil de cargos y análisis de competencias?. ¿Qué tan bien conoce a su gente?. ¿Su equipo conoce y comparte las políticas de la organización?. ¿Todos conocen y comparten la visión, misión y principios de la empresa?.

6. *Mida resultados.* Este elemento permitirá hacer tangible el impacto del proceso de formación al interior de la empresa. Un adecuado análisis de brecha, facilitará la toma de decisiones sobre cuáles elementos deben reforzarse o corregirse con acciones futuras de formación.

7. *Venda la idea.* En algunos países y, en algunas compañías, la formación es vista como una pérdida de tiempo y como una obligación para el trabajador; es

común observar compañías que distribuyen listados con los cursos asignados para cada miembro del equipo (sin que éste haya participado directamente) y en horarios no laborables, lo cual genera normalmente un rechazo por parte de éste. La formación es la mejor inversión que puede hacer una empresa y un individuo; ambas partes deben ceder un poco de su espacio para adelantar este proceso.

8. *Outdoor.* Siempre que sea posible, prefiera adelantar la formación en espacios alejados al lugar de trabajo, toda vez que esto contribuye a elevar la sinergia y los niveles de concentración de las personas.

9. *Retroalimentación.* Esta fase debe tener por lo menos tres actores principales: la empresa o persona que contrate para adelantar el proceso de formación, el responsable del proceso al interior de la misma y su gente. Leer correctamente las señales expuestas por las distintas partes le ayudará a seguir mejorando en el proceso de desarrollo de su compañía. Mejoramiento continuo debe ser parte de la forma de vida.

Unido a este proceso de formación está la capacitación que también incluye el adiestramiento, pero su objetivo principal es proporcionar conocimientos, sobre todo en los aspectos técnicos del trabajo. En esta virtud la capacitación se imparte a empleados, ejecutivos y funcionarios en general, cuyo trabajo tiene un aspecto intelectual bastante importante.

Toda capacitación genera un cambio, lo que provoca que el personal se empiece a sentir amenazado e inseguro, ya que un cambio puede poner en peligro su trabajo y forma de vida, esto provoca que existan tres tipos de reacciones que tiene el empleado frente a un cambio:

1. Que se encierre en sí mismo para no aceptarlo
2. Abrirse tanto sin cuestionar todo lo nuevo perdiendo su identidad.
3. Comprender y aprovechar el cambio, aceptándolo, tomándolo como una oportunidad para crecer dentro de la empresa.

El hecho de tener en cuenta estos tres elementos, nos permite tener una visión más amplia de la reacción que pueda tener el empleado frente al cambio y de ahí la importancia de una constante actualización, aquí empieza el trabajo de la dirección para hacer que todos los empleados entiendan que siempre existirán cambios en el trabajo, pues la tecnología avanza a pasos agigantados y junto con ella el nivel de competitividad de la organización. Una vez visto todo lo que puede ocasionar el cambio, se puede comenzar a hablar de capacitación dado a que esta es una manera de proporcionar a los empleados las habilidades necesarias para desempeñar su trabajo con mayor eficiencia.

Esto nos indica que, la capacitación entendida como formación, no se trata de un simple moldeamiento desde el exterior del sujeto, a través de un océano de información mediada por una o dos estrategias, sino más bien y a partir de ahí, posibilitarle unos escenarios para que entienda y despliegue su interioridad, modificando, cambiando y transformando... al sujeto en su totalidad.

Todo lo que hasta aquí se ha expuesto, da la medida de que el SGRH de cualquier institución, verá favorecida su efectividad en la medida que convierta sus metas más generales en acciones de formación individuales, articulándose así de manera sistémica. Se trata entonces de formar a los recursos humanos de tal manera que todas sus habilidades, innovaciones, desarrollo científico, etc, contribuyan al desarrollo institucional. De ahí que la formación y la capacitación de este tipo de recursos, se constituyen en elementos claves en los avances que ha de experimentar la institución. No por gusto se expresa de manera reiterada, que las organizaciones no pueden obviar el hecho de que su funcionamiento y evolución, dependen primordialmente del elemento humano con que cuentan.

Muy asociado a la formación y a la capacitación, se encuentra el concepto de desarrollo, proceso para el cual, según Idalberto Chiavenato (1995), los Recursos Humanos presentan una increíble aptitud, definiéndolo como la capacidad de aprender nuevas habilidades, obtener nuevos conocimientos y modificar actitudes o comportamientos

Al referirnos al desarrollo se puede decir que este es más ambicioso ya que abarca el progreso integral del hombre, la actualización de sus conocimientos, el fortalecimiento de la voluntad, la disciplina del carácter, así como la adquisición de las habilidades necesarias para su mejor desempeño profesional.

La legislación laboral cubana, en la Resolución No 29-06 del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, describe al desarrollo como el proceso continuo y simultáneo a la capacitación dirigido a alcanzar multihabilidades, destreza y valores en los trabajadores que les permita desempeñar puestos de trabajo de perfil amplio, con las competencias para un desempeño satisfactorio. Este proceso asegura la formación del trabajador durante su vida laboral, que le posibilita promover a cargos de categoría superior, así como a estar más preparado para sumir los cambios y transformaciones que se producen en la entidad.

El desarrollo conduce a la autodeterminación profesional y ética del individuo, es un proceso permanente en tanto se produce a lo largo de la vida laboral, continuo porque tiene lugar de forma ininterrumpida en el ejercicio de la profesión y gradual porque transita progresivamente hacia la autonomía profesional.

Werter & David(1991), plantean que la diferencia entre capacitación y desarrollo no siempre es nítida, ya que aunque la capacitación auxilia a los miembros de la organización a desempeñar su trabajo actual, sus beneficios pueden prolongarse a toda la vida laboral y pueden contribuir al desarrollo de esa persona para cumplir futuras responsabilidades. Las actividades de desarrollo, por otra parte, ayudan al individuo en el manejo de responsabilidades futuras: muchos programas que se inician solamente para capacitar a un empleado concluyen ayudándolo a su desarrollo, aumentando su potencial y capacidad como empleado.

1.2.2. La formación profesional basada en competencias laborales.

En estos tiempos es difícil hablar sobre formación sin que surja la palabra competencias como un elemento importante a la hora de dar soluciones a los

problemas y cuestionamientos que los cambios tecnológicos y la globalización económica han impuesto a las antiguas maneras de vincular las clasificaciones relacionadas con la formación profesional

Muchas empresas en Estados Unidos, Europa y recientemente en América han incorporado la gestión de recursos humanos basada en competencia laboral como una herramienta para mejorar la productividad y mantener un clima positivo en las relaciones con sus colaboradores. La justificación de estos esfuerzos se encuentra en el intento de mejorar los niveles de productividad y competitividad mediante la movilización del conocimiento y de la capacidad de aprender de la organización. Se hace evidente así, la tendencia de revalorización del aporte humano a la competitividad organizacional.

Esta aplicación del enfoque de competencias abarca las tradicionales áreas de la gestión del talento humano en la organización: selección, remuneración, capacitación, evaluación y promoción. Se conocen experiencias sobre aplicaciones de sistemas normalizados de competencia, bastante difundidas en Inglaterra, Irlanda, Escocia y Australia, enmarcadas dentro de un sistema nacional de formación y certificación. En estos casos, la característica principal es su proyección nacional y la articulación de las instituciones de formación con las necesidades de las empresas a través de la formación basada en normas de competencia.

Existen múltiples y variadas definiciones en torno a la competencia laboral. Según CONOCER (1997): La competencia laboral es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

Otro criterio es el emitido por INEM (1995): "las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. "Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer". El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el

ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.

Dicho de otro modo coincide con lo planteado por Conocer (1997): La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Cabe mencionar que la OIT ha definido el concepto de "Competencia Profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

La legislación laboral cubana, en la Resolución No 21-99 del Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, contempla como competencia laboral al "conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destreza y aptitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicio, así como los de calidad, que le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones".

Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Teniendo en cuenta todo el análisis que se ha venido realizando por parte de todos los autores anteriormente mencionados podemos concluir que las competencias laborales:

1. Son características permanentes de la persona.
2. Se ponen de manifiesto cuando se realiza una tarea o se ejecuta un trabajo.
3. Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
4. Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que asumen que realmente lo causan.
5. Pueden ser generalizables a más de una actividad.

Por tanto la autora de este trabajo considera que posee competencia profesional aquel individuo que dispone de un conjunto de conocimientos, destrezas, aptitudes y valores necesarios para ejercer una profesión con éxito, además de contar con capacidad y profesionalidad para resolver los problemas de forma autónoma y flexible estando capacitado para colaborar en su entorno y en la organización del trabajo.

Existen diversas formas de clasificar las competencias, existiendo cierta correspondencia al definir las mismas (Conocer, 1997):

Competencias básicas: describen los comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores, y que están asociados a conocimientos de índole formativa.

Competencias genéricas: describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva, como son la capacidad de trabajar en equipo, de planear, programar, negociar y entrenar, que son comunes a una gran cantidad de ocupaciones.

Competencias específicas: identifica comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva y/o de servicios determinada.

Las competencias laborales pueden ser vistas como capacidad y como disposición. La capacidad es holística, amplia: se evalúa a los individuos según su mayor o menor éxito en realizar sus aspiraciones, de acuerdo con los estándares de la profesión en la que se desempeñan, el sentido de disposición es más estrecho: se rotulan las habilidades o se señalan los episodios de efectividad causal en relación a estas habilidades. Las capacidades normalmente evalúan personas, y las disposiciones actividades.

A diferencia de la orientación tradicionalmente academicista que pueden tener muchos programas formativos; los programas de formación basados en competencia deben por lo menos caracterizarse por:

- Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar el cambio.

Para la aplicación de estos programas se requiere la utilización de una amplia variedad de materiales de aprendizaje combinada con la orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas más que a la repetición de contenidos.

Las competencias laborales tienen implicación en la actividad de formación y desarrollo provocando necesidades de reajuste en los conocimientos, dinamismo y flexibilidad de manera que permitan contribuir al desempeño eficaz en el puesto de trabajo y en el cumplimiento de metas estratégicas que tributan a este subsistema Denis (2004), ejemplo de ellas:

- Se destacan las brechas de desarrollo individual y grupal en base a roles y evaluaciones de competencias.
- Se utiliza de manera más eficiente el presupuesto.
- Tiene un impacto inmediato en el desempeño individual y el logro de metas estratégicas.
- Se tienen datos para monitorear el proceso, determinar medidas correctivas, reducciones de brechas y certificar empleados.

El cumplimiento de todas estas metas está estrechamente relacionada a los cambios que inducen la gestión de competencia al proceso de formación y desarrollo de los recursos humanos, se ve la necesidad cada día más creciente por parte de las organizaciones de trazarse estrategias que permitan formar su fuerza de trabajo en aras de un aumento de la productividad y una mejor calidad de los servicios, además de darle la posibilidad de incorporación y permanencia en el mercado laboral. Esto se hará posible, si somos capaces de estructurar los sistemas de formación basados en las competencias necesarias y una vez teniéndolas claras, nos convertimos en mediadores entre lo que tenemos y lo que deseamos, identificando las reales necesidades de formación de nuestros recursos humanos e integrándolas al sistema de gestión.

1.2.3. Reflexiones sobre la formación permanente del personal académico.

Los Sistemas de Gestión de los Recursos Humanos de las instituciones universitarias en sentido general, abundan en acciones encaminadas a la formación permanente del personal docente, tema que ha sido objeto de constante reflexión por parte de un grupo importante de investigadores en la esfera de la educación, la dirección y otras áreas afines. Las investigaciones relacionadas con este tema persiguen un propósito común, siendo este, la implementación de estrategias orientadas a la profesionalización de la docencia, estimulando la excelencia del proceso de formación académica en los distintos niveles.

Esto se hace aún más necesario en la actualidad, al enfrentarnos a un entorno educativo que verá condicionada su eficiencia en la medida que seamos capaces de adaptarnos a los adelantos científicos, técnicos, tecnológicos, etc., que con tanta impetuosidad se van produciendo. En tal sentido, coincidimos con el criterio de que «todos demandamos y reconocemos la necesidad de la formación, sobre todo en un mundo en que la información nos llega con más facilidad, y, por tanto, nos hace ver cuánto desconocemos y deberíamos o nos gustaría saber», (Marcelo, 1999).

Al valorar el rol fundamental del personal académico, se hace aún más imperioso enfatizar en que su formación se acometa de una manera eficiente, ya que sobre sus espaldas descansa el desarrollo cognitivo, social, profesional, etc., de una gran parte de la humanidad. Es por ello que, quienes se encargan de dirigir estratégicamente este proceso, deben considerar, entre las premisas fundamentales de cualquier programa de formación, la relación entre lo global y lo local, condición que debe evidenciarse en la gestión y conducción de este proceso.

Dicho de otro modo, si se considera la educación como eje rector de las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es la estrategia que promueve tales cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a dichas transformaciones.

Queda claro que para toda Institución de Educación Superior el eje central para el mejoramiento de la calidad educativa es la superación del personal académico, recomendada por la ANUIES (2000), ya que cada organismo aplica sus propias estrategias de actualización y formación docente, las que varían dependiendo de las políticas institucionales, en las que se debe promover que los docentes desarrollen más su capacidad en el ámbito profesional y brindarles alternativas de innovación docente con el fin de consolidar cuerpos académicos.

Esta posición ha de traducirse sustentando la formación permanente de docentes en su relación con el contexto en que desarrollen sus labores, elemento que no debe ser obviado durante la confección de los programas que

con tal fin se estructuren, por parte de los gestores de los recursos humanos implicados en esta tarea. Tal caracterización conduce a la revisión sistémica que posiciona la formación permanente como un todo dinámico e interconectado, donde sus elementos se complementan en una red de relaciones que coadyuva a la mejora del proceso educativo global y local.

Conceptualizar el nuevo papel del profesor en la práctica educativa cotidiana y real, conlleva situarlo en la idea de la posmodernidad y en el concepto de globalización, ya que ésta última relativiza todo lo que toca en su movimiento expansivo, desde la metafísica hasta la música (Brunner, 1998) y la posmodernidad ha ejercido una fuerte influencia en la naturaleza de la vida intelectual en una variedad de disciplinas, tanto en la Universidad como fuera de ella (Giroux, 1989), y representa un estado de ánimo, una manera de nombrar diversos fenómenos que tiene que ver con la incertidumbre de nuestros días (Brunner, 1998) que caracteriza nuestra época, por las transformaciones constantes en todos los ámbitos de la vida humana y especialmente del conocimiento, considerando a éste último como el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, los que se dan en un contexto mundial abierto e interdependiente que permite a la sociedad vivir un proceso de transición en el ámbito económico, político, social y cultural. Es necesario tener en cuenta esta realidad cultural cotidiana, que vive el sujeto de manera consciente o inconsciente, mediatizado por el cambio tecnológico de las comunicaciones, que representa un sistema de información constante y revolucionario en la sociedad actual.

En tal sentido, coincidimos con Young (1993) al afirmar que la modernidad es una cultura de lo nuevo, del progreso y la celebración del cambio que está implícito en la contextualidad de la comunicación entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta contextualidad hace referencia al carácter dinámico de la realidad educativa en el aula, que está en el discurso del profesor y por otra parte en la interpretación de los estudiantes, en la que habría que desarrollar sus **competencias comunicativas** mediante sus habilidades y su capacidad crítica.

Estas afirmaciones llevan a comprender que el proceso educativo es una realidad compleja, que implica análisis y marcos de interpretación inéditos o por lo menos, no convencionales, que se deben considerar en la formación continúa de los agentes que realizan la labor docente. Es preciso señalar, que en la Enseñanza Superior se requieren profesionales con alta capacidad cognitiva y amplia experiencia profesional y por tanto su formación debe orientarse a formar investigadores en los distintos campos del conocimiento fomentando así su desarrollo académico.

Plantear estas alternativas de formación de docentes para las instituciones educativas del nivel superior, permite reconocer una nueva realidad educativa en la construcción de modelos educativos flexibles, pertinentes y relevantes para una educación que potencialice los marcos de información disponibles, pero en esquemas de organización de saberes integradores, con vinculación pertinente y útil, y sobre todo con una valoración constante de todo ello en la conciencia, enfatizando la capacidad del individuo para enfrentar y administrar los cambios (Ángeles Gutiérrez, 2000); además de considerar la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor como el profesional encargado de asumirlas.

El papel que desempeña el profesor en la complejidad de la vida en el aula requiere reconocer las creencias, intuiciones y representaciones acerca de la educación, así como la naturaleza, características y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la asignatura objeto de instrucción, de las finalidades y objetivos que persigue la educación, de las características de los alumnos y del contexto institucional; todo ello debe ser objeto de análisis en la capacitación de los enseñantes para interpretar los parámetros de la situación educativa, de diagnosticarla con el fin de tomar las decisiones oportunas para asegurar la buena marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se pronuncian de manera acertada Mauri y Solé (1994), quienes consideran que como parte integrante de la formación del profesorado se debe proponer un núcleo teórico-conceptual coherente relativo al conocimiento psicopedagógico.

En el intento de lograr formar y desarrollar de forma continua el nivel profesional de los docentes en nuestro país las modalidades que se desarrollan abarcan dos grandes categorías: la superación profesional y la formación académica de postgrado.

La superación profesional tiene como objetivo esencial contribuir a elevar la efectividad y calidad del trabajo, así como la formación cultural. Su forma principal la constituye la autosuperación, que se realiza simultáneamente al ejercicio de la docencia. Existen también los entrenamientos, especialmente dirigidos a la adquisición de habilidades o a la asimilación de nuevas técnicas y procedimientos de trabajo, los cursos y el diplomado.

Los cursos se dirigen fundamentalmente a la profundización, actualización o complemento de los conocimientos y habilidades, e incluso a la recalificación si resultara necesaria; modalidad esta última que constituye una prioridad para aquellos docentes en los que se han detectado insuficiencias en su desempeño, ya sean estas referidas al dominio de las materias como a las de carácter metodológico o de dirección pedagógica de la formación de sus alumnos.

Los cursos pueden tener diferente modalidad y duración, tanto en encuentros periódicos simultáneamente con la actividad laboral como en periodos a tiempo parcial o completo de hasta un curso escolar. Cuando aborden resultados de investigaciones o aspectos trascendentales de actualización, los cursos serán considerados de postgrado.

La posibilidad de diseñar la superación según las necesidades reales y su carácter descentralizado, permiten que se estructuren simultáneamente cursos diferentes para variados grupos de docentes, cuyo contenido puede estar dirigido tanto a aspectos psicopedagógicos, de las didácticas especiales o el contenido científico de las disciplinas, como a otras áreas referidas a temas culturales, históricos, filosóficos, de metodología de la investigación, sobre educación ambiental, sexual, salud, etcétera. La descentralización en cuanto al diseño y ejecución de los cursos favorece que las facultades pedagógicas diversifiquen el campo de su atención.

Otra modalidad de la superación profesional son los diplomados, constituidos cada uno de ellos por un grupo de cursos articulados entre sí, que deben incluir, además, la realización de un trabajo teórico y/o práctico final. Posibilitan la formación especializada de los graduados al proporcionar conocimientos y habilidades en aspectos de un área particular de las ciencias.

La formación académica de postgrado permite alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico, y se reconoce con un título oficial o grado científico, mediante la maestría y el doctorado. La definición de qué docentes deben incorporarse a ellos requiere de una proyección que responda a los intereses del desarrollo educacional del territorio, en articulación con sus intereses individuales y posibilidades, constituyendo una vía de estimulación a los de mayor desarrollo.

Estas modalidades tienen como propósito fundamental mantener la superación constante del personal académico con que cuentan nuestras organizaciones logrando que desarrollen el espíritu de indagación, la capacidad de identificar los problemas que le rodean y sus causas para propiciar las soluciones que mejor se avienen a las características de sus alumnos, de su organización, de su comunidad y de él mismo.

Todo lo anterior, nos da la medida de que debemos reflexionar en torno a las diferentes cuestiones, como por ejemplo ¿hacia dónde encaminar la formación?, ¿cuales son las competencias necesarias?, ¿qué necesidades de formación debemos atender en nuestro personal docente, en aras de llegar a convertirlos en profesionales verdaderamente competentes?, ello implica que los distintos programas de formación que se estructuren, como componentes de nuestros sistemas de gestión de recursos humanos han de asumirlas de manera seria y partir del reconocimiento de las reales necesidades de formación que existan en nuestro personal académico.

1.2.4.- Las necesidades de formación y su determinación en el ámbito educativo.

Como se ha venido diciendo, los programas de formación que se estructuren, independientemente del contexto que se trate, deben considerar múltiples

elementos, entre estos se encuentran, las competencias que deseamos desarrollar, características del recurso que disponemos, formas de superación, etc. Sin dudas todas revisten singular importancia, pero a la hora de diseñar y poner en práctica cualquier programa de formación, no se debe obviar el reconocimiento de las necesidades de aquellos recursos humanos que actuarán como usuarios de estos programas.

Este proceso de determinación de necesidades es, sin dudas, arduo y complejo, por todas las acciones que en principio implica, así, debemos explorar, identificar, reconocer, estructurar, diagnosticar, priorizar, entre otras, y según García (2002), estas deben acometerse partiendo del análisis de los objetivos que se persiguen y los programas existentes.

La detección o análisis de necesidades de formación ha estado, normalmente, orientada a la deficiencia, o sea, ha sido diseñada para identificar y analizar deficiencias existentes o discrepancias en el desempeño. Esta perspectiva de deficiencia está por definición centrada en el presente. Desde este planteamiento, Agut (2003) define la necesidad formativa a manera de la siguiente ecuación:

$$\text{Necesidad formativa} = \text{desempeño deseado} - \text{desempeño presente o actual}$$

Bajo esta visión un programa formativo se diseña para cubrir o satisfacer el hueco, vacío o discrepancia entre el desempeño actual y el deseado o esperado. Cuando menor es el desempeño actual con relación al estándar, mayor es la necesidad formativa que se genera. Por tanto, el objetivo de cualquier análisis o detección de necesidades es averiguar qué programas de formación son necesarios para resolver los déficits en el desempeño.

En el intento de definir conceptualmente de qué hablamos cuando nos referimos a la determinación de necesidades en el contexto educativo, se ha pronunciado Añorga, (1995), quien expresa que es una “situación conflictiva que surge en una parte o todo el sistema educativo, dada por la discrepancia o diferencia que existe entre “lo que es” (situación actual) y “lo que debiera ser” (situación ideal) al examinar los problemas en el ámbito educativo”.

Se puede interpretar entonces que la determinación de necesidades se encamina a la búsqueda de las soluciones que resulten más pertinentes, considerando dos cuestiones fundamentales, primero, qué queremos lograr y segundo, qué debemos hacer para lograrlo.

Llegados a este punto, resulta necesario referirse a algunos de los modelos que han sido estructurados y puestos en práctica con el propósito común de determinar y satisfacer necesidades de formación. En tal sentido, nos remitimos a la obra de Rodríguez (2005), quien realiza una descripción de los mismos que nos parece interesante destacar.

Entre los investigadores que se proponen este tipo de modelo se encuentra Roger Kauffman (2000), quien enfoca el proceso desde una perspectiva inductiva. El mismo establece de forma general el proceso de determinación, satisfacción y evaluación de las necesidades, pero su aplicación parte del análisis de conductas sin llegar a tener en cuenta las necesidades reales, el papel a desarrollar por el entorno ni enuncia las prioridades y su evaluación; sólo busca los resultados educativos.

Por otro lado, Leyva González, también citado por la autora antes referida, basa su propuesta en un modelo de carácter deductivo incorporando los elementos de discrepancias y acercamiento al problema, según este autor, la satisfacción de las necesidades se ve condicionada por la consideración inicial de los programas y luego la selección de alternativas de solución. La insuficiencia común que presenta con respecto al de Kauffman radica en el hecho de no precisar el cómo evaluar el proceso.

Un modelo diferente a los anteriores es el de Stufflebeam (CIPP), este se caracteriza por reflejar las necesidades en los objetivos que se proponen para su satisfacción, aboga por la descripción del programa de intervención así como por el análisis conceptual de los elementos que se incluyan en la propuesta, el grado de realización del plan, la descripción de sus modificaciones, el resultado final y por último el grado de satisfacción de las necesidades. A diferencia de los antes expuestos, se enfoca primordialmente a la evaluación con carácter totalizador y sistémico y su nombre está dado por la

primera letra de cada paso de la evaluación; **C**ontexto, **I**nsumo, **P**roceso y **P**roducto.

Por último, Rodríguez (2005), hace referencia al modelo de Scriven, éste toma como criterio las necesidades de los usuarios y destaca aspectos tales como los antecedentes, contexto, programas, función del programa, sistema de distribución o intervención, descripción de los usuarios o población objeto de intervención, necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención, la existencia de normas previas para la evaluación, la intervención propiamente dicha, sus resultados y el costo, así como la comparación con programas alternativos. Lo realmente importante de este modelo es la determinación de las consecuencias reales del programa / servicio y su evaluación en función de las necesidades y valores de los propios usuarios.

Estos dos últimos modelos nos parecen los más adecuados, debido a la manera en que operan. Cómo se puede constatar ambos autores proponen la estructuración de los programas de formación, partiendo del reconocimiento de las necesidades reales de aquellos que actuarán como principales usuarios del programa, lo que ha de redundar en el realce de la pertinencia del servicio.

Se debe insistir en que las necesidades no existen por sí mismas, sino que se definen a partir de juicios de valor que varían según los criterios de los evaluadores, así como de los responsables y directivos que mayor implicación presentan en la esfera que se trate. Estos criterios van a variar en dependencia de la experiencia individual, los objetivos que se persigan, los indicadores que se establezcan, el contexto y el momento histórico concreto en que se desarrolla.

En tal sentido se puede estar de acuerdo con Álvarez (1989), cuando expresó que el desempeño laboral y profesional no se da en el vacío; por el contrario se inserta en un marco contextual y cultural de la población a que se sirve: está condicionado entonces, por el reconocimiento de la existencia de una situación-problema que gravita sobre las aspiraciones, los derechos y el mantenimiento de un nivel de calidad compatible con el bienestar y la capacidad de trabajo de

la población que se trate. Está a su vez condicionado por los códigos profesionales, laborales y éticos; se ajusta a las normas y hábitos de trabajo establecidos para la prestación de servicios; implica el mantenimiento de un sistema de relaciones interpersonales, colectivas. La identificación de las necesidades educacionales, como proceso permanente, debe considerar todos estos aspectos, y no solamente los de carácter puramente técnico.

Ahora bien, este complejo proceso de determinar las necesidades de formación en determinado contexto, puede ser acometido a partir de la estructuración y aplicación de diversos instrumentos, técnicas, procedimientos etc, cuyos contenidos varían en función de las particularidades de la población que se trate. Entre los de mayor aplicación, el Grupo de Desarrollo de los Métodos de Enseñanza a Cuadros de Dirección del Centro de Estudios de Técnicas de Dirección de la Universidad de la Habana (1990), menciona los siguientes:

- La entrevista, ya sea dirigida, semidirigida o abierta.
- El cuestionario, de preguntas abiertas o a desarrollar y de preguntas cerradas o de respuesta breve.
- La observación, ya sea sistemática o causal.
- La encuesta clasificada en general de acuerdo con su contenido.
- Las reuniones de grupo, ya sea de conjunto o en subcomisiones.
- El trabajo de comité designado ad hoc para abordar las necesidades de capacitación en una institución.

Así, cada investigador que desarrolle sus labores en este ámbito, deberá ser capaz de, elegir, elaborar y aplicar el instrumento que más se adapte a las particularidades de los recursos cuyas necesidades han de ser determinadas, el criterio de los especialistas que mayor relación guardan con el proceso de formación, las características del contexto, etc.

1.3. Los profesores a tiempo parcial y su formación por competencias.

Es de todos conocido, que desde el triunfo revolucionario de 1959, nuestro gobierno ha venido implementando diversas estrategias encaminadas a garantizar la educación de nuestros ciudadanos, buscando realzar el concepto de equidad social y al mismo tiempo fortalecer la cultura general de cada habitante de nuestro archipiélago. Con el desarrollo de la Educación Superior desde sus inicios se han desarrollado diversos programas para garantizar el estudio de carreras universitaria a la población cubana entre los que contamos con uno de los programas que defiende la idea expuesta con anterioridad al más alto nivel, estamos haciendo referencia a la universalización de la educación superior, gracias al cual, ha sido posible llevar la universidad a cada territorio, garantizando la continuidad de estudios a este nivel de cualquier individuo que así lo desee.

Esto ha condicionado la necesidad, de que se garantice la fuerza laboral que ha de conducir el proceso de formación de profesionales a partir de los preceptos de este programa de la revolución, con la calidad que ello merece, lo que ha provocado que hoy el claustro universitario vea extendidas sus fronteras a un nuevo tipo de recurso humano: los profesores a tiempo parcial con mayor peso y diversidad de profesionales.

Antes de seguir adelante, consideramos necesario reflexionar brevemente acerca de las particularidades que distinguen a este recurso humano que se ha incorporado al sistema de educación superior cubano en los territorios, para luego hacer alusión a la necesidad de formarlo adecuadamente en aras de que cumpla de manera eficiente su función académica y social.

Quizás uno de los puntos que ocasiona ciertas contraposiciones conceptuales, se enmarca en la siguiente interrogante ¿qué diferencias existen entre los profesores universitarios de las sedes centrales y los profesores a tiempo parcial?, pues bien, trataremos de dar una explicación de las cuestiones esenciales que los hacen diferentes.

Como se puede apreciar, existen dos clasificaciones atendiendo a los tipos de profesores que conforman el claustro universitario en nuestro país, a saber, los profesores planta de las Sedes Centrales o profesores a tiempo completo y los profesores a tiempo parcial. Estos últimos, en función de los niveles estructurales donde prestan su servicio docente, se subdividen en:

- Profesores a tiempo parcial, vinculados sólo a las SUM.
- Profesores a tiempo parcial, vinculados sólo a las Sedes Centrales.
- Profesores a tiempo parcial vinculados a las SUM y las Facultades, previa coordinación del desempeño entre el director de las SUM y el Jefe de Departamento Docente.

Ahora bien, volviendo a los aspectos que los hacen diferentes, consideramos necesario enfatizar en dos aspectos fundamentales, los que se relacionan en mayor grado, con la manera en que acceden a la docencia, siendo estos:

1. **Relación formación/docencia:** para ocupar una plaza como docente en un departamento de la Sede Central, en cualquier condición, uno de los requisitos explícitos en el contrato, se relaciona con que **necesariamente** deben ser titulados en carreras afines con la especialidad convocada, mientras que dentro de las condiciones de contrato de los profesores a tiempo parcial vinculados sólo a las SUM, esto **no constituye un requisito necesario**.
2. Doble contratación: Los profesores a tiempo completo pueden establecer sólo su contratación en la Sede Central, mientras que los profesores a tiempo parcial en cualquier condición tiene la posibilidad de

establecer una doble contratación, en el centro de trabajo al que pertenecen y en la Sede Universitaria Municipal en la que se desempeñan.

A tono con estas diferencias, sería válido reflexionar en torno a la definición de lo que en esencia constituye un profesor a tiempo parcial que se desempeñe en una sede universitaria, este no es más que cualquier profesional, no importa la especialidad a la que pertenece, cuya profesión no esté vinculada a la docencia universitaria y que su índice académico no sea menor de 4 ptos, que decida, independientemente al desempeño que asuma en la producción o los servicios, ampliar sus conocimientos y habilidades en la docencia universitaria y que con tal afán navegue por los canales creados a tales efectos, hasta asumir esta duplicidad de roles. De esta manera, un ingeniero que antes sólo realizaba determinada tarea en un central, una empresa, o un abogado que sólo se dedicaba a sus labores en un tribunal o un bufete, actúan como profesores de una carrera universitaria, simultáneamente a las profesiones que desarrollan en la producción y los servicios.

Pero no sólo los territorios y sus profesionales han adquirido nuevas responsabilidades, nuestras casas de altos estudios también asumen nuevos retos y desafíos, sobre todo en lo que se relaciona con suplir el déficit que presentan estos recursos humanos en su formación como docentes universitarios. Ello debe ser concebido, de tal manera que se garantice formarlos e integrarlos a nuestros Centros de Educación Superior nutriéndolos de herramientas en el ámbito didáctico, científico y específicos de la especialidad que imparten, buscando realzar su práctica pedagógica, sobre todo si consideramos que estos profesionales, en su rol de profesores universitarios, se convierten en mediadores entre el estudiante y la labor que éstos han de desempeñar una vez egresados de la educación superior en sus respectivos territorios.

Por todo lo antes expuesto se hace necesario encaminar la formación de estos profesionales en aras de incorporar a ellos una serie de competencias laborales que, coincidiendo con Alpízar (2001), les permita desarrollar un conjunto de cualidades cognitivas y afectivas construidas en un proceso

sistemático de educación acorde a sus necesidades e intereses, que le garanticen un desempeño responsable y eficaz en el cumplimiento de la misión organizacional dentro del espíritu de su cultura, el entorno en que se desarrollan y los retos que el mismo le impone.

En este propósito, ha de buscarse una mayor relación entre las competencias necesarias a desarrollar en este tipo de recurso humano y su nivel de reflejo en el modelo de formación que para ellos se estructure, realzando así la pertinencia de sus labores. Han de trazarse estrategias donde se aprecie esta correspondencia de tal manera que los contenidos explícitos en dicho modelo respondan, por un lado a las exigencias cada vez más complejas que forman parte del funcionamiento de nuestros Centros de Educación Superior y por otro, que resulten significativos para los profesores a tiempo parcial, que es el objeto de la investigación por el peso que tienen en la formación de profesionales que acceden a la Educación Superior, a partir de los distintos programas que constituyen fuentes de ingreso a este nivel de enseñanza, incorporándose a las Sedes Universitarias Municipales.

1.4.- Conclusiones del Capítulo 1.

1. La literatura recopilada acerca del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos nos permite ubicarnos en una serie de elementos tales como: conceptos que la definen, evolución del pensamiento, sus principales rasgos, funciones, objetivos y todo lo que conlleva a que se le reconozca como un recurso de vital importancia en el desarrollo actual de las organizaciones.
2. La Gestión de los Recursos Humanos incluye como uno de sus subsistemas, la formación y desarrollo del personal, proceso sistemático en el que se modifica el comportamiento, los conocimientos y la motivación de los empleados, contribuyendo al desarrollo de las competencias laborales en cada uno de los trabajadores.
3. La formación del personal académico es un reto permanente que asumen nuestras universidades hoy, con el fin de lograr el mejoramiento de la calidad educativa, sobre la base de sus necesidades de formación, que se resumen en el desempeño deseado menos el desempeño presente o actual.

4. La incorporación de los profesores a tiempo parcial al claustro universitario en Cuba, hace ver la necesidad de implementar estrategias de formación que respondan a sus características particulares, y en correspondencia con las competencias necesarias para que este tipo de recurso humano cumpla sus funciones, tanto en el ámbito social como académico, lo que ha de redundar en un realce de la pertinencia de nuestras casas de altos estudios.

Capítulo II. Diagnóstico de la Formación en los Profesores a Tiempo Parcial de la Carrera de Contabilidad en la Universidad de Cienfuegos.

2.1.- Metodología empleada en el estudio.

En el presente apartado se describe la secuencia metodológica seguida en el estudio, en función de estructurar el modelo de formación que constituye nuestro aporte fundamental. Es válido aclarar, que la integración sistémica de los métodos que pasaremos a describir, sentó las bases para la estructuración definitiva del modelo.

En este sentido, se procedió inicialmente a la **revisión de documentos oficiales**, método que nos permitió:

- 1 Definir las particularidades del modelo pedagógico propio de la continuidad de estudios.
- 2 Caracterizar las acciones que se han venido acometiendo en función de desarrollar la formación de los profesores a tiempo parcial (PTP) en la Universidad de Cienfuegos.
- 3 Identificar las principales funciones que le competen a un profesor universitario.

Otro de los métodos utilizados fue la **consulta a expertos**, con el propósito de concretar las competencias necesarias inherentes a los recursos humanos objetos de estudio.

La **revisión de documentos** tales como la última evaluación del desempeño y el currículo vitae de cada profesor teniendo en cuenta los últimos 5 años nos permitió ir nutriéndonos de elementos relacionados con las principales necesidades de formación que están presentes en estos profesores.

Una vez aplicados los métodos anteriores y basados en sus aportaciones, nos sometimos a determinar las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial y con tal objetivo se estructuraron y validaron varios **cuestionarios** que complementaron la utilización de la **encuesta** como otro de los métodos

aplicados en el estudio, cuyos análisis nos permitieron, no sólo identificar sus necesidades, sino, que además pudimos diagnosticar elementos relacionados con estos recursos humanos como:

- 1 Categoría docente.
- 2 Años de práctica pedagógica.
- 3 Sexo.
- 4 Grado Científico.
- 5 Edad.

Consideramos que al obrar de esta manera, estamos tributando a realzar la pertinencia del modelo, ya que al enfocarlo sobre la base de las competencias necesarias, ha de redundar en una formación más pertinente y significativa al poner a sus principales usuarios en el centro de su propio aprendizaje, favoreciendo los cambios en sus comportamientos sobre la base de las necesidades por ellos mismos identificadas. En tal sentido, asumimos el criterio de que, el enfoque de la formación por competencias es una tendencia que se ha venido solidificando por favorecer de manera marcada el desarrollo organizacional a través del manejo adecuado de sus recursos humanos.

Los resultados que se obtuvieron en cuanto a la aplicación de los distintos métodos señalados con anterioridad, aparecerán explícitos en los acápites siguientes y para su procesamiento fue utilizado el paquete estadístico SPSS, en su versión 11.0.

2.2.- El modelo pedagógico en la continuidad de estudios.

Inicialmente, consideramos necesario reflexionar brevemente, sobre las particularidades que caracterizan el **modelo pedagógico** que se ha puesto en práctica para garantizar la continuidad de estudios al nivel superior en nuestro país, ya que su análisis, unido a las funciones del profesor universitario, las competencias necesarias a desarrollar, así como las necesidades de formación que exhiban, deben ser tomados como base para proyectar su formación.

Entre las características que distinguen a este modelo se encuentra su **carácter flexible**, esta condición permite a los estudiantes cursar los estudios superiores “a su propio paso”, lo que quiere decir que no tienen límites de tiempo para culminar sus estudios y se les brinda la posibilidad de elegir aquellas materias en las que tengan mayores probabilidades de éxito, naciendo así el concepto de matrícula responsable. Esta circunstancia permite además una adaptación a las disímiles situaciones laborales que presenten los estudiantes, sus motivaciones, su realidad familiar y sus expectativas.

Además, éste se caracteriza por su **estructuración**, ello quiere decir que el tránsito por el plan de estudios responde a la estructura que decidan adoptar las comisiones nacionales de carrera y dividiéndolos en períodos lectivos, no por años académicos como se conciben en los cursos regulares diurnos y cursos para trabajadores. Así, existen períodos lectivos de 4 materias cuyo orden, independientemente del ritmo de progreso a que se acoja cada estudiante en el orden individual, no pueden ver alteradas sus cronologías. Dicha estructuración constituye la guía que ha de conducirlos en su proceso de formación.

Otra de las particularidades que se reconoce de este modelo es que se **centra en el estudiante**, o sea, este asume de manera mucho más activa su proceso de formación. Más que una distinción, esta es una tendencia de la educación superior contemporánea, pero su caso en particular, al tener una presencialidad tan reducida adquiere mayor relevancia, pues condiciona una mayor dosis de responsabilidad e independencia por parte de los estudiantes.

Por último, cuenta con un **sistema de actividades presenciales**, dinámico, donde el claustro de profesores que asume la docencia está conformado por profesionales del territorio que son preparados pedagógica y metodológicamente de manera sistemática y continua por especialistas de la Universidad, en las diferentes carreras y asignaturas. El principal reto del proyecto es lograr alto grado de dedicación y sacrificio en los estudiantes, que les permita cumplir simultáneamente con las complejas tareas sociales que desarrollan como trabajadores y con las nuevas tareas que demandan los estudios universitarios.

2.3.- Universalización de la enseñanza en la Universidad de Cienfuegos.

Como bien se ha expresado con anterioridad, la Universalización de la Educación Superior en nuestro país, constituye hoy uno de los retos fundamentales que asumen nuestras casas de altos estudios. Esta expresión no es para nada ajena a la Universidad de Cienfuegos, la que desde principios de la presente década acoge a estos programas de la Revolución con mucho beneplácito y responsabilidad, apreciándose hoy un ambiente muy favorable en el entorno de la Universidad de Cienfuegos, lo que se puede corroborar en el accionar mancomunado de las distintas Áreas de Resultados Claves y sus respectivas extensiones hasta cada una de las 8 Sedes Universitarias Municipales con que cuenta la provincia, todo ello con el propósito de garantizar la continuidad de estudios a los egresados de los distintos programas que constituyen fuentes de ingreso a la Educación Superior, en su anhelo de formarse como profesionales de alta calidad y de continuar elevando su nivel cultural en sentido general.

Lo anterior da la medida de que en dicho centro se aprecia un accionar, encaminado a integrar la Universalización a su sistema estratégico, lo que está en correspondencia con el llamado que hiciese el hoy Ex Ministro de Educación Superior en Cuba al expresar “la Universidad en los municipios no es fragmentación o atomización de la educación superior, sino su multiplicación y enriquecimiento. Tiene como objetivo formar una parte importante de los futuros profesionales de los municipios en los propios territorios, bajo la orientación metodológica de la universidad madre, que asesora y apoya a las Sedes Universitarias Municipales” Vecino, (2003).

Como parte de este programa, hoy se ofertan 9 carreras dentro de la continuidad de estudios en nuestro centro, 5 de ellas en la rama de las humanidades y las 4 restantes pertenecientes a la esfera técnica, estas últimas tienen el mayor protagonismo en los estudiantes vinculados a la tarea Álvaro Reinoso.

Para el desarrollo del proceso de formación se cuenta con un claustro que asciende al número de 862 profesores a tiempo parcial, de ellos 5 ostentan la categoría docente de titular, 9 la de auxiliar, 100 son profesores asistentes y los 748 restantes poseen la categoría de instructores adjuntos.

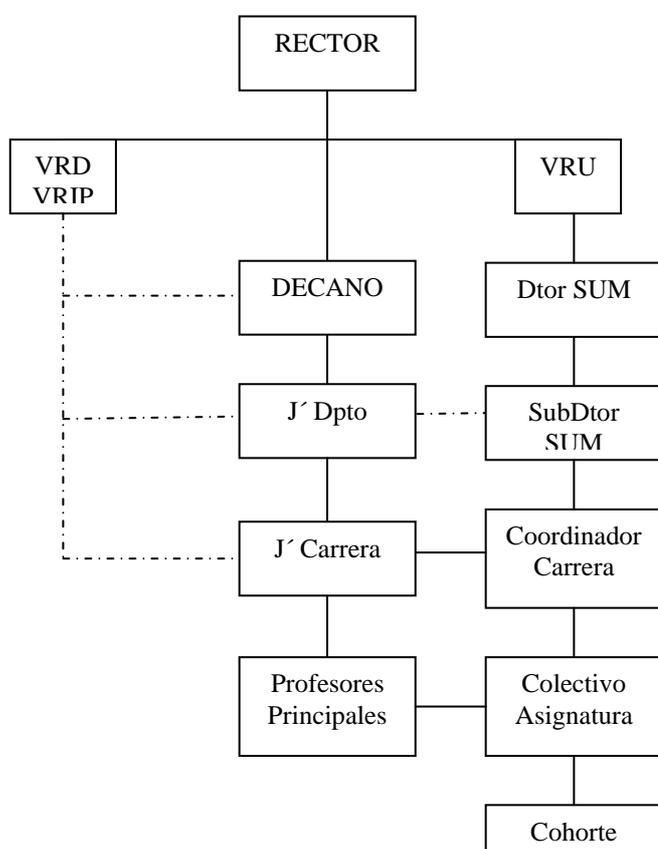
Existe un predominio del sexo femenino, ya que en laboran en el mismo 530

mujeres representando el 61,5 % y un total de 332 hombres que constituyen el 38,5 % restante. Del total de profesores 752 son blancos (87,2%), 74 son negros para un 8,5 % y 36 mestizos, representando este último grupo el 4,3 %.

Atendiendo a la estructura que se asume en la Universidad de Cienfuegos debemos decir que existe un Vicerrector de Universalización que dirige este proceso en su más amplia dimensión, a este se subordinan de manera directa los 8 Directores de las Sedes Universitarias Municipales con que cuenta el territorio y a ellos se suman sus respectivos subdirectores, quienes tienen mayor implicación en labores de índole metodológica. Cada carrera existente en las Sedes Universitarias Municipales ve conducido su accionar académico

por un coordinador que posee una doble subordinación, o sea, establece sus direcciones de trabajo a partir de las orientaciones que le ofrece el Jefe de Carrera de la Sede Central y bajo la supervisión y control del Subdirector de la Sede Universitaria Municipal (**Esquema #1**).

Vale destacar, que la vicerrectoría docente y la de investigación y postgrado no se encuentran ajenas a este proceso, sino que se implican de manera directa en todo lo relacionado con la formación del profesional de las Sedes Universitarias Municipales, así como a las necesidades de formación de



Esquema #1.- Estructura de la Universalización en la UCF.

los profesionales del territorio y comienzan a dar de manera incipiente respuesta al banco de problemas del territorio que requiere de investigaciones que den respuestas a los mismos estableciendo los necesarios nexos que deben unir las proyecciones de la Sede Central y garantizar adecuados niveles de concreción de sus líneas de

trabajo en cada Sede Universitaria Municipal de la provincia. De esta manera queda constituida esta estructura que asegura la articulación sistémica de cada uno de sus componentes integrándose holísticamente.

Hemos de decir que este esquema se limita a reflejar sólo aquellas estructuras que mayor relación guardan con el proceso de formación, ya que es precisamente este el punto donde ubicamos nuestro foco de atención, pero en realidad existen otras áreas con implicación directa en la Universalización de la Educación Superior en nuestro centro, tal es el caso de la dirección de Recursos Humanos, la Vicerrectoría de Economía, el área de Extensión Universitaria, el departamento de Preparación para la Defensa, etc., que también se implican en el funcionamiento de las Sedes Universitarias Municipales de la provincia e inciden en la formación del personal de manera integrada.

2.4.- El profesor a tiempo parcial: Sus funciones y formación.

Una vez expuestas las ideas generales con respecto a cómo se estructura la universalización de la Educación Superior en la Universidad de Cienfuegos, se hace preciso realizar algunas reflexiones en torno a las funciones que han de ser cumplidas por el personal docente universitario y al mismo tiempo aludir a los mecanismos de formación que han sido creados para los profesores a tiempo parcial en la Universidad de Cienfuegos, por constituir este punto el objeto de estudio de la presente tesis.

En el primer caso, nos remitimos al Reglamento de Categorías Docentes emitido por el Ministerio de Educación Superior, que en su artículo 5 deja explícitas las siguientes funciones a cumplir por el personal docente en la Educación Superior en Cuba:

- a) Educar para la formación de valores éticos y morales, convicciones personales, hábitos de conducta y personalidades integralmente desarrolladas, que piensen y actúen creadoramente, aptas para construir la nueva sociedad y defender las conquistas de la revolución.
- b) Realizar la planificación, ejecución y control del proceso docente de pregrado y postgrado en todas sus formas, de acuerdo con su categoría docente.

- c) Desarrollar actividades metodológicas y de superación inherentes al proceso docente de pregrado y postgrado, hasta el nivel de actualización que requiera el desarrollo exitoso de las funciones correspondientes a su categoría.
- d) Elevar constantemente sus conocimientos pedagógicos, científico-técnicos y culturales.
- e) Realizar investigaciones, trabajos de desarrollo y de innovación tecnológica, así como servicios científico-técnicos y de aplicación que contribuyen al desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad y al perfeccionamiento de la vida social en su conjunto, y
- f) Cumplir las regulaciones establecidas para el personal docente universitario.

Como se puede apreciar, se abre un gran abanico de funciones que dan la medida de las particularidades multidireccionales que han de formar parte del accionar del docente universitario y como se conoce, la Universalización de la Educación Superior en Cuba, ha traído aparejada la necesidad de que la docencia universitaria en cada territorio, sea asumida por los profesionales con que cuentan los municipios en las diversas ramas, lo que los incluye dentro de las funciones antes declaradas.

Hay que destacar que hasta el momento se aprecia una favorable respuesta en este sentido, lo que ha sido reconocido por el Ex Ministro de Educación Superior Fernando Vecino Alegret al expresar *"ellos están con nosotros en las aulas por verdadero compromiso con la comunidad, y vienen después de largas horas de trabajo en la producción o los servicios, de donde procede la mayoría"*, Vecino (2003), ello los hace merecedores de reciprocidad en cuanto a nuestras proyecciones, en virtud de formarlos e integrarlos a nuestros Centros de Educación Superior nutriéndolos de herramientas en el ámbito didáctico, científico y específicos de la especialidad que imparten, buscando realzar su práctica pedagógica, sobre todo, si consideramos que estos profesionales, en su rol de profesores universitarios, se convierten en mediadores entre el estudiante y la labor que éstos han de desempeñar una

vez egresados de la educación superior.

Tales consideraciones, se convierten en uno de los más importantes desafíos que se generan en el marco de la Nueva Universidad Cubana, o sea, implementar

adecuados modelos de formación para los profesores a tiempo parcial de las Sedes Universitarias Municipales en los distintos territorios, que favorezcan su desempeño en la docencia universitaria, para de esta manera garantizar la eficiencia y eficacia del proceso de formación del profesional como área de resultado clave en las carreras de la Universalización.

La formación de estos recursos humanos comienza con la preparación que asumen para obtener la categoría docente que les permite afrontar la enseñanza en el nivel superior. En este empeño deben vencer una serie de ejercicios que los conducen a obtener, en un principio, la categoría de instructores e iniciarse en el noble oficio de la enseñanza, aunque es válido aclarar que en el caso de algunos ellos con currículum que avale su experiencia y resultados en la esfera de los servicios o la producción pueden optar por una categoría superior. La experiencia en más de 4 años de procesos de categorización ha enriquecido el mismo en el sentido de que, previo al ejercicio, los profesores son preparados fundamentalmente en el orden metodológico, ya que si bien tienen experiencia profesional, carecen de herramientas metodológicas para preparar y defender una clase. Dicha experiencia ha dado resultados válidos no solo para vencer el ejercicio y ser categorizados, sino además para diagnosticar necesidades de formación pedagógicas a resolver ya dentro de su preparación futura en la organización. Una vez concluido este período, son incorporados al claustro de sus respectivas Sedes Universitarias Municipales y comienza para ellos una nueva etapa de sus vidas que los llena de retos y desafíos, así, se verán incorporados a una gran gama de actividades que debe conducirlos a desempeñarse en este ámbito de la docencia universitaria.

Obtenida la categoría docente son incorporados de inmediato a un diplomado relacionado con la didáctica de la educación superior, obteniendo los

conocimientos básicos afines con esta área del conocimiento. Paralelamente se ven inmersos en las actividades metodológicas que se programan en las Sedes Universitarias Municipales, ya sea a nivel de carrera o de la Sede en sentido general, encontrándose entre las actividades que se promueven en este ámbito las clases metodológicas ya sean instructivas o demostrativas, las clases abiertas, las reuniones metodológicas, etc. Otra de las formas que utilizan se relaciona con su auto preparación, la que tiene un componente personalógico importante, ya que esta guarda una estrecha relación con las particularidades de cada sujeto en el orden individual y persigue el propósito de aprovechar el tiempo libre del que dispongan para superarse en aquella materia que amerite ser consolidada, así algunos prefieren perfeccionar o actualizar sus planes de clases, reforzar sus conocimientos en cuanto a la aplicación de las tecnologías de la Información y las comunicaciones, elaborar un medio de enseñanza, etc.

Desde la Sede Central también se han venido acometiendo una serie de acciones encaminadas a realzar la necesaria correspondencia que debe existir entre sus proyecciones de trabajo y garantizar su concreción en las Sedes Universitarias Municipales. Entre las actividades que se destacan en este contexto se debe señalar la asesoría metodológica que conducen los profesores principales en sus respectivas materias. Así, existe un encuentro mensual donde se reúnen los profesores principales de la Sede Central con sus homólogos de las Sedes Universitarias Municipales, esto en el caso de las carreras de humanidades y quincenalmente en el caso de las carreras de perfil técnico. En estos encuentros se tratan aspectos relacionados con las especificidades de la materia que se trate y se persigue el propósito de abordar la manera de cómo conducir el proceso de formación a partir de los intercambios que en este contexto se generan.

Otra de las vías que se ha implementado en aras de garantizar la derivación gradual de las proyecciones del centro a las Sedes Universitarias Municipales, lo constituye la creación de los consejos generales de carrera, nivel estructural que es conducido por el Jefe de Carrera y que se integra además por los coordinadores de carrera de cada Sedes Universitarias Municipales y al que se invitan indistintamente algunos otros profesores, en correspondencia con el tema que se vaya a tratar.

Existen otras opciones que complementan la formación de los recursos humanos de la continuidad de estudios, tal es el caso del postgrado académico, ya que existen opciones a este nivel entre las que se destacan las maestrías que se ofertan por el Ministerio de Educación Superior y que son conducidas por la Sede Central, sobre todo, en modalidades a distancia asistida en distintas áreas del conocimiento, pero con un peso significativo en la participación de profesores de las Sedes Universitarias Municipales en la Maestría de Educación que se oferta en los 8 municipios teniendo como uno de sus objetivos contribuir a consolidar el modelo pedagógico propio de estos programas.

Como se puede apreciar, existen varios mecanismos y formas que potencian la formación del profesor a tiempo parcial en la Universidad de Cienfuegos, sin embargo, pese a reconocer lo anterior, nos parece oportuno reflexionar en torno a las siguientes interrogantes, ¿debemos adoptar posturas conformistas con respecto a lo que hasta hoy se ha hecho en materia de formación de nuestros profesores a tiempo parcial?, ¿serán suficientes estas opciones para satisfacer las necesidades de formación de este tipo de recurso humano?, ¿se tomarán como punto de partida las condiciones en que estos docentes desarrollan sus labores, para el diseño y puesta en práctica de estas formas?

Sin el ánimo de emitir ningún tipo de juicio que pueda parecer definitivo ni absoluto, adoptamos el criterio de que a cada una de las anteriores interrogantes se pudiese responder con una negación, al mismo tiempo que las consideramos como cuestiones que deben constituirse en puntos de constante reflexión en aras de conducir el proceso de formación de estos recursos humanos de la manera más eficiente posible. Para ello debemos partir del reconocimiento de las necesidades de formación, aplicando instrumentos científicamente fundamentados, que nos posibiliten aproximarnos, en la mayor medida posible, a la realidad imperante en este contexto.

Defendemos el criterio de que, obrando de esta manera, estaremos tributando a un cumplimiento más eficiente de las funciones que han de ser cumplidas por este tipo de recurso y ello debe redundar en garantía de calidad en cuanto a la excelencia del proceso de formación de profesionales en la continuidad de estudios, como uno de los retos fundamentales que nos hace asumir la nueva

universidad cubana.

Llegados a este punto, se hace preciso reflexionar, primero, en torno a las competencias necesarias en los profesores a tiempo parcial, las que, en complemento con las funciones, nos guiarán en el proceso de determinación de necesidades, para luego dejar evidencias de la manera en que fue acometida dicha tarea en la presente investigación.

2.5.- Las competencias del profesor a tiempo parcial.

A la determinación de las competencias, se procedió a través de la aplicación de un cuestionario (**anexo # 1**) que nos permitió nutrirnos del criterio de 11 expertos en esta materia y llegar a establecer aquellas que resultaron más necesarias.

Para ello se les mostraron una serie de competencias, pidiéndoles que evaluaran en una escala descendente la necesidad de que las mismas estén presentes en los profesores a tiempo parcial. En la escala, debían puntuar entre 1 y 5 y por tanto, el rango oscilaba entre los 11 y los 55 puntos.

Las **competencias** donde mayores puntuaciones se obtuvieron y que por tanto, son entendidas por los expertos como las más necesarias a desarrollar en los profesores a tiempo parcial, fueron las siguientes:

Competencias Básicas:

- Capacidad de expresión oral (55)
- Capacidad de expresión escrita (55)
- Capacidad de comunicación (54).
- Capacidad de lectura (54).
- Capacidad de escuchar (53).

Competencias Genéricas:

- Capacidad para desarrollar los valores e ideología de la revolución (55).
- Poder de síntesis (54).

- Pensamiento crítico y reflexivo (53).
- Ética profesional (53).
- Cultura general (53).
- Desarrollo del aprendizaje continuo desde diversas fuentes (53).
- Habilidades para procesar la realidad (53).
- Capacidad de adaptación e interacción con el medio (52).
- Ser agente de cambio (52).

Competencias Específicas:

- Capacidad de educar e instruir (55).
- Enfoque sistémico (55).
- Capacidad de orientar, organizar, controlar y evaluar el trabajo de los estudiantes (55).
- Dominio de los contenidos propios de la asignatura (55).
- Dominio de la didáctica de la Educación Superior (54).
- Dominio del trabajo metodológico e investigativo (54).
- Dominar las tecnologías de la Información y las comunicaciones (54).
- Dominio del modelo pedagógico de la continuidad de estudios (54).
- Dominio del trabajo interdisciplinario en función del proceso docente educativo (54).
- Capacidad de planificar, organizar y controlar el proceso docente educativo en su asignatura o disciplina (54).
- Dominio de las funciones de la categoría docente que ostenta (53).

2.6.- Determinación de las necesidades de formación en los profesores a

tiempo parcial de la carrera de Contabilidad en la Universidad de Cienfuegos.

Como se ha venido señalando, este estudio persigue el propósito fundamental de estructurar un modelo de formación y desarrollo para los profesores a tiempo parcial que laboran en la carrera de Contabilidad en la Universidad de Cienfuegos.

En acápites anteriores ([ver 1.2.4](#)) se relacionan algunos de los instrumentos, técnicas y procedimientos de mayor aplicación en este ámbito. En nuestro caso utilizamos varias encuestas elaboradas y aplicadas por la autora, las que se apoyan en la estructuración de cuestionarios donde quedan reflejadas indistintamente preguntas tanto abiertas como cerradas (**Anexos 2 y 3**). Una vez estructurados los cuestionarios y en virtud del nivel de medición de cada variable que en ellos se incluyen, fueron categorizadas y codificadas según se establece como norma durante la elaboración de este tipo de instrumento de medición (**Anexos 4 y 5**).

Debemos decir que los instrumentos fueron concebidos para su aplicación tanto a los profesores principales, que se convierten en entes protagónicos del proceso de formación de los profesores a tiempo parcial, por la implicación directa que desempeñan en esta labor y por supuesto a los principales usuarios de nuestra propuesta definitiva, o sea, los profesores a tiempo parcial propiamente dichos.

La selección de las variables incluidas en cada instrumento se vio favorecida por las regularidades que se reconocen al caracterizar las particularidades del modelo pedagógico concebido para el desarrollo del proceso de formación en la continuidad de estudios, los rasgos distintivos de los profesores a tiempo parcial y en el caso específico de las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial fueron resumidas teniendo en cuenta, sus funciones, competencias, última evaluación del desempeño y currículum vitae teniendo en cuenta los 5 últimos años de cada profesor.

Para la aplicación de los mismos se realizó un muestreo probabilístico y hubo

de ser estratificado en el caso de los profesores a tiempo parcial, tomando en cada caso una muestra significativa de las poblaciones en estudio. A continuación se detallan los procedimientos utilizados para garantizar la representatividad estadística a la hora de la elección de las muestras utilizadas en dichas poblaciones.

En ambos casos la fórmula utilizada para determinar la representatividad de la muestra fue la siguiente:

$$n = \frac{\left(\frac{z_{\alpha/2}}{d} \right)^2 * p * (1 - p)}{1 + 1/N * \left(\frac{z_{\alpha/2}}{d} \right)^2 * p * (1 - p) - 1/N}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra.

N = tamaño de la población.

$Z_{\alpha/2}$ = Percentil de la distribución normal. Está relacionado con el valor correspondiente a la distribución de Gauss. Para $\alpha = 0.05$ $Z = 1.96$

p = 0,5 Valor que da el mayor tamaño de la muestra

d = 0,05 Error absoluto

Al sustituir los valores en la anterior fórmula la muestra en cada población quedó distribuida como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla #1.- Distribución de muestra por poblaciones.

	N	n
Profesores principales	21	20
Profesores a tiempo parcial	107	83

En el caso de los profesores a tiempo parcial, la estratificación fue acometida por municipios, tomando en cada caso una muestra significativa, determinada a partir de la siguiente fórmula:

$$n_i = n \left(\frac{N_i}{N} \right)$$

Donde:

n_i = Tamaño de muestra significativa por municipio.

N_i = Tamaño de la población por municipio.

N = Tamaño de la población total.

La estratificación de la muestra nos permitió definir el número de profesores que era necesario encuestar en cada municipio, en aras de garantizar la representatividad, así, quedó estratificada como se expone a continuación:

Tabla #2.- Estratificación por municipio.

Municipio	N_i	n_i
Abreus	12	9
Aguada	15	12
Cienfuegos	17	13
Cruces	16	13
Lajas	18	14
Palmira	17	13
Rodas	12	9
Total	107	83

Una vez determinada la muestra en ambos casos, se procedió a la aplicación de los instrumentos elaborados y a la determinación de su confiabilidad y validez. En este punto ha de quedar claro que el método para la determinación de la confiabilidad fue el de las mitades partidas (split-halves), el que necesita sólo una aplicación del instrumento, a diferencia de otros Métodos e igualmente que el resto da la medida de su calibración. A la determinación de este coeficiente y procesamiento de la información en sentido general, se procedió aplicando los paquetes estadísticos SPSS 11.0 y StatGraphics 5.1, cuyas

operaciones fueron complementadas con la construcción de varias hojas de cálculo en Microsoft Excel de la versión 2003 del Office.

Los resultados que se obtuvieron en cuanto a la confiabilidad de los instrumentos aplicados a los profesores principales y a tiempo parcial se reflejan a continuación (**Anexos 6 y 7**).

Tabla #3.- Determinación de la confiabilidad de los instrumentos.

	N	Coefficiente de Correlación	Significación bilateral
Profesores principales	14	- 0,63 **	.000
Profesores a tiempo parcial	33	0,82 **	.000

**** La correlación es significativa al nivel 0,01**

Como se puede apreciar, tanto los valores de los coeficientes de correlación, como las significaciones bilaterales, dan muestras de la confiabilidad de ambos instrumentos durante la fase de exploración. Debemos decir que en este caso fueron monitoreados 14 profesores principales de los 21 existentes en el centro y 33 de los 107 profesores a tiempo parcial de la carrera de Contabilidad, con el propósito fundamental de calibrar los instrumentos, en caso de que se hubiese hecho necesario, para su posterior aplicación a la totalidad de la muestra.

Con respecto a la validez, fue establecida a partir de tabulaciones cruzadas entre los criterios que quedaron explícitos en ambos instrumentos. La prueba utilizada en este caso fue la Chi cuadrada, obteniéndose valores en las significaciones entre 0.000 y 0.04 y con respecto a los valores de la χ^2 estos fluctuaron entre 7 y 17,286, denotando así la magnitud de las correlaciones existentes entre ambos instrumentos a niveles de 0.01 y 0.05 y grados de libertad que oscilaron entre 2 y 4 indistintamente. Todo ello nos lleva a afirmar, que la prueba estadística aplicada, permitió obtener valores en esta prueba que apuntan hacia la validez en cuanto a la medición de cada una de las variables incluidas para su análisis en cada instrumento y de estos en sentido general (**Anexo 8**).

Una vez definidos los niveles de confiabilidad y validez de ambos instrumentos, estos fueron generalizados a la totalidad de la muestra, lo que nos permitió realizar en principio, un diagnóstico pormenorizado de los recursos humanos objetos de investigación que pasamos a ilustrar.

2.6.1.- Caracterización de los profesores principales.

Durante el proceso de formación de los profesores a tiempo parcial, uno de los espacios que mayor interés reviste se relaciona con las asesorías metodológicas quincenales que son conducidas por los profesores principales en las distintas materias. En la actualidad, el número de profesores que funge en esta condición en la Universidad de Cienfuegos asciende a 21 y de estos fueron objetos de investigación 20, cuyas características pasamos a mostrar **(Anexo 9)**.

Atendiendo al sexo, debemos decir que nuestros resultados permitieron constatar la existencia de un marcado predominio del femenino, encontrándose en esta condición 18 de los 20 profesores encuestados para un 90 %, sólo 2 resultaron representar el sexo masculino para un 10 %.

El valor máximo obtenido al caracterizar la edad en este grupo fue de 54 años, mientras el mínimo fue de 24. La media obtenida en esta variable resultó ser de 38 años y la desviación típica alcanzó el valor de 8,9. Todo lo anterior da la medida de que en este grupo se entremezclan tanto profesores principales de avanzada edad con algunos noveles, ya que el porcentaje acumulado en el grupo que se encuentra en el rango de 24 a 35 años fue del 45%, mientras el 55% restante correspondió a quienes se encuentran en edades superiores, de este último grupo sólo 1 profesor sobrepasa los 50 años.

En cuanto a la categoría docente la moda resultante se correspondió con el valor 2 de la escala, donde se encontraban los profesores asistentes, así resultaron encontrarse en este grupo 13 de los 20 encuestados para un 65 %, sólo 3 profesores del total ostentan la categoría de auxiliar, constituyendo el 15 % del total y ninguno de ellos es titular. Un resultado que amerita reflexionar es el hecho de que existan 4 profesores con la categoría de instructores fungiendo como profesores principales, representando el 20 % del total. Por supuesto que no pretendemos demeritar la dedicación, el esfuerzo y el desempeño de estos

docentes, pero sí consideramos que la gestión de este proceso debe ser asumida de tal manera que los conductores de las asesorías metodológicas reúnan mayor experiencia en la docencia universitaria.

Si el análisis anterior se complementa con el realizado en el comportamiento de la variable años de experiencia en la docencia, entonces podemos reafirmar nuestra posición anterior, ya que esta se halla en el rango de 1 a 3 años en el 20 % de la muestra, lo que denota que aún este subgrupo adolece de la suficiente experiencia como para afrontar una asesoría metodológica al nivel de enseñanza analizado y considerando además la complejidad del modelo pedagógico que condiciona el proceso de formación en la continuidad de estudios. La experiencia docente promedio, obtenida para la totalidad de la muestra fue de 15 años, oscilando entre 1 hasta 37 años como valores mínimo y máximo respectivamente y una desviación típica de 9,4.

En lo referido al grado científico, el predominio en el grupo se corresponde con la posesión del título de Máster, ya que 14 de los 20 profesores lo ostentan para un 70 %, los que menos predominan son los titulados como doctores, ya que sólo 1

tiene este grado para un 5 % y 4 de los 20 no presentan titulación en este sentido.

2.6.2.- Caracterización de los profesores a tiempo parcial.

Una vez expuestas las características que son particulares del grupo de profesores principales investigado, estamos en condiciones de realizar similares análisis para los 83 profesores a tiempo parcial que fueron objetos de investigación (**Anexo 10**).

Comenzaremos diciendo que el análisis descriptivo de la variable sexo permitió constatar que 39 resultaron ser de sexo masculino (47%) y 44 son féminas para un 53 %. Como se puede apreciar existe un predominio del sexo femenino, pero de manera menos acentuada que en los profesores principales.

Hemos querido unir el análisis realizado con respecto a la edad y la experiencia docente, en aras de ilustrar ambas variables en su integración. En este sentido

hemos de hacer notar que la edad se encuentra en un rango que va desde 23 hasta 67 años y la media aritmética resultante fue de 38. Del total encuestado, sólo el 39,8 % presenta edades iguales o inferiores a los 35 años y la gran mayoría representada por el 61,2 % restante, sobrepasa este grupo etario. La experiencia docente en sentido general, puede ser catalogada como baja, ya que esta alcanza un valor promedio de sólo 5,08 años, poseyendo 29 de estos profesores sólo 1 año de práctica en la docencia universitaria (34,9%) y existen 30 cuyas experiencias oscilan entre 2 y 3 años, representando estos dos primeros grupos el 71,1% del total. Sólo 13 profesores a tiempo parcial acumulan 10 o más años de experiencia en la docencia para un 14,5%.

En cuanto a la categoría docente, la moda resultante del análisis fue de 1, correspondiéndose este valor con los profesores instructores. En este grupo se hallan 79 de los 83 encuestados, para un 95,2 %, el resto de estos profesores a tiempo parcial son asistentes y ninguno de ellos es auxiliar ni titular.

De manera bastante similar a esta variable, se comportaron los resultados derivados del análisis del grado científico. Igualmente la moda fue de 1, valor que se corresponde con la no posesión de esta condición y en este caso se agruparon 75 profesores representando el 90,4 %, los 8 restantes declaran la posesión del título de Máster (9,6 %) y por tanto se puede entender que ninguno de ellos posee grado científico de Doctor.

Un dato de interés resultó del análisis encaminado a determinar la relación existente entre la titulación de estos profesores a tiempo parcial y las materias que imparten en la continuidad de estudios. Así, se pudo apreciar que 21 de ellos imparten docencia en materias que no son afines con su especialidad constituyendo el 25,3% de la muestra. Como se conoce, el modelo concebido para desarrollar el proceso de formación de profesionales en la continuidad de estudios es flexible en este sentido, ya que esta condición no es absolutamente necesaria durante la fase de selección del personal para impartir docencia, sin embargo, una vez incorporados al ejercicio de la práctica pedagógica, deben ser objeto de adecuados modelos de formación en aras de aproximarlos a la obtención de recursos tanto cognitivos como metodológicos para impartir la materia de que se trate, esta es una tarea que no deben descuidar de ninguna manera todos aquellos que tengan una implicación directa en la formación de

estos docentes, ya sea en la dimensión de gestión como en la tecnológica.

2.6.3.- Determinación de las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial: dimensión tecnológica.

Una vez caracterizados los recursos humanos que forman parte del estudio, pasaremos a mostrar los resultados que guardan mayor relación con el proceso de determinación de necesidades de formación, basados en los resultados que se derivan de los instrumentos aplicados.

Inicialmente nos parece acertado hacer alusión brevemente a los mecanismos que se siguieron para incluir las variables que forman parte de la investigación. En un principio fueron aplicados varios métodos que nos permitieron esclarecernos en cuanto a aquellos elementos que debían formar parte de los instrumentos a conformar, entre estos se encuentran:

1.- Revisión de Documentos:

- **Modelo Pedagógico:** Esta revisión nos permitió tener una visión clara y precisa de las condiciones en que se desarrolla el proceso de formación de profesionales en la continuidad de estudios, lo que condiciona en gran medida las características que han de reunir los docentes para llevarlo a vías de hecho de manera eficiente.
- **Reglamentos del MES:** En este caso fueron muy esclarecedores al dictarnos los presupuestos reglamentarios que forman parte de las proyecciones del ministerio en cuanto a la definición de funciones del personal docente al nivel superior, la necesaria interrelación que debe existir entre la Sede Central y las Sedes Universitarias Municipales, la necesidad de obrar estratégicamente en aras de lograr la articulación, coherencia y sistematicidad en las distintas áreas de resultado clave de los Centros de Educación Superior, etc.
- **Sistema de Gestión de Recursos Humanos existente para la Universalización en la Universidad de Cienfuegos.** Lo que nos permitió conocer todo el procedimiento de reclutamiento, selección, categorización, contratación y mantenimiento del personal que labora

en las Sedes Universitarias Municipales y sus particularidades.

Una vez reconocidas las particularidades del modelo pedagógico, las funciones que ha de asumir el personal docente, así como el sistema de gestión de los recursos humanos existente para la Universalización en la Universidad de Cienfuegos, se procedió a una primera versión de los instrumentos, pasando a una segunda etapa, en este punto se acudió a:

2.- Entrevistas a Informantes Claves: En este caso, fueron considerados como informantes claves un grupo de directivos que tienen una relación directa con la formación de los profesores a tiempo parcial y el propósito fundamental de estas entrevistas se relacionó con poner a su conocimiento la primera versión del instrumento elaborado para que dieran su opinión al respecto, sobre todo en lo relacionado con las variables que consideraban necesarias de incluir. Entre estos informantes se encontraron la Directora de Recursos Humanos de la Universidad de Cienfuegos, la Vicerrectora de Universalización, la asesora metodológica del VRU que atiende la Tarea Álvaro Reinoso y los asesores metodológicos del Vicerrectorado Docente.

Esto permitió la reestructuración de los instrumentos que fueron sometidos a sus respectivos análisis de confiabilidad y validez. Los argumentos y resultados derivados de la aplicación de estos métodos quedan explícitos en acápites anteriores.

Ahora pasamos a exponer y analizar en detalles cada una de las variables incluidas en el estudio, complementando nuestro análisis sobre la base de los criterios vertidos tanto por los profesores principales como a tiempo parcial (**Anexos 9 y 10**).

Al analizar las necesidades de formación en cuanto a la capacidad que han de poseer los profesores a tiempo parcial durante la **planificación del proceso docente educativo** en la carrera, se obtuvo una moda asociada con el 4 de la escala aplicada. Este valor se corresponde con los profesores a tiempo parcial que consideran necesario formarse en este ámbito, encontrándose en este grupo 44 de los 93 encuestados para un 53 %, como muy necesario lo consideran 27 (32,5%) y como se podrá apreciar entre estos dos valores se encuentra la gran mayoría de la muestra (85,5 %). Sólo 1 consideró que para él

resulta innecesario formarse en este ámbito para un 1,2 % y 11 mostraron respuestas neutrales.

El reconocimiento de la prioridad que ha de ser otorgada a esta variable, también se evidencia en el criterio de los profesores principales. Ello se corrobora en el hecho de que 17 de los 20 encuestados expresan otorgarle la máxima prioridad a la planificación, constituyendo el 85 % de la muestra y los 3 restantes expresan que la prioridad debe ser aceptable.

Si se interpreta la planificación del proceso como el punto de partida al estructurar las asignaturas, estas necesidades no han de ser descuidadas, ya que de ello dependerá en gran medida la efectividad de la marcha del proceso docente educativo. Es por ello que ha de constituirse en objeto de implicación por parte de los profesores principales, en aras de persuadir a sus homólogos sobre la singular importancia que reviste y guiarlos en este proceso ya que es, en este momento, donde ha de quedar clara la distribución por temas de la materia que se trate, la forma de docencia a utilizar, la necesidad y disponibilidad de los distintos medios de enseñanza para conducir el proceso docente educativo, las formas de evaluación a utilizar, etc. y todo ello articulado de manera coherente en el documento que a tales efectos se elabora.

Otra de las variables analizadas y que reviste singular importancia, se corresponde con el **dominio del contenido propio de la materia que imparten**. En este caso se pudo constatar una moda igual a 5, o sea, la puntuación que más abunda en la muestra es la que se refiere a los que consideran la formación en esta variable como muy necesaria, ya que 39 (47%), así lo manifiestan. Además estiman que es necesario 32 profesores y al unir los dos grupos antes referidos se enmarcan en los mismos 71 profesores a tiempo parcial lo que se corresponde con el 85,6 %, lo que da muestras de la gran necesidad de formación que se exhibe en este ámbito. En el caso de esta variable 9 sujetos mostraron respuestas neutrales y 3 (3,6%) consideran que para ellos resulta innecesario este tipo de formación.

Lo anterior tiene su complemento en el criterio vertido por los profesores principales, ya que de los 20 encuestados 11 (55%) manifestaron estar en desacuerdo con el planteamiento de que los profesores a tiempo parcial poseen un adecuado dominio de los contenidos que deben impartir y 3

estuvieron muy en desacuerdo con esta afirmación para un 15 %, entre ambas respuestas se concentró la gran mayoría de la muestra (70 %). De los 6 profesores restantes 3 mostraron respuestas neutrales y el mismo número manifiesta estar de acuerdo con la afirmación antes expuesta.

Al analizar el comportamiento de esta variable, debemos insistir en que, a pesar de que el modelo pedagógico creado para la continuidad de estudios, no tenga como requisito indispensable que la docencia sea asumida por profesionales titulados en la carrera donde actuarán como docentes, los Centros de Educación Superior deben obrar en aras de reforzar los recursos cognitivos en los casos que se haga necesario, a través de la implementación de estrategias de formación que persigan dicho propósito e implicando a todos los niveles organizativos tanto en la dimensión de gestión como en la tecnológica, en aras de ir erradicando estas insuficiencias cognitivas que se presentan, máxime cuando es reconocido como una gran necesidad de formación como ha quedado evidenciado anteriormente y por revestir trascendental importancia en la marcha eficiente del Proceso Docente Educativo.

Quizás condicionado por lo que hemos visto con respecto a las insuficiencias existentes en el dominio del contenido, es que se haya notado una necesidad de formación con respecto a la **identificación de sus potencialidades educativas**, ya que al ser interrogados los profesores principales sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo con la expresión de que los profesores a tiempo parcial están aptos para enfocar el contenido desde una perspectiva educativa, la moda obtenida fue igual a 2 puntos, la que se corresponde con aquellos que expresan estar en desacuerdo con dicha afirmación, en este grupo se encuentran 7 de los 20 encuestados para un 35 % y 4 (20%), dicen estar muy en desacuerdo con la misma y existen 5 profesores que muestran respuestas neutrales, reuniéndose en estos tres grupos la gran mayoría de la muestra objeto de estudio equivalente al 80 % del total encuestado. Las respuestas obtenidas de los restantes 4 profesores se dividen en 3 que manifiestan estar de acuerdo y sólo uno 5 (%) está muy de acuerdo con la afirmación.

Lo anterior tiene su complemento en las opiniones vertidas por los profesores a tiempo parcial, al mostrarse un gran reconocimiento de la necesidad de formación que expresan poseer en este ámbito. Hemos de decir, que en el

caso de esta variable, la moda obtenida en el grupo encuestado fue igual a 4 puntos que equivale a aquellos que consideran necesario consolidar sus habilidades didácticas en virtud de enfocar el contenido desde una perspectiva educativa, ya que 42 profesores así lo manifestaron representando el 50,6 % de la muestra. La puntuación que siguió a la moda en orden descendente fue de 5 puntos, aquí se encuentran los que consideran la formación en esta variable como muy necesaria y en este caso se pronunciaron 30 (36,1%), los que sumados al grupo anterior acumulan el 86,7 % del total. Resumiendo la idea, 72 de los 83 profesores a tiempo parcial manifiestan sentir necesidades de formación en lo relacionado con esta variable.

Lo analizado hasta este punto da la medida de la necesidad de incluir alguna forma de superación que realce las habilidades didácticas de estos docentes en función de minimizar las contradicciones que se puedan generar entre este déficit y una de las ideas rectoras del proceso de formación del profesional en nuestro país, o sea, el **vínculo de la instrucción con la educación**, lo que, desde hace mucho tiempo, viene siendo reconocido por la dirección del MES no sólo como invariante de dicho proceso, sino como la idea rectora más importante de toda la educación en sentido general.

Ahora pasaremos a mostrar los resultados que se derivan del análisis relacionado con la variable **conducción del proceso sobre la base del autoaprendizaje**, la que reviste singular importancia al considerar que la continuidad de estudios se enmarca en un modelo de enseñanza semipresencial cuya efectividad se verá aumentada en la medida que los docentes planifiquen, ejecuten, controlen y evalúen el tránsito de los estudiantes por sus estudios universitarios con un alto componente de autopreparación viéndose reducida la cantidad de horas que pasa el profesor frente a los educandos.

En este sentido, al pedírsele a los profesores principales que expresaran su grado de acuerdo con la afirmación de que los profesores a tiempo parcial que atiende son portadores de habilidades metodológicas para propiciar y evaluar el autoaprendizaje, se obtuvo un predominio de respuestas en desacuerdo con esta expresión, ya que 12 así se manifestaron para un 60 % y 2 estuvieron muy en desacuerdo, quedando representado en la unión de estos dos grupos el 70

% del total. Sólo 3 profesores principales están de acuerdo con el planteamiento e igual número asume posturas neutrales.

A juzgar por los criterios que fueron vertidos por los profesores a tiempo parcial, al expresar la magnitud de las necesidades de formación que presentan en lo relacionado con esta variable, el predominio estuvo asociado con quienes lo consideran como necesario y muy necesario, ya que en cada respuesta se agruparon 35 y 33 profesores respectivamente, para un total de 68 agrupándose entre ambas el 82 % de los 83 encuestados. Únicamente 2 profesores (2,4 %), expresaron que es innecesario y 13 manifestaron indecisión.

A tenor de lo antes expuesto, es válido señalar que esta variable no puede para nada ser descuidada durante la formación de los profesores a tiempo parcial, máxime cuando la autopreparación se erige como uno de los postulados en que descansa la nueva universidad cubana y ello exige propiciarla desde la conducción metodológica del proceso su control y evaluación en función de lograr la independencia cognitiva de los estudiantes. Este es el reto, se trata pues, de obrar estratégicamente durante la gestión de nuestros recursos humanos, intentando, durante su formación, nutrirlos de herramientas que les posibiliten asumir la docencia universitaria sobre la base de conducir un proceso que logre formar profesionales realmente productivos, independientes y creativos.

Muy estrechamente relacionado con la conducción del proceso sobre la base del autoaprendizaje, se encuentra otra de las variables incluidas en nuestro estudio, siendo esta la **aplicación de las tecnologías de la información y las comunicaciones**, ya que, al estar el modelo asociado con la semipresencialidad, se hace muy necesario el complemento durante el desarrollo del Proceso Docente Educativo de todas las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como la racionalidad y pertinencia durante su utilización.

Al analizar los resultados que se lograron al aplicar los instrumentos a los profesores principales, se puede apreciar que de los 20 encuestados 12 (60 %) manifiestan su desacuerdo ante la afirmación de que los profesores a tiempo parcial utilizan de manera efectiva las Tecnologías de la Información y las

Comunicaciones durante el proceso de formación, 4 se pronuncian de manera indecisa y un número similar está de acuerdo con el planteamiento en cuestión.

Por su parte el 85,5 % de los profesores a tiempo parcial, reconocen como muy necesaria su formación en la variable analizada, al fluctuar las respuestas de 71 de los 83 encuestados entre 4 y 5 puntos de la escala aplicada. Nueve de los profesores lo estiman como innecesario (10,8%) y en las respuestas de los 3 restantes se aprecian indecisiones en cuanto a su necesidad de formación en la citada variable.

Complementando ambos análisis, es evidente que en este contexto de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones y su aplicación en la docencia también existen marcadas necesidades de formación. Lo anterior supone que este ha de convertirse en otro de los focos de atención a la hora de estructurar el modelo de formación que constituirá la aportación fundamental del presente trabajo. Se trata entonces de guiarlos a la aplicación de software profesionales, empleo de teleconferencias, utilización de plataformas interactivas, elaboración de páginas WEB en las distintas asignaturas, etc., herramientas que gradualmente vayan produciendo una real transformación del Proceso Docente Educativo y que dan respuestas más eficaces al modelo pedagógico propio de estos programas.

Otra de las variables incluidas en este proceso de determinación de las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial, es la relacionada con la **potenciación de las relaciones interdisciplinares** desde el contenido de su asignatura. En este caso, los resultados se comportan de manera análoga a los anteriores, la moda que se obtuvo en el criterio de los encuestados fue igual al 5 de la escala encontrándose en este grupo 38 profesores quienes consideran como muy necesaria su formación y 35 estiman que es necesaria, encontrándose una frecuencia acumulada entre ambos grupos equivalente al 88 % del total. Ocho de las respuestas mostraron indecisiones (9,6 %) y 2 consideraron innecesaria su formación en esta esfera.

Como confirmación de la necesidad existente en la variable que se analiza, sirven las opiniones de los profesores principales, los que, al pedirseles manifestasen su grado de acuerdo con la afirmación de que los profesores a tiempo parcial poseen herramientas metodológicas y cognitivas para propiciar

las relaciones entre las distintas disciplinas, en su gran mayoría expresan su desacuerdo, así se encuentran en este grupo 11 que están en desacuerdo y 7 muy en desacuerdo, constituyendo el 90 % la suma de ambos grupos.

El hecho de considerar esta como otra de las aristas a incluir como componente de la formación tampoco debe descuidarse, ya que el hecho de no enfocar el contenido de tal manera que se generen integraciones entre las distintas disciplinas afines con la especialidad, puede redundar en la parcialización del conocimiento, cuando en realidad lo que se debe buscar en la educación superior es su integración. Ninguna materia es capaz de enseñar por sí sola, ni ayuda su impartición aislada a la formación de habilidades profesionales. En este punto posee una importancia trascendental la posición que asuman niveles organizativos como la carrera, las disciplinas y colectivos de asignatura, como estructuras que reúnen el claustro de mayor experiencia y por tanto deben convertirse en actores protagónicos e implicarse de manera activa en la minimización de el déficit cognitivo que se exhibe, con el afán de poco a poco ir erradicando esta insuficiencia del proceso. Se impone entonces, dejar claro a los profesores a tiempo parcial cuales son las disciplinas que integran la carrera, asignaturas por disciplina, nodos de articulación y zonas de empalme que existen entre ellas, etc., en aras de que vayan ganando en claridad y autonomía a la hora de impartir sus respectivas asignaturas.

El **perfeccionamiento del sistema de evaluación** también puede ser reconocida como otra de las variables incluidas en el estudio que constituye una necesidad de formación para los profesores a tiempo parcial. En este caso la moda obtenida fue igual a 5, puntuación que se corresponde con aquellos que consideran la formación en esta variable como muy necesaria, en este caso se pronunciaron 37 profesores para un 44,6%. Además estiman que es necesario 35 profesores y al unir los dos grupos antes referidos se enmarcan en los mismos 72 sujetos lo que se corresponde con el 86,8 %, dando muestras de la gran necesidad de formación que se exhibe en este ámbito. De los restantes 11 profesores 7 mostraron indecisión y sólo 4 (4,8%) consideran que para ellos resulta innecesario este tipo de formación.

Lo anterior tiene su complemento en los resultados del cuestionario aplicado a los profesores principales, en este caso la moda fue igual a 5 puntos, la que se

corresponde con la puntuación otorgada por el 50% de los sujetos, quienes manifestaron estar en desacuerdo con el planteamiento de que los profesores a tiempo parcial poseen un adecuado conocimiento de la evaluación en la educación superior y el 30 % estuvo muy en desacuerdo con esta afirmación, entre ambas respuestas se concentró la gran mayoría de la muestra (80 %). De los 4 profesores restantes 3 mostraron respuestas neutrales y sólo 1 manifestó estar de acuerdo con la afirmación antes expuesta.

Es necesario decir que en el contexto de la universalización, este es uno de los problemas que más ocupa y preocupa tanto a directivos implicados en el proceso como a los profesores, ya que se torna altamente engorroso por las múltiples convocatorias de exámenes que es necesario realizar debido a las particularidades de los estudiantes acogidos a este programa. A esto se suma que, por el carácter flexible del modelo, los estudiantes no están obligados a matricular en todas las asignaturas pertenecientes a un período lectivo y así los profesores deben ser capaces de reconocer esta particularidad y reflejarla en los exámenes cuyo predominio es de tipo escrito y en versiones estandarizadas. Esta manera de proceder limita la gran gama de formas de evaluación que permiten una extrapolación de los principios didácticos al acto de examen, entre los que pudiesen ser más explotadas las tareas docentes, los exámenes integradores, proyectos de curso, etc., aprovechando ese espacio de la evaluación para realizar la necesaria diferenciación que ha de primar a lo largo de todo el proceso.

Pasando a otra de las variables objeto de análisis, debemos decir que la necesidad de formarse en el **reconocimiento de las particularidades del modelo pedagógico**, fue la de mayor predominio en cuanto a respuestas que giran en torno al criterio de no considerarla como tal, aunque esto no quiera decir que se pueda descuidar. Así, al pedírsele a los profesores principales que expresasen su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación de que los profesores a tiempo parcial asumen el proceso de formación en correspondencia con las particularidades del modelo pedagógico de la continuidad de estudios, se obtuvieron modas correspondientes al 4 y el 2 de la escala, puntuaciones que son equivalentes a quienes están de acuerdo y en desacuerdo respectivamente, agrupándose en cada caso 6 profesores los que

sumados acumulan el 60 % del total encuestado. Cuatro de los profesores (20%), expresa opiniones indecisas e igual número está muy de acuerdo con la expresión antes citada.

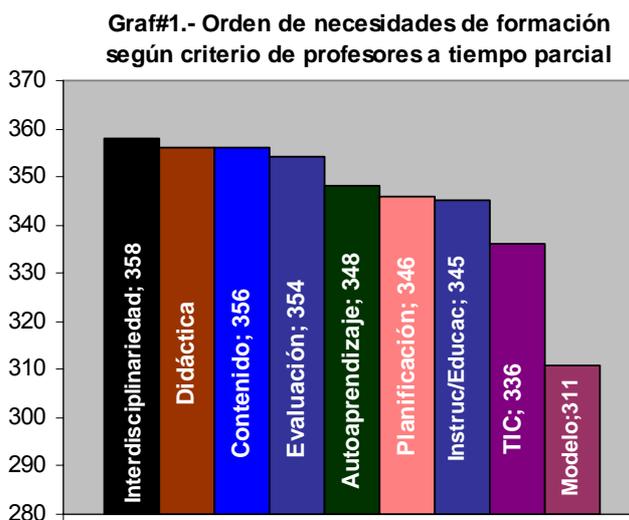
Análogamente a los anteriores resultados, se comportaron las respuestas de los profesores a tiempo parcial, igualmente en este caso, quedaron evidencias de que, de todas las variables hasta ahora analizadas, esta resultó la de menores puntuaciones en cuanto a su reconocimiento como necesidad de formación. Sólo el 28,9 % de este grupo estimó como muy necesaria su formación en este ámbito y el 36,1 % la califica de necesaria, mientras el 35 % restante asume que esta no constituye una necesidad de formación.

2.6.4.- Ordenamiento de las necesidades de formación en la dimensión tecnológica del proceso.

Hasta aquí han sido expuestas las necesidades de formación que tienen una marcada repercusión en la dimensión tecnológica del proceso de formación de nuestros profesores a tiempo parcial. Ahora nos encontramos en condiciones de expresar el orden de estas necesidades, basados en las puntuaciones totales que fueron obtenidas en cada variable, en aras de reconocer cuáles son aquellas que ameritan mayor atención (**Anexos 9 y 10**).

Se procede entonces a mostrar los resultados obtenidos sobre la base de dichas puntuaciones, que en el caso del instrumento aplicado a los profesores a tiempo parcial debía oscilar en un rango que se encuentra entre 83 y 465 puntos y en la medida que más se aproxime la puntuación total de las variables al mayor de los extremos, se puede interpretar que es la de mayor necesidad de formación y viceversa.

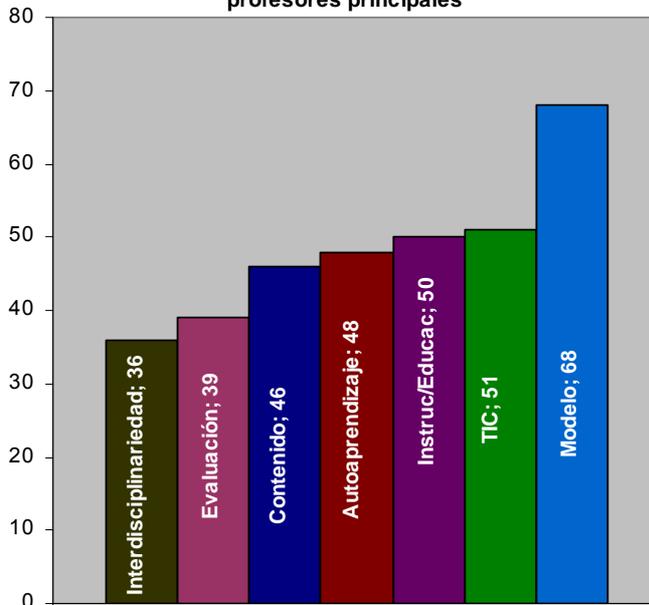
Como se puede apreciar (**gráfico #1**), las variables en que se obtuvieron mayores puntuaciones fueron las relacionadas con las necesidades de formación que mostraron estos profesores en lo relacionado con la interdisciplinariedad, siguiéndole la Didáctica de la Educación Superior, el contenido de la materia que imparten y el



perfeccionamiento de los sistemas de evaluación, todas con puntuaciones superiores a los 350 puntos. En un segundo subgrupo se pudiesen agrupar las que se encuentran entre 340 y 350, donde aparecen la potenciación del auto aprendizaje, la planificación del PDE y el vínculo de la instrucción con la educación y en un último subgrupo se encuentran las necesidades asociadas con la aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la docencia y la conducción del Proceso Docente Educativo sobre la base de las particularidades del modelo pedagógico de la continuidad de estudios, en las que se obtuvieron 336 y 311 puntos respectivamente.

Lo anterior viene a ser corroborado por similares operaciones realizadas con las respuestas de los profesores principales. En este caso ha de interpretarse que la escala correspondiente a sus criterios fluctuaba entre los 20 y 100 puntos y la magnitud de la necesidad guarda una relación inversamente proporcional con la sumatoria de las puntuaciones, ya que en este caso los profesores principales debían emitir criterios valorativos, respecto a su grado de acuerdo con el nivel de conocimientos que, según su opinión, presentan los profesores a tiempo parcial que el asesora quincenalmente en la totalidad de las variables estudiadas y de esa manera se corresponden con los valores más próximos al extremo más bajo de la escala como aquellas variables que necesitan mayor atención al integrarse al modelo de formación que constituirá la propuesta definitiva de la presente tesis.

Gráf#2. Orden de necesidades según criterios de profesores principales



De este análisis resultó un ordenamiento muy similar al obtenido en los profesores a tiempo parcial, encontrándose entre las variables que menor puntuación alcanzaron las relacionadas con la capacidad de los profesores a tiempo parcial de concebir sus asignaturas con un enfoque

disciplinar, la relacionada con el perfeccionamiento de los sistemas de evaluación ambas con puntuaciones inferiores a los 40 puntos. En un segundo subgrupo pueden ser ubicadas el dominio del contenido que imparten y la potenciación del autoaprendizaje y entre las de menores puntuaciones se hallan la relación instrucción educación, aplicación de las TIC y concesión del proceso según particularidades del modelo pedagógico de la continuidad de estudios.

Llegados a este punto, debemos decir que este tipo de análisis será considerado de manera muy seria durante la estructuración del modelo de formación de estos recursos humanos, ya que permite enfocarnos sobre la base de lo que ellos mismos han manifestado como sus necesidades de formación y su contrastación con quienes tienen una implicación directa en la dimensión tecnológica de dicho proceso, realizando así la necesaria **pertinencia** que debe caracterizar este importante componente de su gestión.

2.6.5.- Variables de la dimensión de gestión implicadas en el proceso de formación.

Hasta aquí han sido expuestos los resultados que tienen una marcada relación con la dimensión **tecnológica** del proceso de formación de los profesores a tiempo parcial, pero para que estas sean puestas en práctica de manera efectiva, se necesita de un funcionamiento igualmente adecuado de la dimensión de **gestión** del proceso y es por ello que en el estudio también se han incluido algunas de las variables que consideramos trascendentales en este orden. Así, se incluyeron en esta dimensión afirmaciones con las que los profesores a tiempo parcial debían expresar su grado de acuerdo, relacionadas con:

1. Relación entre sus necesidades de formación y las actividades que se programan en la Sedes Universitarias Municipales.
2. Relación entre sus necesidades de formación y las actividades que se programan en la Sede Central.
3. Control de la marcha del Proceso Docente Educativo por parte de la dirección de la Sede Universitaria Municipal.

4. Control de la marcha del Proceso Docente Educativo por parte de la dirección de la Sede Central.
5. Participación activa y sistemática en las actividades que se convocan en los distintos niveles.

De todas estas variables y a juzgar por los criterios de los profesores a tiempo parcial, resultaron encontrarse entre las que indican mejor funcionamiento, las relacionadas con el control de las Sede Universitaria Municipal a la marcha del Proceso Docente Educativo y el reflejo de sus necesidades de formación en las actividades que se programan también en este nivel. En el primer caso plantean estar de acuerdo con la afirmación de que **existe un adecuado control de la marcha del Proceso Docente Educativo por parte de la dirección de la Sede Universitaria Municipal**, 46 profesores, argumentaron que coinciden el 55,4 % de la muestra y el 36,1 % expresó estar muy de acuerdo con esta expresión, llegándose a acumular en estos dos grupos el 91,5 % del total encuestado. Sólo el 8,4 % mostró respuestas indecisas y ninguno estuvo en desacuerdo.

En el caso de la otra variable, se obtuvo una moda también equivalente al valor 4 de la escala aplicada, al manifestar su acuerdo con la afirmación de que **existe una adecuada relación entre sus necesidades de formación y las actividades que se programan en las Sedes Universitarias Municipales** un total de 43 profesores y 30 declaran estar muy de acuerdo, en este caso se acumulan en el extremo más favorable de la escala al evaluar este criterio el 87,9 %.

Los diez profesores restantes (12,1 %) dividen sus respuestas entre indecisiones y quienes están en desacuerdo con cuatro y seis sujetos agrupados en estas respuestas respectivamente.

Se puede apreciar entonces, que en sentido general, las Sedes Universitarias Municipales, como nivel organizativo más cercano a los profesores a tiempo parcial, tienen adecuada aceptación en cuanto a su accionar en esta dimensión del proceso, pero igualmente ha quedado evidenciado que aún no logran satisfacer las necesidades de formación aunque se proyecten en ese sentido. Quizás la respuesta a esta paradójica cuestión se encuentre en el logro de mayores niveles de integración de los profesores de la Sede Central hacia la

continuidad de estudios, porque lógico resulta deducir que, si existen vacíos cognitivos en estos recursos humanos con respecto a la dimensión tecnológica y ser ellos mismos quienes protagonizan las actividades que se programan en las Sedes Universitarias Municipales, pues están cayendo en una especie de redundancia cíclica que necesita ser interrumpida o cuando menos reducida al mínimo posible, lo que se podrá lograr, sólo a partir de una concesión renovadora de sus modelos de formación y un realce del protagonismo de la Sede Central.

No queremos decir con lo anterior que nos encontramos en una situación crítica en cuanto a la proyección de la Sede Central para con las en esta carrera, pero en los resultados que mostraremos a continuación se evidencia que hay cierta distancia entre los criterios que se vierten con respecto al accionar de las Sedes Universitarias Municipales al compararlas con la Sede Central, espacio que amerita ser reducido.

Con el propósito de ilustrarlo más claramente, debemos decir que al mostrar su grado de acuerdo ante la afirmación de **que en la Sede Central se programan actividades que permiten satisfacer sus necesidades de formación**, 33 profesores dividieron sus criterios entre indecisiones y desacuerdos con esta expresión representando el 39,7 % del total encuestado y los cincuenta restantes manifestaron respuestas favorables en este ámbito (60,3 %) y como se puede apreciar estos resultados distan de los obtenidos al referirse a las Sedes Universitarias Municipales (87% de respuestas favorables), en esta variable.

Análogamente a los resultados anteriores, se comportaron los relacionados con el control del PDE. En este caso ante la expresión de que **existe un adecuado control de la marcha del Proceso Docente Educativo por parte de la dirección de la Sede Central**, sólo el 67,5 % mostró su acuerdo (contra un 91,5 % en el caso de las Sedes Universitarias Municipales), y el restante 32,5 % dividió sus respuestas entre indecisiones y desacuerdos con respecto a este planteamiento.

En este punto deseamos remitirnos brevemente a la Resolución No. 106/05 del MES, en su capítulo octavo, artículos del 58 al 64, donde se pueden apreciar algunas reflexiones que giran en torno a la importancia del control como medio

fundamental para conocer la calidad del Proceso Docente Educativo, evaluar sus resultados y dirigirlo hacia el cumplimiento de sus objetivos, donde se insiste además en la necesidad de que niveles como la facultad y los departamentos docentes participen de manera activa y periódica en dicho componente.

A tenor de lo establecido en dicha resolución y considerando además el comportamiento actual de esta variable en nuestro contexto, debemos insistir en la necesidad de realzar el protagonismo de los niveles organizativos con mayor implicación en este proceso. Se trata entonces, de reforzar los mecanismos de control, que permitan, primero, identificar las irregularidades latentes en el PDE, para luego incorporar herramientas que potencien su erradicación, en la formación de los profesores a tiempo parcial.

Todo lo anterior, hay que verlo en su integración con los resultados que se obtuvieron en la última variable incluida en esta dimensión. Aquí, los profesores a tiempo parcial debían expresar su acuerdo con respecto a su **participación activa en las actividades que se convocan en los distintos niveles (Centro Educación Superior, Sedes Universitarias Municipales, Carrera)**. En este caso, más de un tercio de los profesores encuestados (35 %) se manifestaron entre indecisos y en desacuerdo, quedando distribuidos los restantes entre los que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con 36 y 18 profesores agrupados en cada respuesta respectivamente (65 %).

Se puede entender entonces, que es necesario incrementar estas cifras por la trascendencia de la participación de estos profesores en las distintas actividades como parte de su formación como docentes universitarios.

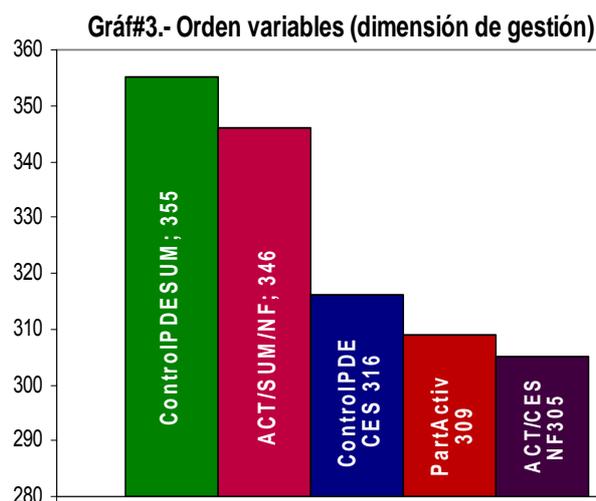
En nuestro criterio, esto ha de ser tratado desde un enfoque persuasivo, tratando de que nuestros profesores a tiempo parcial, asuman su proceso de formación con un carácter consciente. Para ello han de integrarse de manera sistémica las distintas estructuras involucradas (Centro de Educación Superior, Facultad, Sede Universitaria Municipal, Carrera, etc.), las que, valiéndose de las distintas formas existentes en la Educación Superior, deben obrar en una triple dirección, primero, hacerlos sabedores de sus insuficiencias, segundo, facilitarles herramientas encaminadas a minimizarlas, y tercero, controlar que se han apropiado de los recursos cognitivos explícitos en dichas herramientas.

Se establecería entonces un ciclo de retroalimentación constante entre estas tres direcciones, que verá condicionado su accionar en función de la(s) necesidad(es) explícita(s) en el proceso.

2.6.6.- Ordenamiento de las variables incluidas en la dimensión de gestión.

Como se ha visto, existe una diferenciación en cuanto al comportamiento de las variables de la dimensión de gestión incluidas en el estudio, al valorar la implicación de las Sedes Universitarias Municipales y de la Sede Central en sentido general. Ahora nos encontramos en condiciones de proyectar gráficamente su orden, a lo que se procederá de manera similar a la dimensión tecnológica, o sea, basados en las puntuaciones totales que fueron obtenidas en cada variable, con el propósito de reconocer cuáles son aquellas que requieren de mayor atención.

En este caso, las puntuaciones totales debían fluctuar en un rango que se encuentra entre 83 y 465 puntos y en la medida que más se aproxime la puntuación total de las variables al mayor de los extremos, se puede interpretar que es la que amerita mayor atención en esta dimensión de gestión del proceso.



Ahora se puede apreciar de manera integrada, el comportamiento de las variables que se analizaron (**gráfico #3**). Como se observa, la de mayores puntuaciones resultó ser la relacionada con el **control del PDE por parte de las Sedes Universitarias Municipales** en la que se obtuvo un total de 355 puntos y en segundo lugar se encuentra la variable que concierne a la **relación de las actividades que se programan a este nivel y las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial** donde se obtuvo una puntuación de 346 puntos.

En cuanto al accionar de la Sede Central en esta dimensión, se corrobora en el gráfico lo que ha sido abordado con anterioridad, ya que, al sumar las

puntuaciones obtenidas a partir del criterio de los profesores a tiempo parcial, distan en 39 unidades las referidas al control del proceso al ser comparadas con las Sedes Universitarias Municipales y con respecto a la relación de las actividades que se programan a este nivel y su relación con las necesidades de formación de los profesores encuestados, se obtiene una diferencia igual a 41 unidades con respecto a la Sede Universitaria Municipal, siendo precisamente esta última variable la de menores puntuaciones de las incluidas en el estudio (305). En el caso de la **participación en las actividades que se programan y efectúan en los distintos niveles**, se obtuvo una sumatoria equivalente a 309 puntos, ocupando esta variable el penúltimo puesto.

Lo visto hasta aquí, hace notar una relación inversamente proporcional entre las puntuaciones obtenidas en estas variables y la atención que ha de prestárseles por parte de los implicados en esta dimensión. O sea, a las variables de menores puntuaciones deben corresponder mayores niveles de atención y viceversa, aunque ninguna puede ser dejada al descuido.

2.7.- Conclusiones del Capítulo 2.

Las ideas que giran en torno a la Nueva Universidad Cubana, hacen ver la necesidad de construir nuevos escenarios, que favorezcan la conducción del proceso de formación de los docentes universitarios que desarrollan sus labores en las distintas carreras que forman parte de la continuidad de estudios en nuestro país, en función de encaminarlos al logro de la excelencia universitaria y considerando las especificidades del modelo pedagógico creado para este programa.

Por tanto, se puede concluir, que los modelos de formación que se estructuran, deben hacerlo partiendo de distintos elementos, entre los que se encuentran;

- 1 El estudio de los documentos que regulan las funciones que han de ser cumplidas por los docentes universitarios.
- 2 La determinación de las competencias necesarias para afrontar la docencia con la calidad que requiere este nivel.
- 3 Las características propias del modelo pedagógico para la continuidad de estudios.
- 4 Las particularidades de los recursos humanos que se integran a la docencia universitaria, así como sus respectivas necesidades de formación.

Sobre la base de estos elementos, se han llegado a determinar las necesidades que han de ser consideradas en las dimensiones tecnológica y de gestión, durante la formación de los profesores a tiempo parcial, que desarrollan sus labores en la carrera de contabilidad en la Universidad de Cienfuegos, entre las que se destacan, en apretada síntesis, las que relacionamos a continuación;

1. Realzar el dominio de la materia que imparten.
2. Enfocar el contenido desde una perspectiva interdisciplinar.
3. Consolidar sus conocimientos en didáctica de la Educación Superior.
4. Perfeccionar los sistemas de evaluación en sus respectivas asignaturas.
5. Progresar en la potenciación del autoaprendizaje.
6. Favorecer las relaciones entre la instrucción y la educación.
7. Aplicar las tecnologías de la información y las comunicaciones al proceso docente educativo.

8. Acentuar en los mecanismos de control al proceso de formación en la continuidad de estudios por parte de la Sede Central.
9. Proyectar actividades en la Sede Central que guarden mayor relación con las necesidades de formación de los profesores a tiempo parcial.

Se puede entender, a partir de lo anterior, que se hace necesario un accionar mancomunado, entre todas las partes implicadas en el proceso de formación de los profesores a tiempo parcial, que favorezca su integración a la educación superior, con todas las herramientas que ello amerita.

Capítulo 3. Estructuración del Modelo de Formación para los Profesores a Tiempo Parcial.

3.1. Elementos a tener en cuenta para el diseño de la formación de los profesores a tiempo parcial.

Lo expuesto en los capítulos anteriores, ofrece una panorámica de las transformaciones que se han venido experimentando en la Educación Superior Cubana, lo que amerita concepciones renovadas en cuanto al funcionamiento de todas sus áreas de resultado clave en sentido general y de la Gestión de sus Recursos Humanos en un orden particular.

La Universidad de Cienfuegos no está ajena a lo anterior y ha venido operando en virtud de atemperar sus proyecciones de trabajo a dichas transformaciones, sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer, ya que se aprecian aspectos susceptibles de perfeccionamiento, entre los que se encuentra la formación de los profesores a tiempo parcial.

En acápites anteriores abordamos algunas particularidades de estos Recursos Humanos que hoy tenemos incorporados a nuestra docencia universitaria, pero junto a las mencionadas coexisten otras que no se deben excluir, si se pretende potenciar una formación pertinente, pero al mismo tiempo viable.

En la presente investigación se pretende desarrollar un modelo de formación que favorezca al desarrollo de estos profesionales en cuanto a su desempeño como docentes universitarios en la carrera de Contabilidad y Finanzas que se viene impartiendo en 7 municipios de nuestra provincia, por lo que se hace necesario detenernos en analizar algunos elementos distintivos de estos profesionales.

Ellos laboran en las diferentes rama de la producción y los servicios en la provincia y su categoría ocupacional puede ser de cuadros, dirigentes o especialistas aspecto este que debe considerarse como ventajoso, ya que les permite desarrollar el nexo de la teoría con la práctica lo que, como regla, refleja la existencia de profesionales con una preparación técnico profesional

buena, aspecto importante en la formación de profesionales, ya que permite un vínculo más coherente entre estos dos aspectos del conocimiento .

En el claustro de todas las carreras, y específicamente en la carrera de Contabilidad hay un predominio de profesores a tiempo parcial con límites de tiempo para su desempeño y formación en las Sedes Universitarias Municipales, condicionado por la existencia de un centro de trabajo al que deben responder de manera más constante y donde le planifican la formación en función de dar respuestas a las exigencias de su desempeño en su puesto de trabajo y de la organización a la que pertenecen.

Otros de los aspectos a tener en cuenta es que estos profesionales laboran en las Sedes y Subsedes Universitarias ubicadas en los distintos municipios y CAI de la provincia es decir alejados de la Sede Central, lugar donde se desarrollan aunque no todas las acciones de formación sí la mayoría de estas, por lo que en el proceso de convenio de la formación, este aspecto de la lejanía hay que tenerlo en cuenta potenciando las acciones de formación que se desarrollan en los propios territorios.

Además según el modelo pedagógico propio de la continuidad de estudios el profesor es un guía del proceso, por lo que no necesariamente tiene que estar vinculado a la asignatura o disciplina que imparte desde el punto de vista de su formación profesional.

Entre sus funciones en la Sedes Universitarias Municipales se encuentran las de profesor, profesor – tutor y tutor que complejizan el proceso, aunque nuestro objeto de investigación es el profesor que tiene como reto asumir el Modelo Pedagógico que se aplica en estos Programas.

Todos los elementos antes expuestos, conllevan al diseño de un modelo de formación con características diferentes a los que tradicionalmente se han venido desarrollando para el personal docente universitario, este debe caracterizarse por un alto nivel de flexibilidad, apoyado fundamentalmente en las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones, partiendo de que la superación para estos profesores no tiene un carácter obligatorio, pero sí persuadirlos de la necesidad de esta, en aras de mejorar la calidad del proceso

docente educativo, su propio desarrollo profesional, su permanencia en la categoría docente que ostenta así como su tránsito a categorías superiores como condición necesaria para el mantenimiento de estos profesionales en los Programas de la Revolución y en las Instituciones Universitarias.

3.2. Enfoques y principios válidos para la formación de los profesores a tiempo parcial.

Inicialmente consideramos oportuno identificar lo que entendemos como modelo, para luego ir precisando el cómo se incorpora este concepto a la formación de recursos humanos en sentido general y a los profesores a tiempo parcial en un ámbito más específico.

Se reconoce por varios autores que un modelo no es más que una representación ideal y abstracta de una realidad basada en ideas y referentes teóricos (Alpízar, 2001) y por tanto se pueden entender, que, independientemente del contexto en que se intente estructurar o validar algún tipo de modelo, han de ser considerados los elementos que lo sustenten desde la teoría, esto se hace aún más necesario, cuando se trata este término con una connotación científica, tal es el caso del presente trabajo.

A tono con lo anterior, se ha pronunciado De Miguel, (2000) al definir el término modelo como "una expresión formalizada de una teoría que consideramos adecuada para investigar un problema". Mientras para Quiñónez (2002), los modelos componen la base para establecer reglas de inferencia, en virtud de las cuales derivar consecuencias, empíricamente contestables de teorías científicas, esto llevado a un contexto científico, se resume a la idea sintetizada de que un modelo no es más que una "representación en pequeño del fenómeno a investigar".

Todo lo anterior, ha servido de sustento a un grupo importante de autores en el intento de estructurar modelos para la gestión del potencial humano en diversos contextos, en cuyos análisis se puede constatar una marcada evolución, que ha permitido ubicar la Gestión de Recursos Humanos en una perspectiva dinámica, estratégica y contingente, viéndola como un subsistema más dentro

de las distintas instituciones, lo que ayuda a mejorar la eficacia organizacional y facilita la consecución de sus objetivos.

En cuanto a los modelos propios de la formación y desarrollo, consideramos muy acertada la idea de Dotor, (1995), citada por Alpízar (1996), al expresar que *un modelo de gestión presenta un enfoque estratégico cuando: se formulan estrategias de formación, la formación es una inversión, la metodología es proactiva/ preventiva, gestión descentralizada, hay identificación de necesidades de cualificación, se define un plan integrado de formación y desarrollo de los recursos humanos y la evaluación y seguimiento está centrada en el personal"*

En su tesis Doctoral Alpizar (2004) realiza una retrospectiva encaminada a caracterizar el comportamiento del proceso de formación como parte integrante del sistema de Gestión de los Recursos Humanos en la UCf, al mismo tiempo que identifica los puntos vulnerables que han de ser minimizados en intentos posteriores.

Así se refiere el autor antes citado a trabajos como los de Arocha del Otero (2001), en el que se propone un modelo de formación para el personal docente en la Universidad de Cienfuegos, representando un paso de avance en cuanto a la gestión, pero aún susceptible de ser perfeccionado, al no apreciarse explícitamente el cuerpo teórico que sustenta el modelo, ni la interrelación "retos de la institución- formación del personal", no vincula el concepto desarrollo al proceso de formación así como la carencia en dicho modelo del alcance de seguimiento y evaluación de la formación, de su impacto en la persona y en la institución.

Partiendo de estos antecedentes y reconociendo tanto los aspectos positivos como los puntos más vulnerables, estamos en condiciones de proponer un modelo de formación en el que se aprecie una mayor dosis de objetividad, orientándolo de tal manera que se garantice su enfoque sistémico, holístico y estratégico, así como los principios de flexibilidad, dinamismo y descentralización, todo ello integrado de manera armónica y con el propósito de atemperar la formación de los profesores a tiempo parcial a su encargo social en el contexto universitario.

Estos enfoques y principios, han de verse en su integración y no por separado, ya que entre ellos se establece una interrelación dialéctica que

no se puede obviar. El **enfoque sistémico**, se relaciona con la modelación del objeto mediante la determinación de sus componentes y las relaciones que entre ellos se establece, así las variaciones que surjan en el componente de formación y desarrollo del personal, deben traer consigo cambios en otros componentes del sistema de gestión, como el perfeccionamiento de los mecanismos de control y evaluación, el trabajo con los directivos, la atención y estimulación, la evaluación del desempeño, etc., o sea, la variación en un componente altera el sistema y condiciona la necesidad del cambio, he ahí la esencia del enfoque sistémico, no ver la formación aislada, sino como parte del sistema de gestión.

Por su parte, el **enfoque holístico**, comienza a vislumbrarse desde la concepción de las competencias, al integrarse no sólo aquellas que se refieren a conocimientos y habilidades para desarrollar la actividad (saber hacer), sino que además se contemplan actitudes, valores y características personales que repercuten en un desempeño favorable (querer hacer).

Lo holístico, trasciende incluso los límites del sistema de gestión y condiciona el cambio en otras áreas de la organización, así, ha de verse este enfoque, como la integración de todas las partes de cualquier sistema (sistémico) y sus respectivas implicaciones en el todo (holístico), he ahí la reciprocidad que se establece entre los enfoques sistémico y holístico, o sea, las transformaciones que surgen en los componentes de los distintos sistemas, condicionan el cambio en el funcionamiento institucional.

Ahora bien, las transformaciones que surjan a partir de la implementación de modelos de formación con enfoque sistémico y holístico, han de incidir en proyecciones más ambiciosas de la institución, haciéndola asumir retos superiores y provocando por tanto cambios en su planeación estratégica (Visión, Misión, Objetivos, etc.), por tanto, se puede entender que el **enfoque estratégico**, se relaciona con transformaciones de índole institucional, cuya sucesión se ve condicionada, en cierta medida, por la eficacia de su sistema de Gestión de Recursos Humanos y en un ámbito más específico, su componente de formación y la evaluación de su impacto en las personas, la institución y la sociedad.

De igual manera que se hace imprescindible considerar los enfoques antes mencionados, no se puede descuidar la aplicación de principios que favorezcan la gestión. En este sentido, la **flexibilidad** ha de formar parte

de cualquier modelo de gestión que pretenda ser llevado a vías de hecho con adecuadas dosis de efectividad. Este principio, reviste singular importancia en el caso de la formación de los profesores a tiempo parcial, lo que supone un accionar que les permita avanzar a su propio ritmo y sin que vean en la formación una camisa de fuerza, más bien hemos de ofrecerles varias alternativas, sustentadas tecnológicamente y bibliográficamente y persuadirlos sobre su necesidad. Se trata de facilitar más que de forzar, de persuadir más que de obligar, en definitiva, de adaptar el sistema a las exigencias de sus principales usuarios.

El **dinamismo**, por su parte, se refiere a la capacidad que tenga el sistema de adaptar la formación a los cambios que se produzcan en el entorno, al redireccionamiento que pueda surgir en las distintas etapas del desarrollo de las personas y la institución, las variaciones de la planeación estratégica, etc.

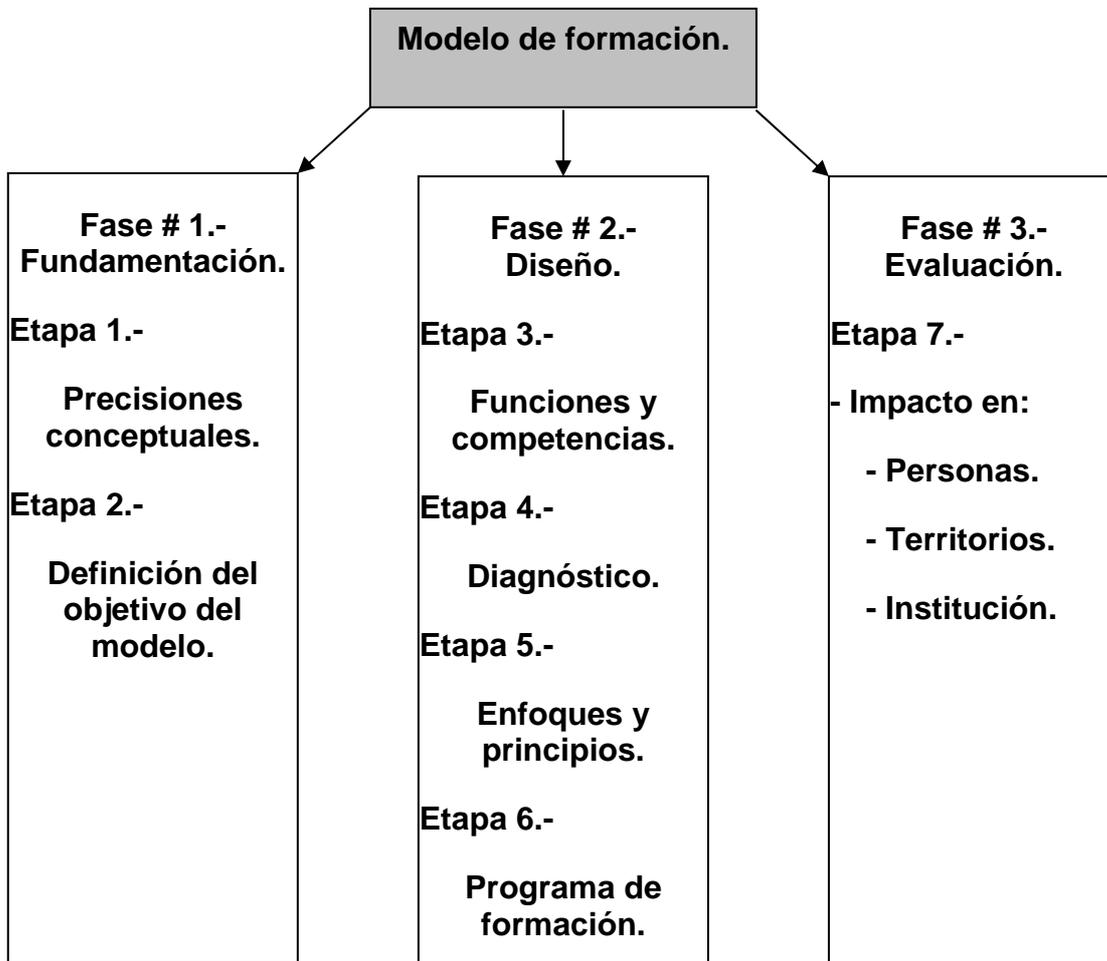
Ambos principios, o sea, la flexibilidad y el dinamismo, han de ser complementados con un tercero, que no por ser abordado de último carece de importancia, nos referimos a la **descentralización**. La concreción práctica de este principio, se sustenta en la necesidad de implicar diversos niveles organizativos que potencien la formación en ámbitos específicos, tal es el caso de las facultades, departamentos docentes, carreras, disciplinas, colectivos de asignaturas, Sedes Universitarias Municipales, etc y en su máxima expresión potenciar la autopreparación. Obrar desde la aplicación de este principio, ha de repercutir en una formación más pertinente, objetiva y productiva, lo que a la postre debe favorecer la eficiencia del sistema de gestión de recursos humanos y por ende organizacional.

3.3. El Modelo de formación para los profesores a tiempo parcial.

Partiendo de los análisis previos, estamos en condiciones de estructurar un modelo de formación, donde se aprecien tanto los preceptos teóricos que lo sustentan, como los enfoques y principios que han de conducir la formación como componente de la Gestión de los Recursos Humanos y ello adaptado a las condiciones de los profesores a tiempo parcial de la Universalización.

Consideramos en principio, la necesidad de establecer una representación gráfica del modelo, para luego dar una explicación detallada de cada fase que lo compone.

3.3.1.- Fases del Modelo.



FASE # 1.- FUNDAMENTACIÓN.

Etapa # 1.- Precisiones conceptuales:

En esta etapa de la 1ra fase, se busca establecer los lineamientos que sustentan, desde la teoría, los conceptos nodulares del modelo. Aquí se parte del supuesto de que el recurso humano en las organizaciones, constituye el factor clave para el éxito de cualquier institución. Se abordan otros elementos de la Gestión de los Recursos Humanos (planeación, formación, desarrollo, competencias, etc), así como su interrelación como componentes del sistema

de gestión, lo que permite avizorar la necesidad de su **enfoque sistémico y estratégico**.

Etapa # 2.- Definición del objetivo del modelo.

El **OBJETIVO GENERAL** del modelo se concreta en:

Garantizar la formación de los profesores a tiempo parcial, considerando los enfoques por competencias, sistémico, holístico y estratégico, así como los principios de flexibilidad, dinamismo y descentralización, que permitan el perfeccionamiento continuo del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos en la Universidad de Cienfuegos.

FASE # 2.- DISEÑO.

Etapa 3.- Funciones y competencias.

Esta etapa reviste singular importancia dentro del diseño, ya que permitió minimizar la brecha existente entre lo que se concibe en la teoría y su nivel de concreción en la formación de los profesores a tiempo parcial.

Hemos de decir que, el hecho de partir de la declaración de las funciones (ver 2.4), constituye la base para un diseño científicamente fundamentado del modelo, ya que esto permitió precisar las competencias y definir con mayor claridad las particularidades de un desempeño óptimo y por tanto los lineamientos necesarios en el modelo para lograr el cambio. Las funciones están en la base de la planeación, su claridad condiciona la acertada derivación de la planeación estratégica institucional, hasta los profesores a tiempo parcial, así como los procesos de control, evaluación y reajuste de la misma para el desarrollo de los procesos sustantivos de la institución, he ahí la esencia del **enfoque estratégico**.

Como aportación de la presente tesis, se puede destacar que fueron determinadas las competencias necesarias a desarrollar en este tipo de recurso humano desde un **enfoque holístico** (ver 3.2), partiendo del criterio de expertos como método científico (ver 2.5) y considerando las funciones declaradas para el personal docente universitario (ver 2.4).

El hecho de considerar ambos elementos, o sea, las funciones y competencias, juega un **papel estratégico** en los procesos de ratificación o ascenso de la categoría docente, ya que concesiones erradas en la planeación pueden repercutir incluso, en problemas con el mantenimiento del personal académico para el caso de los profesores a tiempo parcial y por tanto poner en peligro la eficiencia y eficacia de los programas de la universalización que día a día cobran mayores dosis de complejidad.

Los procesos de evaluación del desempeño de forma individual y colectiva juegan un papel fundamental en la valoración del cumplimiento de las funciones y competencias, lo que permite reajustar los procesos de planeación en función de lograr metas cuantitativa y cualitativamente superiores a las ya alcanzadas, ello condiciona la necesidad de salvar de manera paulatina la brecha existente entre la misión y visión institucional, se puede entender entonces que el **enfoque sistémico** de la gestión, tiene una repercusión marcada en la **planeación estratégica**, entre ambos enfoques existe una inobjetable interrelación que se traduce en estos argumentos.

Etapa 4.- Diagnóstico.

Durante el diagnóstico, tal y como se puede apreciar en acápites anteriores, fueron considerados elementos como:

- Descripción del modelo pedagógico (ver 2.2).
- Caracterización del proceso de Universalización en el contexto de la UCf (ver 2.3). Aquí se aprecia el **enfoque holístico** que ha de caracterizar el proceso de formación, al integrarse las diversas áreas de la institución (VRU, VRIP, VRD, etc.).
- La formación actual de los profesores a tiempo parcial (ver 2.4).
- Determinación de las necesidades de formación (ver 2.6). Este constituye uno de los elementos fundamentales que sustentan el modelo y para ello se hizo necesario estructurar y validar varios instrumentos cuya aplicación práctica permitió reconocer las necesidades propias de

los profesores a tiempo parcial, y por tanto proyectarse en función de favorecer la pertinencia durante la formación.

Etapa 5.- Enfoques y principios.

Tanto los enfoques que han de caracterizar el modelo (por competencias, sistémico, holístico y estratégico), así como los principios (descentralización, dinamismo y flexibilidad) (ver 3.2), han de verse en su extrapolación a cada una de sus etapas, así, estos forman parte de su estructura desde la fundamentación hasta la evaluación, se vinculan armónicamente a lo largo de todo el modelo.

Etapa 6.- Programa de formación.

La concepción del programa condiciona en gran medida la efectividad de la formación, por lo que ha de ser estructurado considerando algunas cuestiones que no se pueden obviar, entre las que se encuentran:

- Encaminarse a la satisfacción de las necesidades de formación.
- Integrar las dimensiones tecnológica y de gestión.
- Considerar las particularidades de cada SUM (**descentralización**).
- Enfocarse a cada sujeto en el orden individual (**dinamismo**).
- Abarcar varias formas que favorezcan una formación al paso de cada profesor a tiempo parcial (**flexibilidad**).
- Potenciar los procesos de ratificación o ascenso de categorías docentes (**sistémico**), así como el mantenimiento del personal a tiempo parcial en las Sedes Universitarias Municipales.

Partiendo de que cualquier programa constituye un documento de carácter normativo a partir del cual se orienta el proceso de impartir acciones formativas, el mismo debe ser diseñado tomando como punto de partida tanto las funciones del personal que recibirá su influencia, como las competencias que han sido identificadas, por paneles de expertos, a

partir de un análisis minucioso del área ocupacional. Esto permite establecer los conocimientos teóricos y prácticos pertinentes para un desempeño efectivo y en correspondencia con las necesidades de formación que han sido determinadas.

A tono con lo anterior, se proponen como requisitos a considerar en la planificación del programa de formación, los siguientes.

1. Definición de Objetivos.

La definición de objetivos, debe orientarse en correspondencia con las necesidades que se determinen y en aras de minimizar la brecha entre las competencias necesarias a desarrollar y las que se poseen. Así, deben estructurarse tantos objetivos como sean necesarios, siempre y cuando vayan encaminados a la satisfacción de dichas necesidades. Estos objetivos, una vez declarados, sientan las bases para el próximo paso del programa el que se relaciona con:

2. Procesos y Actividades.

Entre los elementos que deben ser considerados en este componente del programa y en correspondencia con los objetivos declarados, deben aparecer las proyecciones de trabajo relacionadas con:

- a. Selección de responsables de conducir las acciones formativas.
- b. Diseño y puesta en marcha de las acciones.
- c. Dirección, control y seguimiento de la ejecución del Programa de Formación.

La flexibilidad y descentralización que ha de caracterizar el programa, condiciona la necesidad de concebir las acciones formativas de tal manera que se garantice el acceso a la información que le servirá de sustento, a todos los beneficiarios, en este caso a los profesores a tiempo parcial. Ello amerita que se confeccionen conferencias, presentaciones, etc., y que se publiquen facilitando su acceso, para lo que se hace necesario disponer de una serie de recursos, constituyendo precisamente éste el próximo componente.

3. Recursos Materiales Necesarios.

La efectividad del programa, se verá favorecida si se prevé la utilización de diferentes medios, debiendo utilizarse materiales en soporte digital, medios audiovisuales, plataformas interactivas, intranet, etc. En concreto, las acciones formativas, deben ser conducidas desde tales aplicaciones y se debe garantizar que los usuarios reciban los materiales fundamentales con carácter previo, así como una memoria explicativa de los contenidos, medios, etc. incluidos en los mismos. Una vez esclarecido este componente, debe procederse a la organización, elemento que constituye el próximo componente que proponemos.

4. Organización.

Aquí se debe dejar claro, cuales son los niveles implicados en la conducción de las acciones de formación, (facultades, carreras, departamentos docentes, disciplinas, sedes universitarios municipales, etc.), buscando realzar la objetividad, viabilidad y funcionabilidad del programa. Debe definirse cuál es la función de cada nivel implicado para asegurar una marcha adecuada de cada acción que se promueva.

5. Desarrollo del Programa.

Culminados los componentes anteriores, se estará en condiciones de acometer el desarrollo del programa, para lo que proponemos utilizar la siguiente tabla de referencia, que se corresponde con algunas de las competencias a desarrollar por los profesores a tiempo parcial, así como algunas necesidades de formación determinadas en el presente estudio.

Ejemplo de planificación para el desarrollo del programa.

Acción Formativa	Destinatarios	Fecha de Inicio	Duración (horas)	Fecha de culminación.
Aplicación de las TIC en el PDE.	Profesores de Contabilidad de la SUM de Cienfuegos.	Enero 2006	24	Marzo 2006
El autoaprendizaje desde los modelos semipresenciales.	Profesores de Contabilidad de la SUM de Cienfuegos.	Abril 2006	24	Junio 2006

Una vez implementado el programa, debe ser planificada su evaluación, como el último de los componentes que proponemos.

6. Evaluación del Programa.

El objeto central de la evaluación se sitúa en conocer hasta qué punto se están cumpliendo los objetivos y, en general, las líneas fijadas en cada una de las acciones formativas que forman parte del programa. Para ello proponemos, enfocarla en 3 direcciones fundamentales, siendo estas las siguientes:

1. Evaluación de la satisfacción de los participantes.
2. Evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas.
3. Evaluación de la utilidad y aplicación en la práctica pedagógica.

FASE # 3.- EVALUACIÓN.

Etapas 7.- Evaluación del impacto en las personas, los territorios y la institución.

Esta última etapa tiene el propósito fundamental de evaluar el impacto de la formación en los profesores a tiempo parcial, los estudiantes, el territorio y la propia institución. Para ello es necesario tener en cuenta el comportamiento de un grupo de indicadores que reflejan los resultados de la formación de los

profesores a tiempo parcial no sólo en sí mismos sino además en los resultados del proceso docente educativo.

- Aquí es necesario partir de:
- El reglamento de Evaluación Institucional.
- La planeación estratégica y su derivación hasta el plan individual.
- Los resultados de la evaluación individual e institucional.
- Los indicadores del Sistema de Gestión de los Recursos Humanos de la Universalización que tributan al impacto de la formación en la calidad del proceso docente educativo.
- Otros elementos propios de la carrera, la sede universitaria y la facultad, etc

Ello ha de generar una especie de retroalimentación que favorezca el perfeccionamiento continuo tanto de la formación propiamente dicha, como del desempeño individual y colectivo, lo que debe repercutir en el desarrollo tanto cualitativo como cuantitativo de las actividades sustantivas de la Educación Superior en la Universalización.

La implementación práctica de esta etapa, requiere de la confección y validación de diversos instrumentos de medición que favorezcan la evaluación en todas estas estructuras (personas, territorio, institución).

3.4. Validación del modelo de formación para profesores a tiempo parcial.

Una vez estructurado el modelo de formación, se procedió a su validación a través de la búsqueda de criterios especializados. Para ello fueron seleccionados 11 expertos en diversas áreas relacionadas con el tema.

En este punto, consideramos necesario precisar los expertos consultados así como las respectivas funciones que estos ocupan dentro de la institución:

1. Dra. Miriam Iglesias León. Vicerrectora de Investigación y Postgrado UCf.
2. Dr. Jaime A. Portal Gallardo. Jefe de SUM. Cienfuegos.
3. Dr. José R. Fuentes Vega. Asesor Rector.
4. Dr. Egar Bueno Fernández. Metodólogo VRD.
5. Dr. Raúl Alpízar Fernández. Decano Facultad Informática UCf.
6. MSc. Luisa Baute Álvarez. Directora de RRHH UCf.
7. MSc. Carmen Peñate Alonso. Metodóloga VRU.
8. MSc. Gladys Capote León. Metodóloga VRU para la TAR.
9. MSc. Juan C. González Reyes. Jefe de SUM. Palmira.
10. MSc. Vilma González Morales. Metodóloga VRD.
11. MSc. Noemí Delgado Álvarez. Vicedecana Universalización FCEE UCf.

Como se puede apreciar, los expertos consultados ocupan puestos en la institución en distintas esferas, pero todas afines con nuestro objeto de estudio, lo que realza la validez de nuestra propuesta.

Una vez realizada esta sucinta caracterización, estamos en condiciones de mostrar los criterios que fueron vertidos por cada integrante de este grupo. Hemos de decir que a su consulta se procedió a través de la aplicación de un cuestionario elaborado a tales efectos (**Anexo 11**), en el que se mostraba una versión resumida del modelo y se les pedía que expresaran su criterio en tres direcciones fundamentales, siendo estas:

Primero.- La necesidad de su implementación.

Segundo.- La viabilidad del modelo.

Tercero.- Sugerencias para su perfeccionamiento.

Ahora pasaremos a mostrar los resultados que se derivaron de aplicación de este instrumento.

3.4.1.- Análisis de los criterios vertidos por los expertos con relación a la necesidad de implementar el modelo.

Al pedírsele a los expertos manifestasen su criterio sobre la necesidad de implementar el modelo, se obtuvieron los siguiente resultados.

Tabla 3.4.1.1.- Descripción de los resultados sobre la necesidad de implementar el modelo.

		Necesidad
n=11	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		3,9
Moda		4
Desv. Típ.		0,30
Mínimo		3
Máximo		4
Rango		1

Como se puede apreciar, la tendencia fue a emitir criterios muy favorables con respecto a la necesidad de implementar el modelo, ya que la moda obtenida se corresponde con el valor máximo de la escala aplicada (4 pts), puntuación en la que coincidieron 10 de los 11 encuestados para un 90,9 %. Sólo uno (9,1%) otorgó un valor de 3 puntos, valor que se relaciona con el criterio de que es necesaria su implementación. Lo anterior evidencia la homogeneidad de los criterios vertidos y ello se corrobora en los valores que exhiben medidas de dispersión como la desviación típica y el rango, donde se obtuvieron valores de 0,30 y 1 respectivamente.

Lo anterior permite concluir que existe un elevado consenso entre los expertos encuestados, al expresar que es **muy necesaria** la implementación del modelo creado para la formación de los profesores a tiempo parcial en la UCf.

3.4.2.- Análisis de los criterios vertidos por los expertos con relación a la viabilidad del modelo.

En este punto fueron obtenidos resultados, que si bien no se corresponden en toda su magnitud con los anteriores, tampoco se diferencian de manera sustancial, veamos en qué se fundamenta esta afirmación.

Tabla 3.4.1.2- Descripción de los resultados sobre la viabilidad del modelo.

		Viabilidad
n=11	Válidos	11
	Perdidos	0
Media		3,18
Moda		3
Desv. Típ.		0,40
Mínimo		3
Máximo		4
Rango		1

Con respecto a la viabilidad, el mayor porcentaje acumulado se correspondió con el criterio de que es **viable** el modelo, al otorgar 3 puntos nueve de los once encuestados para un 81,8 % y los dos restantes coincidieron en la opinión de que es **muy viable** (4 ptos), hallándose el 100% entre estas dos puntuaciones de la escala. Tanto la media como la moda obtenida, aportan certeza de que existe una tendencia central a la emisión de criterios favorables en lo relacionado con la viabilidad. De manera análoga al análisis de la necesidad de implementar el modelo, se pudo constatar la escasa dispersión de las opiniones de los encuestados, ya que tanto la desviación típica obtenida, como el valor del rango, dan muestras de homogeneidad en la distribución, por lo que se puede afirmar que existe consenso en el criterio de los expertos al evaluar el modelo como viable.

3.4.3.- Análisis de las sugerencias para el perfeccionamiento del modelo.

El tercer punto incluido en el cuestionario, permitió reunir un grupo de sugerencias, que han de ser consideradas en aras de garantizar una puesta en práctica eficiente del modelo, entre estas se cuentan las siguientes:

1.- Dos de los expertos coincidieron en señalar que se debe tener en cuenta el sistema de preparación de los profesores a tiempo parcial que ha diseñado y propuesto el Ministerio de Educación Superior.

Esto ha sido abordado en el cuerpo de la tesis y fue tomado como punto de partida a la hora de diagnosticar el estado actual de la formación de estos recursos humanos. Consideramos que dicho sistema constituye una propuesta necesaria, pero carece del nivel de concreción con que debe acometerse la formación, cuestión que se verá favorecida con la aplicación consecuente del modelo propuesto, cuya concepción incluye elementos, como la determinación de necesidades de formación, que el sistema antes mencionado no ofrece. Debe entenderse entonces, que nuestro modelo hace un llamado a concretar las acciones que han de acometerse en aras de darle salida al sistema propuesto por el Ministerio de Educación Superior en el ámbito de nuestra institución y ofrece además una serie de instrumentos que facilitan el cumplimiento de este propósito.

2.- Tres de los encuestados, opinan que la viabilidad del modelo es muy dependiente de la implicación de las distintas áreas y niveles organizativos relacionados con la formación y que si esto no se logra, dicha cualidad se puede ver contaminada.

En efecto, una de las cuestiones que ha de ser considerada muy seriamente, radica en la necesidad de lograr que cada uno de los implicados en este importante componente del sistema de gestión juegue su papel y ello ha de ser acometido en un ambiente de cohesión. Con anterioridad, cuando fueron abordados los enfoques que sustentan el modelo, ya se avizoraba la necesidad de que tanto el Sistema de Gestión de Recursos Humanos, como la Dirección de las Sedes Universitarias Municipales, las Vicerrectorías de Universalización, Docente y de Investigación y Postgrado, las distintas Facultades, etc, accionaran sistémica, holística y estratégicamente en función de garantizar la efectividad del modelo, únicamente operando bajo estos enfoques, se podrá lograr una formación realmente viable, de lo contrario, no pasaremos del discurso teórico, cuando en realidad lo que debemos hacer es convertir la formación, bajo dichos enfoques, en una práctica cotidiana.

3.5.- Conclusiones del Capítulo 3.

El modelo de gestión para la formación de los profesores a tiempo parcial, ha quedado estructurado y validado, reconociendo los enfoques por competencias, sistémico, holístico y estratégico., así como los principios de descentralización, flexibilidad y dinamismo.

Las opiniones vertidas por los expertos encuestados, permiten afirmar que el modelo propuesto es muy necesario de implementar en la UCf, aunque para hacerlo de una manera viable es vital la integración de las distintas áreas implicadas en el proceso de formación, sólo de esta manera podrá ser puesto en práctica con adecuada efectividad.

BIBLIOGRAFÍA.

Agut Nieto, Sonia. Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional. Tomado de: <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi4/formativ.pdf>, 2003.

Alpizar Fernández, Raúl. "Tecnología gerencial para la implantación de la gestión estratégica de los recursos humanos en la Universidad de Cienfuegos"/ Raúl Alpizar Fernández; Dr Carlos Martínez Martínez, tutor, Tesis de maestría UCLV (Villa Clara), 1996.—102 h.

-----, Modelo de gestión para la formación y Desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos (UCf)/ Dra. C. Nora Arrechavaleta Guarton, Tutora, Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias de la Educación, UCf (Cf), 2004.—100h.

-----, Tecnología gerencial para implantar el sistema de gestión de los recursos humanos en la universidad, - - México: Internet, Revista electrónica COMENIO (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), 2001.

Álvarez Manilla, M. Identificación de Necesidades de Aprendizaje. Serie Desarrollo de Recursos Humanos(Washington)80, 70-74, 1989.

Ángeles Gutiérrez, Ofelia. Educación basada en competencias: ¿Una alternativa de transformación del currículo? en La Educación para el Siglo XXI/ Ofelia Ángeles Gutiérrez.—México: ANUIES, 2000.—250p.

ANUIES. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo/ ANUIES:[s.l],[s.n],2000.—15p.

Añorga Morales, Julia. Teoría de los sistemas de superación / Julia Añorga Morales.—La Habana: [s.n], 1995.—280p.

Arocha del Otero, Mariesly. Propuesta de Modelo para la gestión sistémica

y estratégica de la formación del personal docente de la Ucf/ Mariesly Arocha del Otero; Raúl Alpizar Fernández, tutor, Tesis de maestría, UCF (Cf)2001.—101h.

Brûnner, José Joaquín. Globalización Cultural y Posmodernidad/ José Joaquín Brunner.-- México : Fondo de Cultura Económica, 1998.—120 p.

Byars, Lloid L. Gestión de Recursos Humanos / LLoid Byars, Leslie W. Rue.—Cuarta edición.—Madrid: Divisiones IRWIN, 1998.—321p.

Castillejo, J.L. Pedagogía laboral, Revista Española de Pedagogía(Madrid)181,XLVI:421- 440, septiembre – diciembre de 1988.

Chiavenato, I. Administración de Recursos Humanos / I.Chiavenato .— México: McGraw - Hill, 1995 .-- 578 p.

Chiavenato, Idalberto. Administración de Recursos Humanos / Adalberto Chiavenato .—Santa Fe de Bogotá, Colombia: McGraw – Hill interamericana, S.A, 1994 .-- 540 p.

CONOCER. La normalización y certificación de competencia laboral: Medio para incrementar la productividad de las empresas. Presentación en Power Point. Marzo de 1997. b

De Miguel, Mario. Modelos y diseños en la evaluación de programas. En Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral/. Mario De Miguel - - Barcelona: Edición de Luis Sobrado Fernández. Editorial ESTEL, 2000.—200 p.

Denis González, Rosario M. Diseño de un procedimiento para la ejecución del proceso de formación y desarrollo de recursos Humanos en la sucursal CIMEX Centro. / Rosario M Denis González; MSc. Marlet Pérez de Armas; MSc. Magalis Domínguez Domínguez, Tutores, Trabajo de Diploma; Ucf (Cf), 2004.—100h.

Edward G., the war for talent. The McKinsey Quarterly. [s.n] 3, 44 – 57,

1983.

García Dotor, María D. Nuevo modelo de gestión estratégica de la formación en la empresa. Rev. Alta Dirección [s.n] 179, 61-68,1995.

García M. Nuevo modelo de Gestión Estratégica de Formación y Desarrollo/María Dolores García/ s.l.,s.n.-1995.

García Navarro, Xiomara. Un programa de superación profesional para la atención a escolares con baja visión/ Xiomara García Navarro; Dra. Lutgarda López Balboa, tutora; Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, UCf , 2002.—98 h.

Gélinier, O. “Funciones y tareas de dirección general”. Tomado de: www.cgi.ebay.es, Septiembre, 2004.

Giroux, Henry A. La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación/. Henry A Giroux.-- México: Centro de Estudios sobre la Universidad,1989.—188 p.

Harper-Lynch. La Gaceta de los negocios/Lynch Harper.--[s.l.: s.n],1992.- p.17.

Hermes Ruiz Rincón. “Consejos para una buena Formación” tomado de: <http://www.losrecursoshumanos.com/> Septiembre, 2002.

Hernández Sampieri, Roberto. Metodología de la investigación/ Roberto Hernández Sampieri. - - México: Me Graw Hill Interamericana de México S.A, 1996.—475 p.

Honoré, B. Para una teoría de la formación/ B. Honoré... Madrid: [s.n], 1980.—100 p.

Horrutiner Silva, Pedro. la universidad cubana: el modelo de formación/ Pedro Horrutiner Silva,.—La Habana: Ed. Félix Varela, 2006. – 280 p.

- INEM. Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Subdirección general de gestión de formación ocupacional/ INEM.—Madrid: [s.n], 1995. —10 p.
- Ivancevich, J. Planeación, Gestión, Calidad y Competitividad/ J. Ivancevich .— España: Editorial Limusa, 1996.—451p.
- Kaufman Roger A. Planificación de los sistemas educativos/ Roger A Kaufman.-- México: Editorial Trillas, 2000.—185p.
- Labrado Washintong, Manuel. " Gestión de Recursos Humanos ". Tomado de : www.gardeningdaily.com, marzo 2005.
- Lloyd L. Byars. Rue. Gestión de los Recursos Humanos/ . Byars Lloyd L ; Leslie W .-- [s.l]:IRWIN. 1998.—321p.
- Marcelo, Carlos. Formación del profesorado para el cambio educativo/ Carlos Marcelo.—Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.- p. 13.
- Mauri, María Teresa. La formación psicológica del profesor: un instrumento para el análisis y la planificación de la enseñanza en Desarrollo Psicológico y Educación/ María Teresa Mauri, Isabel Solé,.—Madrid : Alianza, 1994.-- Vol. II
- Milkovich, George T. Administración de Recursos Humanos/, George T Milkovich ; John. Boudreau, - - Sao Paulo: Editora Atlas S.A,2000.-- p. 337- 375.
- Ministerio de Educación Superior. Resolución 106/ 2005. Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las Sedes Universitarias.—La Habana,2005.—20p.
- Ministerio del Trabajo y Seguridad Social. Resolución No 21/1999. Reglamento para la capacitación profesional de los trabajadores.-- La

Habana, 1999.--48 p.

Ministerio del Trabajo y Seguridad Social. Resolución No 29/2006. Reglamento para la Planificación, Organización, Ejecución y Control del trabajo de la Capacitación y Desarrollo de los Recursos Humanos, en las entidades laborales.-- La Habana, 2006.—12p.

OIT. Formación profesional/ OIT.—Ginebra:[s.n], 1993.—107 p.

Páez, Tomás. La nueva gerencia de recursos humanos: Calidad y Productividad / Tomás Páez. – Venezuela. Editorial tiempos nuevos, 1991. —127p.

Pineda, Pilar. Auditoría de la Formación/ Pilar Pineda. - - Barcelona: Ediciones Gestión 2000 S.A, 1995.—70p.

Quiñónez Urquijo, Abel. Factores que inciden en la dirección del colectivo de año. Informe de investigación. Universidad de Cienfuegos, 1998.--180.h

Rodríguez Reyes, Daberquis Isabel. Propuesta de superación para profesores tutores en el modelo actual de formación pedagógica/ Daberquis Isabel Rodríguez Reyes; Dra. Maritza Cáceres Mesa y MSc. Luis Sánchez Arce, tutores Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, Ucf (Cf), 2005.—65 h.

Sáenz, A. De aquel tiempo a esta parte, en La nueva gestión de Recursos Humanos/ A. Sáenz.-- [s.l]: Ed. Gestión 2000, 1995.—120p.

Sikula, A.F. Administración de recursos humanos. Conceptos prácticos / A.F. Sikula.—México: Limusa, 1989.--128 p.

Stufflebeam, D. The CIPP model for program evaluation/ D. Stufflebeam .- - Boston: Kluwer- Nijhoff, 1983.—p 117-141.

Universidad de La Habana. Grupo de Desarrollo de los Métodos de Enseñanza a Cuadros de Dirección. Centro de Estudios de Técnicas de Dirección. Enfoques y Métodos para la Capacitación a Dirigentes/UH.--

La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 1990.—63 p.

Vecino Alegret, Fernando. La universalización de las universidades: Retos y perspectivas. Conferencia Magistral impartida en Congreso Internacional Pedagogía 2003/ Fernando Vecino Alegret.-- La Habana : Palacio de las Convenciones, 2003.—30p.

Werther, William B. Administración de personal y recursos humanos. / William B. Welther, Jr.; David Keith.— [s.l]:[s.n] , 1991.—250p.

Young, Robert. Teoría crítica de la educación y discurso en el aula/ Robert Young.—Barcelona: Paidós, 1993.—133p.

Zabalza, B. Diseño y desarrollo curricular/ B. Zabalza.—Madrid: Narcea, 1995.—328p.

Anexo # 1: Cuestionario para determinar las competencias de los profesores a tiempo parcial.

Estimado Profesor:

Ante todo un saludo y el agradecimiento anticipado por su atención. Nos encontramos realizando una investigación relacionada con la formación y desarrollo de los profesores a tiempo parcial en la UCf y el presente cuestionario persigue el propósito fundamental de definir las competencias necesarias a cumplir por estos recursos humanos y apelamos a su colaboración considerando sus conocimientos en relación al tema que se trata.

Inicialmente le pedimos nos aporte algunos datos personales que se nos hacen necesarios:

Nombre y apellidos _____ Edad (Años) _____
 Cargo _____ Grado Científico MSc__ Dr. __
 Categoría docente _____

Ahora le pedimos evalúe si las competencias que exponemos a continuación, deben caracterizar a estos profesores, en una escala del 1 al 5, donde:

- 5 = Constituye una competencia muy necesaria.
- 4 = Constituye una competencia necesaria.
- 3 = No lo tiene claro.
- 2 = Constituye una competencia innecesaria
- 1 = Constituye una competencia muy innecesaria

	1	2	3	4	5
Capacidad de lectura					
Capacidad de expresión oral					
Capacidad de expresión escrita					
Capacidad de comunicación					
Capacidad de escuchar					
Dominio de la organización					
Desarrollo del aprendizaje continuo desde diversas fuentes					
Ser agente de cambio					
Aptitudes de autodesarrollo					
Cultura general					
Habilidades para procesar la realidad					
Autoconfianza para asumir retos y riesgos					
Capacidad de innovación					
Capacidad de adaptación e interacción con el medio					
Poder de síntesis					
Capacidad para desarrollar los valores e ideología de la revolución					
Capacidad de educar e instruir					
Enfoque sistémico					
Capacidad de organizar, planificar y controlar el proceso docente educativo					
Capacidad de organizar, planificar y controlar el trabajo de los estudiantes					
Dominio del trabajo interdisciplinario durante el desarrollo del proceso de formación					
Aptitudes de pensamiento crítico y reflexivo					
Dominio de las TIC y del modelo pedagógico de la continuidad de estudios					
Ser líder en el PDE					
Dominio de la didáctica de la educación superior					
Dominio del trabajo metodológico e investigativo					
Dominio de los contenidos de la materia que imparte					
Dominio de las funciones de la categoría docente que ostenta					
Dominio de las regulaciones establecidas para el personal docente universitario					
Otras (cuales)					

Muy buena		Buena		Regular		Mala		Muy mala	
-----------	--	-------	--	---------	--	------	--	----------	--

5.- Autoevalúe sus necesidades de formación atendiendo a las siguientes propuestas. Marque la opción que corresponda según la escala que se relaciona a continuación:

5 = Muy necesario **4**= Necesario **3**= Ni necesario ni innecesario **2** = Innecesario **1**= Muy innecesario.

	5	4	3	2	1
1.- Didáctica de la educación superior.					
2.- Dominio del contenido que imparte.					
3.- Habilidades metodológicas para propiciar y evaluar el autoaprendizaje en los estudiantes.					
4.- Herramientas metodológicas para favorecer las relaciones entre distintas disciplinas.					
5.- Utilización de las TIC durante el proceso de formación.					
6.- Enfoque del contenido desde una perspectiva educativa.					
7.- Asunción del proceso docente educativo en correspondencia con las particularidades del modelo pedagógico de la continuidad de estudios.					
8.- Perfeccionamiento de los sistemas de evaluación.					
9.- Planificación del PDE (cuáles)					
10.- Otras (cuales)					

6.- Manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo según las siguientes afirmaciones relacionadas con trabajo metodológico:

Donde: 5 = Muy de acuerdo **4**= De acuerdo **3**= Indeciso **2** = En desacuerdo **1**= Muy en desacuerdo.

	5	4	3	2	1
1.- Existe una adecuada relación entre mis necesidades de formación y las actividades metodológicas que se programan en la SUM.					
2.- Me siento preparado para impartir cualquiera de las formas en que se manifiesta el trabajo metodológico, en el contexto de mi carrera.					
3.- En la Sede Central se programan actividades metodológicas que permiten satisfacer mis necesidades de formación.					
4.- Existe un adecuado control de la marcha del proceso docente educativo por parte de la Dirección de la SUM.					
5.- Existe un adecuado control de la marcha del proceso docente educativo por parte de la Sede Central.					
6.- Participo de manera activa y sistemática en las distintas actividades metodológicas convocadas en las distintas instancias (SUM, Sede Central, Carrera).					

7.- Exponga su grado de acuerdo o desacuerdo en cuanto a las siguientes afirmaciones, respecto a los profesores adjuntos de las SUM que participan en la asesoría mensual que usted conduce.

Donde: 5 = Muy de acuerdo. 4= De acuerdo. 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
2 = En Desacuerdo. 1= Muy en desacuerdo.

	5	4	3	2	1
1.- Presentan un adecuado dominio del contenido que deben impartir.					
2.- Tienen un adecuado conocimiento de la evaluación en la educación superior.					
3.- Son portadores de habilidades metodológicas para propiciar y evaluar el autoaprendizaje en los estudiantes.					
4.- Poseen herramientas metodológicas para propiciar las relaciones entre distintas disciplinas.					
5.- Utilizan de manera efectiva las distintas tecnologías durante el proceso de formación.					
6.- Están aptos para enfocar el contenido desde una perspectiva educativa.					
7.- Asumen el proceso de formación en correspondencia con las particularidades del modelo pedagógico de la continuidad de estudios.					
8.- Otras (cuáles)					

Anexo # 4.- Niveles de medición, categorías y codificación de cada variable incluida en el cuestionario a profesores principales.

PREGUNTA 1			
1.- Datos Personales			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Sexo	Nominal Dicotómica	Masculino	1
		Femenino	2
2.- Edad	Razón	Años	Cant. Años.
3.- Categoría Docente	Ordinal	Instructor	1
		Asistente	2
		Auxiliar	3
		Titular	4
4.- Grado Científico	Ordinal	Ninguno	1
		Máster	2
		Doctor	3
5.- Experiencia Docente.	Razón	Años	Cant. Años.

PREGUNTA 2			
Orden de prioridad que otorgan en las asesorías metodológicas a:			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Elaboración de p1.	Ordinal	Alta prioridad	5
2.- Conciliación de objetivos, tema, etc.			
3.- Cons. contenidos propios de la asignatura.		Aceptable prioridad	4
4.- Promoción relaciones ínter disciplinares.			
5.- Aplicación de NTIC en la asignatura.		Mediana prioridad	3
6.- Potenciación del autoaprendizaje.			
7.- Particularidades del Modelo pedagógico.		Baja prioridad	2
8.- Vínculo Instrucción/Educación.			
9.- Perfeccionamiento de la Evaluación.		Muy baja prioridad	1
10.- Otras.			

PREGUNTA 3			
Valoración de la asistencia asesoría quincenal.			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Asistencia a las asesorías metodológicas quincenales.	Ordinal	Muy buena	5
		Buena	4
		Regular	3
		Mala	2
		Muy mala	1

PREGUNTA 4			
4.- Implicación control PDE.			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Implicación control PDE	Ordinal	Satisfactoria	5
		Buena	4
		Adecuada	3
		Regular	2
		Inadecuada	1

PREGUNTA 5			
Conocimiento otras vías de superación que utilizan los PTP.			
Variable	nivel medición	categorías	códigos

5.-(a) Conoc.otras vías sup.	Nominal Dicotómica	si	1
		no	2
5.-(b) Cuáles	abierta		

PREGUNTA 6			
Necesidades de formación que conozca de los PTP.			
variable	nivel medición	categorías	códigos
opinión sobre NF			
		abierta	

PREGUNTA 7			
Acuerdo o desacuerdo con afirmaciones.			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Adecuado dominio cont.		Muy de Acuerdo	5
2.- Adecuado conoc. Eval.			
3.- Hab. Pot. Autoap.		De Acuerdo	4
4.- Interdisciplin.			
5.- utilizac.TIC	Ordinal	NiA ni des	3
6.- Instruc/educ.			
7.- Modelo pedagógico		En Desacuerdo	2
8.- Otras.		Muy en Desacuerdo	1

Anexo # 5 Niveles de medición, categorías y codificación de cada variable incluida en el cuestionario a profesores a tiempo parcial.

PREGUNTA 1			
1.- Datos Personales			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Sexo	Nominal Dicotómica	Masculino	1
		Femenino	2
2.- Edad	Razón	Años	Cant. Años.
3.- Relación Form/Doc.	Nominal Dicotómica	Si	1
		No	2
4.- Categoría Docente	Ordinal	Instructor	1
		Asistente	2
		Auxiliar	3
		Titular	4
5.- Grado Científico	Ordinal	Ninguno	1
		Máster	2
		Doctor	3
6.- Experiencia Docente.	Razón	Años	Cant. Años.

2

PREGUNTA 2			
Satisfacción con las asesorías quincenales.			
variable	Nivel medición	categorías	códigos
1.- Grado de satisfacción.	Ordinal	Muy Satisfecho	5
		Satisfecho	4
		Ni satisfecho ni insatisfecho	3
		Insatisfecho	2
		Muy Insatisfecho	1

PREGUNTA 3			
Criterio sobre la importancia que se concede en las asesorías metodológicas a:			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Elaboración de p1.	Ordinal	Mucha importancia	5
2.- Conciliación de objetivos, tema, etc.			
3.- Cons. contenidos propios de la asignatura.		Importancia aceptable	4
4.- Promoción relaciones ínter disciplinares.			
5.- Aplicación de NTIC en la asignatura.			
6.- Potenciación del autoaprendizaje.		Importancia Regular	3
7.- Particularidades del Modelo pedagógico.			
8.- Vínculo Instrucción/Educación.		Poca importancia	2
9.- Perfeccionamiento de la Evaluación.			
10.- Otras.			
		Ninguna importancia	1

PREGUNTA 4			
Autoevaluación de la asistencia asesoría quincenal.			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Asistencia a las asesorías metodológicas quincenales.	Ordinal	Muy buena	5
		Buena	4
		Regular	3

		Mala	2
		Muy mala	1

PREGUNTA 5			
Autoevaluación de necesidades de formación:			
variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Didáctica de la educación superior.	Ordinal	Muy necesario	5
2.- Dominio del contenido que imparte.		Necesario	4
3.- Propiciar y evaluar el autoaprendizaje.		Ni necesario ni innecesario	3
4.- Relaciones interdisciplinarias.		Innecesario	2
5.- Utilización de las TIC.		Muy Innecesario	1
6.- Vínculo Instrucción / Educación.			
7.- Conocimiento del Modelo pedagógico.			
8.- Perfeccionamiento sistema de evaluación.			
9.- Planificación del PDE.			

PREGUNTA 6			
Grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones:			
Variable	nivel medición	categorías	códigos
1.- Existe una adecuada relación entre mis necesidades de formación y las actividades metodológicas que se programan en la SUM.	Ordinal	Muy de Acuerdo	5
2.- Me siento preparado para impartir cualquiera de las formas en que se manifiesta el trabajo metodológico, en el contexto de mi carrera.		De Acuerdo	4
3.- En la Sede Central se programan actividades metodológicas que permiten satisfacer mis necesidades de formación.		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
4.- Existe un adecuado control de la marcha del proceso docente educativo por parte de la Dirección de la SUM.		En desacuerdo	2
5.- Existe un adecuado control de la marcha del proceso docente educativo por parte de la Sede Central.		Muy en desacuerdo	1
6.- Participo de manera activa y sistemática en las distintas actividades metodológicas convocadas en las distintas instancias (SUM, Sede Central, Carrera).			

Anexo # 6.- Correlaciones no paramétricas realizadas durante el cálculo de la confiabilidad del instrumento aplicado a los profesores principales (Método de las mitades partidas) (n = 14).

Rho de Spearman		PP2.3	PP7.1
Prioridad que brindan a la consolidación de contenidos PP2.3.	Coeficiente de correlación	1,000	-,82(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
Criterio que manifiestan sobre el dominio de contenido PP7.1	Coeficiente de correlación	-,82(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Rho de Spearman		PP2.4	PP7.4
Prioridad que brindan a la relaciones interdisciplinares PP2.4	Coeficiente de correlación	1,000	-,69 (**)
	Sig. (bilateral)	.	,006
Criterio que manifiestan sobre el dominio de herramientas para potenciar la interdisciplinariedad PP7.4	Coeficiente de correlación	-,69(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,006	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Rho de Spearman		PP2.5	PP7.5
Prioridad que brindan a la aplicación de las TIC PP2.5	Coeficiente de correlación	1,000	-,64(*)
	Sig. (bilateral)	.	,013
Criterio que manifiestan sobre el manejo de las TIC PP7.5	Coeficiente de correlación	-,64(*)	1,000
	Sig. (bilateral)	,013	.

*** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).**

Rho de Spearman		PP2.6	PP7.3
Prioridad en cuanto a la conducción y potenciación del autoaprendizaje PP2.6	Coeficiente de correlación	1,000	-,69(**)
	Sig. (bilateral)	.	,007
Criterio que manifiestan sobre las herramientas que poseen para potenciar el autoaprendizaje PP7.3	Coeficiente de correlación	-,69(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,007	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Rho de Spearman		PP2.7	PP7.7
Prioridad en cuanto a la concepción del proceso según el modelo pedagógico de la CEPP2.7	Coeficiente de correlación	1,000	-,70(**)
	Sig. (bilateral)	.	,006
Criterio que manifiestan sobre el dominio de los PTP del modelo pedagógico PP7.7	Coeficiente de correlación	-,70(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,006	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Rho de Spearman		PP2.8	PP7.6
Prioridad en cuanto a la identificación de las potencialidades educativas del contenido CEPP2.8	Coeficiente de correlación	1,000	-,70(**)
	Sig. (bilateral)	.	,005
Criterio que manifiestan sobre la capacidad de los PTP de enfocar el contenido desde una perspectiva educativa PP7.6	Coeficiente de correlación	-,70(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,005	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Rho de Spearman		PP29	PP72
Prioridad en cuanto al perfeccionamiento del sistema de evaluación PP2.9	Coefficiente de correlación	1,000	-,82(**)
	Sig. (bilateral)	.	,001
Criterio que manifiestan sobre el dominio de los PTP de la evaluación en la Educación superior PP7.2	Coefficiente de correlación	-,82(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,001	.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD PARA EL INSTRUMENTO APLICADO A LOS PROFESORES PRINCIPALES

Rho de Spearman		Suma Primera Mitad	Suma Segunda Mitad
Suma Primera Mitad	Coefficiente de correlación	1,000	-,63(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
Suma Segunda Mitad	Coefficiente de correlación	-,63(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo # 7.- Correlaciones no paramétricas realizadas durante el cálculo de la confiabilidad del instrumento aplicado a los profesores a tiempo parcial (Escala de Likert). (n = 33)

			SUMA	PTP2
Rho de Spearman	SUMA	Coeficiente de correlación	1,000	,85(**)
		Sig. (bilateral)		,000
	PTP2	Coeficiente de correlación	,85(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP51
Rho de Spearman	SUMA	Coeficiente de correlación	1,000	,77(**)
		Sig. (bilateral)		,000
	PTP51	Coeficiente de correlación	,77(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP52
Rho de Spearman	SUMA	Coeficiente de correlación	1,000	,78(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PTP52	Coeficiente de correlación	,78(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP53
Rho de Spearman	SUMA	Coeficiente de correlación	1,000	,83(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PTP53	Coeficiente de correlación	,83(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP54
Rho de Spearman	SUMA	Coeficiente de correlación	1,000	,71(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PTP54	Coeficiente de correlación	,71(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP55
Rho de Spearman	SUMA	Coeficiente de correlación	1,000	,70(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PTP55	Coeficiente de correlación	,70(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP56
Rho de Spearman	SUMA	Coefficiente de correlación	1,000	,72(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PTP56	Coefficiente de correlación	,72(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP57
Rho de Spearman	SUMA	Coefficiente de correlación	1,000	,70(**)
		Sig. (bilateral)	.	,001
	PTP57	Coefficiente de correlación	,70(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

			SUMA	PTP58
Rho de Spearman	SUMA	Coefficiente de correlación	1,000	,75(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
	PTP58	Coefficiente de correlación	,75(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD PARA EL INSTRUMENTO APLICADO A LOS PROFESORES A TIEMPO PARCIAL

Rho de Spearman		Suma Primera Mitad	Suma Segunda Mitad
Suma Primera Mitad	Coefficiente de correlación	1,000	,82(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000
Suma Segunda Mitad	Coefficiente de correlación	,82(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.

**** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).**

Anexo # 8- Correlaciones no paramétricas realizadas durante el cálculo de la validez de ambos instrumentos (Prueba Chi cuadrado).

(CONSOLIDACIÓN CONTENIDOS)

PTP33				PP23			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
2	2	8,3	-6,3	2	1	3,5	-2,5
3	7	8,3	-1,3	3	2	3,5	-1,5
4	12	8,3	3,8	4	1	3,5	-2,5
5	12	8,3	3,8	5	10	3,5	6,5
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP33	PP23
Chi-cuadrado(a,b)	8,333*	16,286**
gl	3	3
Sig. asintót.	,040	,001

* χ^2 significativa al nivel 0,05

** χ^2 significativa al nivel 0,01

(INTERDISCIPLINARIEDAD)

PTP34				PP24			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
2	1	8,3	-7,3	3	1	4,7	-3,7
3	5	8,3	-3,3	4	4	4,7	-,7
4	11	8,3	2,8	5	9	4,7	4,3
5	16	8,3	7,8				
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP34	PP24
Chi-cuadrado(a,b)	15,848**	7,000*
gl	3	2
Sig. asintót.	,001	,030

* χ^2 significativa al nivel 0,05

** χ^2 significativa al nivel 0,01

(APLICACIÓN DE LAS TIC)

PTP35				PP25			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
1	1	6,6	-5,6	3	1	4,7	-3,7
2	3	6,6	-3,6	4	4	4,7	-,7
3	7	6,6	,4	5	9	4,7	4,3
4	14	6,6	7,4				
5	8	6,6	1,4				
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP35	PP25
Chi-cuadrado(a,b)	15,333**	7,000*
gl	4	2
Sig. asintót.	,004	,030

* χ^2 significativa al nivel 0,05

** χ^2 significativa al nivel 0,01

(POTENCIACION AUTOAPRENDIZAJE)

PTP36				PP26			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
2	2	8,3	-3,6	2	1	4,7	-3,7
3	4	8,3	,4	3	1	4,7	-3,7
4	11	8,3	7,4	5	12	4,7	7,3
5	16	8,3	1,4				
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP36	PP26
Chi-cuadrado(a,b)	15,121**	17,286**
gl	3	2
Sig. asintót.	,002	,000

** χ^2 significativa al nivel 0,01

(CONCEPCIÓN DEL PROCESO SEGÚN EL MODELO PEDAGÓGICO)

PTP37				PP27			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
2	1	8,3	-7,3	3	3	4,7	-1,7
3	6	8,3	-2,3	4	1	4,7	-3,7
4	13	8,3	4,8	5	10	4,7	5,3
5	13	8,3	4,8				
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP37	PP27
Chi-cuadrado(a,b)	12,455**	9,571**
gl	3	2
Sig. asintót.	,006	,008

** χ^2 significativa al nivel 0,01**(EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INSTRUCCIÓN)**

PTP38				PP28			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
2	1	8,3	-7,3	2	1	4,7	-3,7
3	8	8,3	-,3	4	4	4,7	-,7
4	13	8,3	4,8	5	9	4,7	4,3
5	11	8,3	2,8				
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP38	PP28
Chi-cuadrado(a,b)	10,030*	7,000*
gl	3	2
Sig. asintót.	,018	,030

* χ^2 significativa al nivel 0,05**(PERFECCIONAMIENTO SISTEMA DE EVALUACIÓN)**

PTP38				PP28			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
3	2	11,0	-9,0	2	1	4,7	-3,7
4	14	11,0	3,0	4	4	4,7	-,7
5	17	11,0	6,0	5	9	4,7	4,3
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP38	PP28
Chi-cuadrado(a,b)	11,455**	7,000*
gl	2	2
Sig. asintót.	,003	,030

* χ^2 significativa al nivel 0,05** χ^2 significativa al nivel 0,01**(ASESORIAS METODOLÓGICAS)**

PTP4				PP3			
Punt	N observ.	N esp.	Residual	Punt	N observ	N esp.	Residual
1	1	6,6	-5,6	3	1	4,7	-3,7
2	3	6,6	-3,6	4	4	4,7	-,7
3	7	6,6	,4	5	9	4,7	4,3
4	14	6,6	7,4				
5	8	6,6	1,4				
Total	33			Total	14		

Estadísticos de contraste

	PTP4	PP3
Chi-cuadrado(a,b)	15,333**	7,000*
gl	4	2
Sig. asintót.	,004	,030

* χ^2 significativa al nivel 0,05** χ^2 significativa al nivel 0,01

Anexo # 9.- Descripción estadística para las variables incluidas en el cuestionario aplicado a los profesores principales.

Sexo

N	Válidos	20
	Perdidos	0
	Moda	2

Análisis de frecuencias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	2	10,0	10,0
	Femenino	18	90,0	90,0
	Total	20	100,0	100,0

Edad y experiencia docente.

		EDAD	EXPDOC
N	Válidos	20	20
	Perdidos	0	0
	Media	37,70	14,55
	Desv. típ.	8,927	9,350
	Mínimo	24	1
	Máximo	54	37

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24	2	10,0	10,0	10,0
26	1	5,0	5,0	15,0
28	1	5,0	5,0	20,0
30	1	5,0	5,0	25,0
32	3	15,0	15,0	40,0
33	1	5,0	5,0	45,0
41	2	10,0	10,0	55,0
42	4	20,0	20,0	75,0
46	1	5,0	5,0	80,0
47	1	5,0	5,0	85,0
48	2	10,0	10,0	95,0
54	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Exp/doc.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	5,0	5,0	5,0
2	1	5,0	5,0	10,0
3	2	10,0	10,0	20,0
6	1	5,0	5,0	25,0
10	3	15,0	15,0	40,0
12	1	5,0	5,0	45,0
15	2	10,0	10,0	55,0
17	2	10,0	10,0	65,0
18	1	5,0	5,0	70,0
19	1	5,0	5,0	75,0
23	2	10,0	10,0	85,0
24	1	5,0	5,0	90,0
26	1	5,0	5,0	95,0
37	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

CATEGORÍA DOCENTE

N	Válidos	20
	Perdidos	0
	Moda	2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instructor	4	20,0	20,0
	Asistente	13	65,0	65,0
	Auxiliar	3	15,0	15,0
	Total	20	100,0	100,0

GRADO CIENTÍFICO

N	Válidos	20
	Perdidos	0
	Moda	2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	Ninguno	4	20,0	20,0	20,0
	Master	15	75,0	75,0	95,0
	Doctor	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Profesores principales (pregunta 2)

		PP21	PP22	PP23	PP24	PP25	PP26	PP27	PP28	PP29
N	Válidos	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moda		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma		97	95	87	89	88	95	89	86	86

Frecuencias Pregunta 2		Frec. Abs.	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Prioridad otorgada a:					
2.1 Planificación del PDE	Prioridad aceptable	3	15,0	15,0	15,0
	Máxima prioridad	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
2.2 Conciliación Objetivos	Prioridad regular	1	5,0	5,0	5,0
	Prioridad aceptable	3	15,0	15,0	20,0
	Máxima prioridad	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0		
2.3 Consolidación contenidos	Escasa prioridad	2	10,0	10,0	10,0
	Prioridad regular	3	15,0	15,0	25,0
	Prioridad aceptable	1	5,0	5,0	30,0
	Máxima prioridad	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0		
2.4 Interdisciplin.	Prioridad regular	1	5,0	5,0	5,0
	Prioridad aceptable	9	45,0	45,0	50,0
	Máxima prioridad	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
2.5 Aplicación TIC	Ninguna prioridad	1	5,0	5,0	5,0
	Prioridad regular	1	5,0	5,0	10,0
	Prioridad aceptable	6	30,0	30,0	40,0
	Máxima prioridad	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0		
2.6 Auto aprendizaje	Escasa prioridad	1	5,0	5,0	5,0
	Prioridad aceptable	2	10,0	10,0	15,0
	Máxima prioridad	17	85,0	85,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
2.7 Modelo Pedagógico	Prioridad regular	3	15,0	15,0	15,0
	Prioridad aceptable	5	25,0	25,0	40,0
	Máxima prioridad	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
2.8 Instrucción / Educación	Escasa prioridad	3	15,0	15,0	15,0
	Prioridad aceptable	5	25,0	25,0	40,0
	Máxima prioridad	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
2.9 Evaluación	Escasa prioridad	1	5,0	5,0	5,0
	Prioridad regular	2	10,0	10,0	15,0
	Prioridad aceptable	7	35,0	35,0	50,0
	Máxima prioridad	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0		

Pregunta 3 Profesores Principales.

N	Válidos	20
	Perdidos	0
Moda		2
Suma		57

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Asistencia adjuntos asesorías metodolog	Mala	2	10,0	10,0	10,0
	Regular	9	45,0	45,0	55,0
	Aceptable	3	15,0	15,0	70,0
	Buena	5	25,0	25,0	95,0

Muy Buena	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 4 Profesores Principales.

Válidos	20
Perdidos	0
Moda	3
Suma	75

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Regular	1	5,0	5,0	5,0
Adecuada	8	40,0	40,0	45,0
Buena	6	30,0	30,0	75,0
Muy Buena	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Pregunta 5 a) Profesores Principales.

N	Válidos	20	Frec	%	% válido	% acumulado
	Perdidos	0				
	Moda	1				
	Suma	28				
			Si	12	60	60
			No	8	40	100
			total	20	100	100

Profesores principales (pregunta 7)

	PP71	PP72	PP73	PP74	PP75	PP76	PP77
N	20	20	20	20	20	20	20
Válidos	20	20	20	20	20	20	20
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Moda	2	2	2	2	2	2	2
Suma	46	39	48	36	51	50	68

Frecuencias Pregunta 7		Frec. Abs.	%	% válido	% acumulado
7.1 Dominio contenido	Muy en desacuerdo	3	15	15	15
	En desacuerdo	11	55	55	70
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15	15	85
	De acuerdo	3	15	15	100
	Total	20	100	100	
7.2 Evaluación	Muy en desacuerdo	6	30	30	30
	En desacuerdo	10	50	50	80
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15	15	95
	De acuerdo	1	5	5	100
	Total	20	100	100	
7.3 Autoaprendizaje	Muy en desacuerdo	2	10	10	10
	En desacuerdo	12	60	60	70
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15	15	85
	De acuerdo	2	10	10	95
	Muy de acuerdo	1	5	5	100
Total	20	100	100		
7.4 Relaciones Interdisciplinarias	Muy en desacuerdo	7	35	35	35
	En desacuerdo	11	55	55	90
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5	5	95
	De acuerdo	1	5	5	100
	Total	20	100	100	
7.5 Utilización TIC	Muy en desacuerdo	1	5	5	5
	En desacuerdo	11	55	55	60
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	20	20	80
	De acuerdo	4	20	20	100
	Total	20	100	100	
7.6 Instrucción Educación	Muy en desacuerdo	4	20	20	20
	En desacuerdo	7	35	35	55
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25	25	75
	De acuerdo	3	15	15	90
	Muy de acuerdo	1	5	5	100
Total	20	100	100		
7.7	En desacuerdo	6	30	30	30

Modelo Pedagógico	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	20	20	50
	De acuerdo	6	30	30	80
	Muy de acuerdo	4	20	20	100
	Total	20	100	100	

Anexo # 10.- Descripción estadística para las variables incluidas en el cuestionario aplicado a los profesores a tiempo parcial.

SEXO

N	Válidos	83				
	Perdidos	0				
Moda		2				
			Frec	%	% válido	% acumulado
Válidos	Masc.		39	47	47	47,0
	Fem.		44	53	53	100
	Total		83	100	100	

EDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE

		EDAD	EXPDOC
N	Válidos	83	83
	Perdidos	0	0
	Media	37,96	5,08
	Desv. típ.	8,652	7,070
	Mínimo	23	1
	Máximo	67	36

EDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE

EDAD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
23	2	2,4	2,4	2,4
24	1	1,2	1,2	3,6
25	2	2,4	2,4	6,0
26	5	6,0	6,0	12,0
27	1	1,2	1,2	13,3
28	4	4,8	4,8	18,1
29	1	1,2	1,2	19,3
30	2	2,4	2,4	21,7
32	1	1,2	1,2	22,9
33	6	7,2	7,2	30,1
34	2	2,4	2,4	32,5
35	6	7,2	7,2	39,8
36	6	7,2	7,2	47,0
37	4	4,8	4,8	51,8
38	3	3,6	3,6	55,4
39	3	3,6	3,6	59,0
40	5	6,0	6,0	65,1
41	2	2,4	2,4	67,5
42	3	3,6	3,6	71,1
43	4	4,8	4,8	75,9
44	2	2,4	2,4	78,3
45	3	3,6	3,6	81,9
46	2	2,4	2,4	84,3
47	2	2,4	2,4	86,7
48	1	1,2	1,2	88,0
49	1	1,2	1,2	89,2
50	2	2,4	2,4	91,6
51	3	3,6	3,6	95,2
53	2	2,4	2,4	97,6
58	1	1,2	1,2	98,8
67	1	1,2	1,2	100,0
Total	83	100,0	100,0	

EXP/DOCENTE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	34,9	34,9
	2	12	14,5	49,4

3	18	21,7	21,7	71,1
4	5	6,0	6,0	77,1
6	2	2,4	2,4	79,5
7	1	1,2	1,2	80,7
8	1	1,2	1,2	81,9
9	2	2,4	2,4	84,3
10	1	1,2	1,2	85,5
12	2	2,4	2,4	88,0
14	1	1,2	1,2	89,2
15	3	3,6	3,6	92,8
19	1	1,2	1,2	94,0
22	1	1,2	1,2	95,2
23	1	1,2	1,2	96,4
25	1	1,2	1,2	97,6
32	1	1,2	1,2	98,8
36	1	1,2	1,2	100,0
Total	83	100,0	100,0	

CATEGORÍA DOCENTE Y GRADO CIENTÍFICO.

		CATDOC	GRCIENT
N	Válidos	83	83
	Perdidos	0	0
	Moda	1	1

Categoría Docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Instructor	79	95,2	95,2	95,2
	Asistente	4	4,8	4,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
Grado Científico		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	75	90,4	90,4	90,4
	Master	8	9,6	9,6	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Relación Docencia/Formación.

N	Válidos	83
	Perdidos	0
	Moda	1

		FREC.	%	% válido	% acumul
Válidos	Existe relación entre la materia que imparte y su titulación	62	74,7	74,7	74,7
	No existe relación	21	25,3	25,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Pregunta 2 Profesores a tiempo parcial.

N	Válidos	83
	Perdidos	0
	Moda	4
	Suma	347

Satisfacción con las asesorías metodológicas quincenales.		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Muy insatisfecho	1	1,2	1,2	1,2
	Insatisfecho	1	1,2	1,2	2,4
	Ni satisfecho ni insatisfecho	4	4,8	4,8	7,2
	Satisfecho	53	63,9	63,9	71,1
	Muy satisfecho	24	28,9	28,9	100,0
Total		83	100,0	100,0	

Pregunta 3 Profesores a tiempo parcial.

		Ptp31	Ptp32	ptp33	ptp34	ptp35	ptp36	ptp37	ptp38	ptp39
N	Válidos	83	83	83	83	83	83	83	83	83
	Perdido	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Moda	5	5	5	4	4	4	4	4	4
	Suma	352	349	344	330	332	336	326	331	329

Frecuencias Pregunta 3 Importancia que se concede a:		Frec. Abs.	%	% válido	% acumulado
3.1 Planificación del PDE	Ninguna importancia	1	1,2	1,2	1,2
	Poca Importancia	5	6,0	6,0	7,2
	Importancia Regular	13	15,7	15,7	22,9
	Importancia Aceptable	18	21,7	21,7	44,6
	Mucha Importancia	46	55,4	55,4	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.2 Conciliación Objetivos	Ninguna importancia	4	4,8	4,8	4,8
	Poca Importancia	2	2,4	2,4	7,2
	Importancia Regular	11	13,3	13,3	20,5
	Importancia Aceptable	22	26,5	26,5	47,0
	Mucha Importancia	44	53,0	53,0	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.3 Consolidación contenidos	Ninguna importancia	2	2,4	2,4	2,4
	Importancia Regular	16	19,3	19,3	21,7
	Importancia Aceptable	31	37,3	37,3	59,0
	Mucha Importancia	34	41,0	41,0	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.4 Relaciones Interdisciplinares.	Ninguna importancia	2	2,4	2,4	2,4
	Poca Importancia	1	1,2	1,2	3,6
	Importancia Regular	18	21,7	21,7	25,3
	Importancia Aceptable	38	45,8	45,8	71,1
	Mucha Importancia	24	28,9	28,9	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.5 Aplicación TIC	Ninguna importancia	1	1,2	1,2	1,2
	Poca Importancia	2	2,4	2,4	3,6
	Importancia Regular	18	21,7	21,7	25,3
	Importancia Aceptable	37	44,6	44,6	69,9
	Mucha Importancia	25	30,1	30,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.6 Auto Aprendizaje	Ninguna importancia	1	1,2	1,2	1,2
	Poca Importancia	4	4,8	4,8	6,0
	Importancia Regular	15	18,1	18,1	24,1
	Importancia Aceptable	33	39,8	39,8	63,9
	Mucha Importancia	30	36,1	36,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.7 Modelo Pedagógico	Ninguna importancia	2	2,4	2,4	2,4
	Poca Importancia	1	1,2	1,2	3,6
	Importancia Regular	19	22,9	22,9	26,5
	Importancia Aceptable	40	48,2	48,2	74,7
	Mucha Importancia	21	25,3	25,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.8 Instrucción Educación.	Ninguna importancia	1	1,2	1,2	1,2
	Poca Importancia	2	2,4	2,4	3,6
	Importancia Regular	18	21,7	21,7	25,3
	Importancia Aceptable	38	45,8	45,8	71,1
	Mucha Importancia	24	28,9	28,9	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
3.9 Evaluación	Ninguna importancia	1	1,2	1,2	1,2
	Poca Importancia	5	6,0	6,0	7,2
	Importancia Regular	18	21,7	21,7	28,9
	Importancia Aceptable	31	37,3	37,3	66,3
	Mucha Importancia	28	33,7	33,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Pregunta 4 Profesores a tiempo parcial.

N	Válidos	83
	Perdidos	0
Moda		4
Suma		325

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Asistencia	Mala	5	6,0	6,0	6,0

adjuntos	Regular	15	18,1	18,1	24,1
asesorías	Buena	45	54,2	54,2	78,3
Metodológicas	Muy buena	18	21,7	21,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Pregunta 5 Profesores a tiempo parcial.

	PTP51	PTP52	PTP53	PTP54	PTP55	PTP56	PTP57	PTP58	PTP59
N Válidos	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moda	5	5	4	5	4	4	4	5	4
Suma	356	356	348	358	336	345	311	354	346

Frecuencias Pregunta 5		Frec.	%	%	%
Necesidad que presentan en cuanto a:		Abs.		válido	acumulado
5.1 Didáctica de la Educación superior	Innecesario	1	1,2	1,2	1,2
	Ni necesario ni innecesario	12	14,5	14,5	15,7
	Necesario	32	38,6	38,6	54,2
	Muy necesario	38	45,8	45,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.2 Dominio del contenido que imparten	Innecesario	3	3,6	3,6	3,6
	Ni necesario ni innecesario	9	10,8	10,8	14,5
	Necesario	32	38,6	38,6	53,0
	Muy necesario	39	47,0	47,0	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
Frecuencias Pregunta 5		Frec.	%	%	%
Necesidad que presentan en cuanto a:		Abs.		válido	acumulado
5.3 Conducción del autoaprendizaje	Innecesario	2	2,4	2,4	2,4
	Ni necesario ni innecesario	13	15,7	15,7	18,1
	Necesario	35	42,2	42,2	60,2
	Muy necesario	33	39,8	39,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.4 Relaciones Inter disciplinarias	Innecesario	2	2,4	2,4	2,4
	Ni necesario ni innecesario	8	9,6	9,6	12
	Necesario	35	42,2	42,2	54,2
	Muy necesario	38	45,8	45,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.5 Utilización TIC	Innecesario	9	10,8	10,8	10,8
	Ni necesario ni innecesario	3	3,6	3,6	14,5
	Necesario	46	55,4	55,4	69,9
	Muy necesario	25	30,1	30,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.6 Instrucción Educación	Innecesario	6	7,2	7,2	7,2
	Ni necesario ni innecesario	5	6,0	6,0	18,1
	Necesario	42	50,6	50,6	63,9
	Muy necesario	30	36,1	36,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.7 Modelo pedagógico	Innecesario	16	19,3	19,3	19,3
	Ni necesario ni innecesario	13	15,7	15,7	34,9
	Necesario	30	36,1	36,1	71,1
	Muy necesario	24	28,9	28,9	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.8 Evaluación	Innecesario	4	4,8	4,8	4,8
	Ni necesario ni innecesario	7	8,4	8,4	13,3
	Necesario	35	42,2	42,2	55,4
	Muy necesario	37	44,6	44,6	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
5.9 Planificación del PDE	Innecesario	1	1,2	1,2	1,2
	Ni necesario ni innecesario	11	13,3	13,3	14,5
	Necesario	44	53,0	53,0	67,5
	Muy necesario	27	32,5	32,5	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Pregunta 6 Profesores a tiempo parcial.

	PTP61	PTP62	PTP63	PTP64	PTP65	PTP66
N Válidos	83	83	83	83	83	83

Perdidos	0	0	0	0	0	0
Moda	4	4	4	4	4	4
Suma	346	310	305	355	316	309

Frecuencias Pregunta 6		Frec.	%	%	%
Acuerdo o desacuerdo con expresiones:		Abs.		válido	acumulado
6.1. Relación entre las necesidades de formación y las actividades que se programan en la SUM.	En desacuerdo	6	7,2	7,2	7,2
	Indeciso	4	4,8	4,8	12,0
	De acuerdo	43	51,8	51,8	63,9
	Muy de acuerdo	30	36,1	36,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
6.2. Se siente preparado para impartir actividades metodológicas en la carrera.	En desacuerdo	7	8,4	8,4	8,4
	Indeciso	22	26,5	26,5	34,9
	De acuerdo	40	48,2	48,2	83,1
	Muy de acuerdo	14	16,9	16,9	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
6.3. En la Sede Central se programan actividades que permiten satisfacer mis necesidades de formación.	Muy en desacuerdo	1	1,2	1,2	1,2
	En desacuerdo	10	12,0	12,0	13,3
	Indeciso	22	26,5	26,5	39,8
	De acuerdo	32	38,6	38,6	78,3
	Muy de acuerdo	18	21,7	21,7	100,0
Total	83	100,0	100,0		
6.4. Existe un adecuado control de la marcha del PDE por parte de la dirección de la SUM.	Indeciso	7	8,4	8,4	8,4
	De acuerdo	46	55,4	55,4	63,9
	Muy de acuerdo	30	36,1	36,1	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

6.5. Existe un adecuado control de la marcha del PDE por parte de la dirección de la Sede Central.	En desacuerdo	2	2,4	2,4	2,4
	Indeciso	25	30,1	30,1	32,5
	De acuerdo	43	51,8	51,8	84,3
	Muy de acuerdo	13	15,7	15,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	
6.6. Participo de manera activa en las actividades que se convocan en los distintos niveles.	En desacuerdo	12	14,5	14,5	14,5
	Indeciso	17	20,5	20,5	34,9
	De acuerdo	36	43,4	43,4	78,3
	Muy de acuerdo	18	21,7	21,7	100,0
Total	83	100,0	100,0		

Anexo 11.- Cuestionario para validar el programa.

Estimado profesor, un saludo:

Nos encontramos realizando una investigación que persigue el propósito fundamental de validar un modelo de formación para los profesores a tiempo parcial y considerando su experiencia en el contexto de la Universalización le agradeceríamos: **Primero:** que una vez revisado evalúe la necesidad de su implementación en una escala del 1 al 4, donde: 4 = Muy necesario. 3 = Necesario. 2 = Poco necesario. 1 = No es necesario (**subraye la opción que se corresponda con su criterio**). **Segundo:** exponga su criterio sobre la viabilidad del modelo en una escala del 1 al 4, donde: 4 = Muy viable. 3 = Viable. 2 = Poco viable. 1 = No es viable (**subraye la opción que se corresponda con su criterio**).

Expresar alguna consideración que estime necesaria: _____

FASE # 1.- FUNDAMENTACIÓN.

Etapas # 1.- Precisiones Conceptuales: Se busca establecer los lineamientos que sustentan, desde la teoría, los conceptos nodulares del modelo. Aquí se parte del supuesto de que el recurso humano en las organizaciones, constituye el factor clave para el éxito de cualquier institución. Se abordan otros elementos de la GRH (planeación, formación, desarrollo, competencias, etc), así como su interrelación como componentes del sistema de Gestión, lo que permite avizorar la necesidad de su **enfoque sistémico y estratégico**.

Etapas # 2.- Definición del objetivo del modelo. El **OBJETIVO GENERAL** del modelo se concreta en: Garantizar la formación de los Profesores a Tiempo Parcial, considerando los enfoques por competencias, sistémico, holístico y estratégico, así como los principios de flexibilidad, dinamismo y descentralización, que permitan el perfeccionamiento continuo del SGRH en la Universidad de Cienfuegos.

FASE # 2.- DISEÑO.

Etapas 3.- Funciones y Competencias. Esta etapa reviste singular importancia dentro del diseño, ya que permitió minimizar la brecha existente entre lo que se concibe en la teoría y su nivel de concreción en la formación de los Profesores a Tiempo Parcial. Hemos de decir que, el hecho de partir de la declaración de las funciones, constituye la base para un diseño científicamente fundamentado del modelo, ya que esto permitió precisar las competencias y definir con mayor claridad las particularidades de un desempeño óptimo y por tanto los lineamientos necesarios en el modelo para lograr el cambio. Las funciones están en la base de la planeación, su claridad condiciona la acertada derivación de la planeación estratégica institucional, hasta los profesores a tiempo parcial, así como los procesos de control, evaluación y reajuste de la misma para el desarrollo de los procesos sustantivos de la institución, he ahí la esencia del **enfoque estratégico**. Como aportación de la tesis, se puede destacar que fueron determinadas las competencias necesarias a desarrollar en este tipo de RH desde un **enfoque holístico**, partiendo del criterio de expertos como método científico y considerando las funciones declaradas para el personal docente universitario. El hecho de considerar ambos elementos, o sea, las funciones y competencias, juega un **papel estratégico** en los procesos de ratificación o ascenso de la categoría docente, ya que concesiones erradas en la planeación pueden repercutir incluso, en problemas con el mantenimiento del personal académico para el caso de los profesores a tiempo parcial y por tanto poner en peligro la eficiencia de la universalización que día a día cobra mayores dosis de complejidad. Los procesos de evaluación del desempeño de forma individual y colectiva juegan un papel fundamental en la valoración del cumplimiento de las funciones y competencias, lo que permite reajustar los procesos de planeación en función de lograr metas cuantitativa y cualitativamente superiores a las ya alcanzadas, ello condiciona la necesidad de salvar de manera paulatina la brecha existente entre la misión y visión institucional, se puede entender entonces que el

enfoque sistémico de la gestión, tiene una repercusión marcada en la **planeación estratégica**, entre ambos enfoques existe una inobjetable interrelación que se traduce en estos argumentos.

Etapa 4.- Diagnóstico.

Durante el diagnóstico, fueron considerados elementos como: Descripción del modelo pedagógico propio de la continuidad de estudios, caracterización del proceso de Universalización en el contexto de la Ucf, vías de formación actual de los profesores a tiempo parcial y determinación de sus necesidades de formación.

Etapa 5.- Enfoques y principios.

Tanto los enfoques que han de caracterizar el modelo (por competencias, sistémico, holístico y estratégico), así como los principios (descentralización, dinamismo y flexibilidad) (ver 3.2), han de verse en su extrapolación a cada una de sus etapas, así, estos forman parte de su estructura desde la fundamentación hasta la evaluación, se vinculan armónicamente a lo largo de todo el modelo.

Etapa 6.- Programa de formación.

La concepción del programa condiciona en gran medida la efectividad de la formación, por lo que ha de ser estructurado considerando algunas cuestiones que no se pueden obviar, entre las que se encuentran: Encaminarse a la satisfacción de las necesidades de formación, integrar las dimensiones tecnológica y de gestión, considerar las particularidades de cada SUM (**descentralización**), enfocarse a cada sujeto en el orden individual (**dinamismo**), abarcar varias formas que favorezcan una formación al paso de cada profesor a tiempo parcial (**flexibilidad**), potenciar los procesos de ratificación o ascenso de categorías docentes (**sistémico**).

Se proponen como requisitos a considerar en cada programa, los siguientes.

- 1.- Definición de objetivos.
- 2.- Procesos y actividades.
- 3.- Recursos materiales necesarios.
- 4.- Organización.
- 5.- Desarrollo.
- 6.- Evaluación del programa.

En este punto deben ser consideradas las necesidades de formación, como punto de partida. Además, tener en cuenta las particularidades de los profesores a tiempo parcial y sobre esta base ofrecer alternativas que favorezcan su formación, desde formas más presenciales hasta la autopreparación como máxima pretensión. Se hace necesario además dejar claro los niveles de implicación de todas y cada una de las partes involucradas, tanto en lo que respecta a la dimensión tecnológica como de gestión del proceso de formación.

FASE # 3.- EVALUACIÓN.

Etapa 7.- Evaluación del impacto en las personas, los territorios y la Institución.

Esta última etapa tiene el propósito fundamental de evaluar el impacto de la formación en los profesores a tiempo parcial, los estudiantes, el territorio y la propia institución. Ello ha de generar una especie de retroalimentación que favorezca el perfeccionamiento continuo tanto de la formación propiamente dicha, como del desempeño individual y colectivo, lo que debe

repercutir en el desarrollo tanto cualitativo como cuantitativo de las actividades sustantivas de la Educación Superior en la Universalización.