



Facultad Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado

Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Tesis Doctoral:

**Evaluación Institucional de la Calidad Docente en la
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)**

Doctoranda:

Juana Francisca Morales Rosario

Directora:

Dra. María Dolores Díaz Noguera

Santo Domingo, República Dominicana

Mayo, 2017

APROBACIÓN

Dra. María Dolores Díaz Noguera, profesora del programa Doctoral Didáctica y Organización de Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla.

Hace constar que la Tesis Doctoral titulada “*Evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)*”, realizada bajo su dirección, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, considerando tanto la relevancia del tema como el procedimiento metodológico utilizado: revisión teórica adecuada, contextualización, definición de objetivos, variables estudiadas y estructuración del análisis de los datos pertinentes a la naturaleza de la información recogida, así como las conclusiones aportadas.

Por todo ello, manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada su presentación.

La directora
Dra. Ma. Dolores Díaz Noguera

La doctoranda
Juana Francisca Morales Rosario

AGRADECIMIENTO

A Jehová Dios: por darme fortaleza cada día y el gozo de tener su bendición y protección.

A la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña y sus directivos: por permitirnos formar parte de su equipo profesional y por su apoyo en realización de este proyecto, en especial al señor rector arquitecto Miguel Fiallo Calderón, al lic. César Reinoso López y a la lic. Daniela Franco de Guzmán.

A la directora de tesis: Dra. María Dolores Díaz Noguera, por ser la guía de este proyecto, por sus palabras motivadoras, excelentes instrucciones y atinadas orientaciones en el proceso de dirección de esta investigación.

A los profesores del programa doctoral de la Universidad de Sevilla: por habernos apoyado siempre con sus valiosas sugerencias y orientaciones profesionales.

A nuestro coordinador del programa del Doctorado: Dr. Ángel Puente por su apoyo y seguimiento.

A los compañeros y compañeras del programa de Doctorado por compartir conocimientos en este espacio de tiempo en el camino de aprender a aprender.

A mis compañeros/as de labores de las distintas áreas de la universidad, por su colaboración, motivación y soportes puntuales en la realización de este trabajo de investigación.

A la licenciada Lourdes Concepción por ser una de mis mentoras en el mundo de la educación y por el apoyo brindado en este proyecto.

A mis amigas: Petra, Aura, Daniela y Mery Kevalier, por ser mis amigas y hermanas de siempre.

A todos/as, gracias del alma.

DEDICATORIA

A Jehová Dios: por su guía divina, por mantenerme fortalecida cada día, por el gozo de su bendición y protección eternas.

A mis padres: Francisco Morales y Cristina Rosario de Morales por su amor, ternura y apoyo inagotables.

A mis hermanos y gran familia: por aplaudir mis esfuerzos de crecimiento personal y profesional.

A mi esposo: Rafael Enrique Calderón por darme su amor, comprensión y mantenerse a mi lado en cada momento.

Gracias, ustedes son mi fuente de inspiración.

ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
ÍNDICE GENERAL.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE SIGLAS	xiv
RESUMEN.....	xvi
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUCCIÓN	1
PARTE I - PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
CAPÍTULO 1 - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
Introducción	8
1.1 Problema de investigación	8
1.2 Preguntas de investigación.....	13
1.3 Objetivos de la investigación	13
1.3.1 Objetivo general.....	13
1.3.2 Objetivos específicos	13
1.4 Justificación.....	14
1.5 Alcance.....	15
PARTE II - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	17
Introducción	17
2.1 El concepto de calidad.....	17

2.2 La calidad en las Instituciones de Educación Superior.....	19
2.3 La calidad en las Instituciones de Educación Superior de República Dominicana	24
2.4 Modelos de calidad.....	31
2.4.1 Realidades y retos que deben asumir las instituciones de educación superior	35
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	48
3.1 Concepto general de evaluación.....	48
3.2 Evolución histórica del concepto de evaluación	49
3.3 Inicios de la evaluación Institucional en Instituciones de Educación Superior.....	51
3.4 La evaluación institucional de la calidad en las Instituciones de Educación Superior.....	53
3.5 Tipos de evaluaciones en las Instituciones de Educación Superior.....	55
3.6 Tendencias actuales evaluación de calidad en las Instituciones de Educación Superior	59
3.6.1 En Europa: Espacio Europeo de la Educación Superior	60
3.6.2 América Latina y el Caribe	63
3.6.3 Los Estados Unidos de Norteamérica	64
3.7 Evaluación de la calidad en las IES de la República Dominicana	66
3.8 Autoevaluación y acreditación	72
3.8.1 Características de la auto-evaluación institucional	73
3.8.2 Coordinación de la auto-evaluación institucional.....	75
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS DOCENTES EN LAS IES	78
Introducción	78
4.1 Calidad del profesorado	78
4.2 Calidad de los estudiantes	81
4.3 Perfil y competencias del personal docente	84
4.3.1 Perfil del docente	84
4.3.2 Competencias del docente	85
4.3.3 Competencias Docentes en Europa y América Latina en el Siglo XXI.....	90

4.5	Objetivos y características de la evaluación de la calidad docente	106
4.5.1	Objetivos de la evaluación de la calidad docente	106
4.5.2	Características de la evaluación de la calidad docente	110
4.5.3	Evaluación de la calidad docente basada en competencias.....	111
4.6	Modelos de evaluación de la calidad docente	113
4.7	Evaluación de la calidad docente en la UNPHU, contexto de la investigación.	123
4.7.1	Reseña histórica de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU).....	124
4.7.2	Filosofía de la UNPHU.....	125
4.7.3	Facultades y oferta académica de la UNPHU	125
4.7.4	Situación actual de la evaluación de la calidad docente en la UNPHU	129
4.7.5	Aspectos a evaluar en el proceso de evaluación de la calidad de los docentes	135
PARTE III - METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		141
CAPÍTULO 5.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....		141
5.1	Metodología	141
5.2	Diseño de la investigación.....	146
5.3	Fases de la investigación	152
5.4	Paradigma de investigación	153
5.5	Población y muestra	155
5.6	Participantes de la investigación.....	159
5.7	Instrumentos y técnicas de recogida de información.....	160
5.7.1	El cuestionario.....	162
5.7.2	Elaboración de cuestionarios.....	165
5.7.3	Técnica de grupo focal	171
5.7.4	Levantamiento de información de los cuestionarios:	173
5.7.5	Técnica de la entrevista.....	175
5.7.6	Levantamiento de información del grupo focal.....	176

5.8	Procesamiento de los datos	178
5.8.1	Datos del cuestionario aplicado a los docentes.....	178
5.8.2	Datos del grupo focal.....	180
5.8.3	Datos del cuestionario aplicado a la coordinadora	183
CAPÍTULO 6.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS		184
Introducción		184
6.1	Resultados del cuestionario aplicado a los docentes.....	185
6.2	Presentación de resultados y análisis de los datos cualitativos.....	220
6.2.1	Resultados y análisis del grupo focal.....	220
6.2.2	Resultados del segundo cuestionario	235
6.2.3	Triangulación de datos.....	236
PARTE V – CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES		244
CAPÍTULO 7.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....		244
Introducción		244
7.1	Conclusiones respecto a los objetivos planteados:	245
7.2	Conclusiones respecto a las preguntas de investigación:	251
7.3	Implicaciones:	255
7.4	Limitaciones:.....	256
7.5	Líneas sugeridas de investigación	256
CAPÍTULO 8 - PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA		257
Introducción		257
8.1	Aspectos generales de la propuesta.....	257
8.2	Esquema de la propuesta del modelo de evaluación integral y continua	263
8.3	Aspectos primordiales de la propuesta de la evaluación integral y continua	263
8.4	Dimensiones propuestas para la evaluación integral y continua de la calidad docente	267
8.5	Instrumentos propuestos para la evaluación integral y continua de la calidad docente.	269

8.6 Factores de éxito en la aplicación de la propuesta	277
PARTE VI – REFERENCIAS	278
PARTE VII - DOCUMENTOS ANEXOS	290
Anexo no. 1 - Descripción de puesto Profesor(a) Universitario (a) UNPHU.	290
Anexo no. 2 - Cuestionario coordinadora evaluación docentes en la UNPHU.	293
Anexo no. 3 - Comunicación dirigida a expertos validación cuestionario docente	294
Anexo no. 4 - Protocolo - validación juicio de expertos.	295
Anexo no. 5 - Primera versión del cuestionario docentes UNPHU.	300
Anexo no. 6 - Versión final del cuestionario docentes UNPHU.	302
Anexo no. 7 - Protocolo - guía aplicación de grupo focal estudiantes UNPHU	304
Anexo no. 8 - Cuestionario completado por la coordinadora evaluación docente UNPHU.	305
Anexo no. 9 - Libro de citas grupo focal.....	309
Anexo no.10 - Libro de citas cuestionario coordinadora	326

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla no. 1 - Criterios de calidad	21
Tabla no. 2 - Clasificación de competencias	90
Tabla no. 3 - Rol del profesor universitario	95
Tabla no. 4 - Competencias vinculadas al marco del EEES.....	96
Tabla no. 5 - Diferencia entre medición y evaluación.....	104
Tabla no. 6 - Funciones de la evaluación profesoral	106
Tabla no. 7 - Oferta académica de grado.....	126
Tabla no. 8 - Oferta académica de postgrado UNPHU	127
Tabla no. 9 - Oferta académica UNPHU New York	128
Tabla no.10 - Competencias docentes UNPHU	129
Tabla no. 11 - Criterios e indicadores de evaluación docente UNPHU	137

Tabla no. 12 - Ponderación aplicada a los aspectos de evaluación	138
Tabla no. 13 - Alcance, propósito y valor de los tipos de las investigaciones.	145
Tabla no. 14 - Fases de la investigación.....	153
Tabla no. 15 - Resultados de cálculo de la muestra cuantitativa.....	159
Tabla no. 16 - Dimensiones cuestionario coordinadora	167
Tabla no. 17 - Dimensiones cuestionario docente.....	169
Tabla no. 18 - Dimensiones protocolo - guía grupo focal.....	171
Tabla no. 19 - Resumen de resultados cuestionario docentes	180
Tabla no. 20 - Preanálisis códigos y categorías del grupo focal	183
Tabla no. 21 - Preanálisis códigos y categorías del cuestionario CED	184
Tabla no. 22 - Escuela o departamento académico donde imparte docencia	186
Tabla no. 23 - Lugar donde imparte docencia.....	188
Tabla no. 24 - Año de ingreso a la UNPHU.....	189
Tabla no. 25 - Sexo	190
Tabla no. 26 - Edad de los docentes.....	191
Tabla no. 27 - Nivel Académico de los docentes	192
Tabla no. 28 - Tipo de contrato como docente.....	193
Tabla no. 29 - ¿Labora en otra institución de educación superior?.....	194
Tabla no. 30 - ¿Conoce misión, visión, valores y objetivos de la UNPHU?.....	195
Tabla no. 31 - ¿Conoce el Reglamento de Profesores de la universidad?.....	196
Tabla no. 32 - ¿Conoce los procedimientos de contratación de los docentes?.....	197
Tabla no. 33 - ¿Conoce las competencias que deben contar los docentes de la UNPHU?	198
Tabla no. 34 - ¿Al ser contratado al proceso de evaluación de ingreso?	199
Tabla no. 35 - ¿Quién le entrevistó al ingreso en la UNPHU?.....	200
Tabla no. 36 - ¿A su ingreso se le solicitó presentar algún tipo de documentación?	201
Tabla no. 37 - ¿Se le solicitó realizar un silabus o programa de asignatura que imparte?.....	202

Tabla no. 38 - ¿Conoce si la universidad cuenta programa de inducción docentes de nuevo?	203
Tabla no. 39 - ¿Quién le ofreció las informaciones sobre los procesos académicos?.....	204
Tabla no. 40 - ¿Quién le ofreció las informaciones los procesos administrativos?.....	205
Tabla no. 41 - ¿Se le invita a revisar los programas de la facultad?	206
Tabla no. 42 - ¿Se le invita a revisar el programa de la asignatura que imparte?	207
Tabla no. 43 - ¿Conoce el proceso de evaluación docente de la universidad?.....	208
Tabla no. 44 - ¿Conoce los objetivos de la evaluación docente que le es aplicada?.....	209
Tabla no. 45 - ¿Conoce los criterios de evaluación docente que le son aplicados?	210
Tabla no. 46 - ¿Qué tipo de evaluaciones le son aplicadas como docente?	211
Tabla no. 47 - ¿Recibe retroalimentación de la evaluación por los estudiantes?	212
Tabla no. 48 - ¿Quién le retroalimenta sobre los resultados de la evaluación?.....	213
Tabla no. 49 - En base a los resultados de la evaluación ¿Usted ha recibido algun informe?	214
Tabla no. 50 - ¿Ha recibido visitas de control docente en el aula de clases?.....	216
Tabla no. 51 - ¿Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU?	217
Tabla no. 52 - Estadística descriptiva.....	219
Tabla no. 53 - Sexo y carrera cursan participantes grupo focal	221
Tabla no. 54 - Carrera y semestre cursan participantes grupo focal	222
Tabla no. 55 - Cantidad de códigos por familia grupo focal.....	223
Tabla no. 56 - Valoración competencias docentes - Diseño propio.....	230
Tabla no. 57 - Familia de códigos cuestionario coordinadora.....	235
Tabla no. 58 - Dimensiones e indicadores de los instrumentos de evaluación	269
Tabla no. 59 - Dimensiones e indicadores instrumento de evaluación asesor de tesis.....	271

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica no. 1 - Escuela o departamento académico donde imparte docencia	187
Gráfica no. 2 - Lugar donde imparte docencia.....	188
Gráfica no. 3 - Año de ingreso a la UNPHU.....	189
Gráfica no. 4 - Sexo.....	190
Gráfica no. 5 - Edad	191
Gráfica no. 6 - Nivel académico de los docentes	192
Gráfica no. 7 - Tipo de contrato como docente.....	193
Gráfica no. 8 - Labora en otra institución de educación superior	194
Gráfica no. 9 - Conoce la misión, visión, valores y objetivos.....	195
Gráfica no. 10 - Conoce el Reglamento de Profesores de la universidad	196
Gráfica no. 11 - Conoce los procedimientos de contratación de los docentes	197
Gráfica no. 12 - Conoce las competencias de los docentes UNPHU	198
Gráfica no. 13 - Proceso de evaluación de ingreso a la UNPHU	199
Gráfica no. 14 - Quién le entrevistó al ingreso en la UNPHU	200
Gráfica no. 15 - Tipo de documentación solicitada.....	201
Gráfica no. 16 - Solicitud de silabus	202
Gráfica no. 17 - Conocimiento programa de inducción docente.....	203
Gráfica no. 18 - Informaciones sobre los procesos académicos.....	204
Gráfica no. 19 - Informaciones sobre los procesos administrativos.....	205
Gráfica no. 20 - Revisión programas de las carreras.....	206
Gráfica no. 21 - Revisión programa asignatura que imparte.....	207
Gráfica no. 22 - Conoce el proceso de evaluación docente.....	208
Gráfica no. 23 - Conoce objetivos de evaluación de la calidad docente	209
Gráfica no. 24 - Conoce en detalle criterios evaluación docente	210
Gráfica no. 25 -Tipo de evaluaciones aplicadas como docente.....	211

Gráfica no. 26 - Recibe retroalimentación sobre los resultados	212
Gráfica no. 27 - Quién le retroalimenta sobre los resultados evaluación	213
Gráfica no. 28 - Informes que recibe de resultados de evaluación.....	215
Gráfica no. 29 - Ha recibido visita de control en el aula de clase	216
Gráfica no. 30 - Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU	217
Gráfica no. 31 - Sexo y carrera cursan participantes grupo focal	221
Gráfica no. 32 - Carrera y semestre cursan participantes grupo focal.....	222
Gráfica no. 33 - Valoración competencias docentes	231

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura no. 1 - Marco para la Buena Enseñanza.....	116
Figura no. 2 - Esencia del muestreo cualitativo	157
Figura no. 3 - Cálculo de muestra en el sistema Decision Analyst STATS TM 2.0.	158
Figura no. 4 - Categoría significado de universidad - Atlas.ti.....	223
Figura no. 5 - Categoría opinión del estudiante sobre el profesor UNPHU - Atlas.ti.....	224
Figura no. 6 - Categoría atributo docente - Atlas.ti.....	226
Figura no. 7 - Categoría competencias del profesor ideal UNPHU - Atlas.ti	228
Figura no. 8 - Categoría evaluación de la calidad docente - Atlas.ti.....	232
Figura no. 9 - Categoría ndicadores reconocimiento docente - Atlas.ti	234

LISTA DE SIGLAS

ADAAC	Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación
AEDIPE	Asociación Española de Personal
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación
CAN	Consejo Nacional de Acreditación de Colombia
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Chile
BYOD	Bring Your Own Device
CNE	Comité National d'Évaluation
CNEF	Comisión Nacional de Educación de Finlandia
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONES	Consejo Nacional de Educación Superior
CONESCYT	Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centroamericano
CTED	Comité Técnico Ampliado de Evaluación Docente
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de la Educación Superior
EFQM	Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total
EHEA	European Higher Education Area
FUDPHD	Fundación Universitaria Dominicana Pedro Henríquez Ureña
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe
MBE	Marco para la Buena Enseñanza
MESCyT	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
MOOC	Massive Open Online Courses
MSCHE	Middle States Commission on Higher Education
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OIT	Organización Internacional del Trabajo
PED	Programa de Evaluación Docente
PMD	Programa de Mejoramiento Docente
SEESCYT	Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TQM	Total Quality Management
UAD	Universidad Adventista Dominicana
UASD	Universidad Autónoma de Santo Domingo
UNAPEC	Universidad Acción Pro-educación y Cultura
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICARIBE	Universidad del Caribe
UNPHU	Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña
USEP	Unidad de Superación y Evaluación Profesoral

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo proponer un modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), ubicada en Santo Domingo, República Dominicana. En el estudio se utilizó la metodología mixta, con un diseño no experimental y transversal, estudio de campo, con alcance exploratorio y descriptivo. Para el levantamiento de información se utilizaron dos cuestionarios y la aplicación de grupo focal. Los participantes lo conformaron 300 docentes y 22 estudiantes. En el análisis cuantitativo, los hallazgos indicaron que un alto porcentaje de profesores conoce el perfil del docente, de manera que saben que se espera de su práctica. Referente a la evaluación docente aplicada, un número considerable no conoce el proceso y no reciben retroalimentación de los resultados. Respecto a los hallazgos cualitativos, los estudiantes participantes perciben las competencias que poseen los docentes y las que les faltarían para ser el profesor ideal; en cuanto a la evaluación docente, consideran que deben evaluar todos los profesores, acortar el cuestionario y que sea aplicada de manera continua. Los resultados obtenidos direccionan a la revisión del proceso de evaluación docente, a la elaboración de un programa de inducción, capacitación y desarrollo docente en las mejores prácticas para que sean los docentes que el siglo XXI demanda para garantizar la formación de egresados de calidad. Al final del informe de investigación, se presenta una propuesta de evaluación integral y continua de la calidad docente, con la finalidad de innovar este importante proceso.

Palabras claves:

Perfil docente, competencias docentes, evaluación de la calidad docente, educación superior.

ABSTRACT

The objective of this research was to propose a model for an integrated and continuous assessment of teaching quality at the Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), located in Santo Domingo, Dominican Republic. The study uses the mixed methodology, with a non-experimental and transversal design, field study, with exploratory and descriptive scope. Two questionnaires and focal group application are used for the collection of information. The participants consisted of 300 teachers and 22 students. In the quantitative analysis, the findings indicated that a high percentage of teachers know the profile of the professor, in the way they know they are expected to practice. Regarding applied teacher evaluation, a considerable number do not know the process and do not receive feedback from the results. Regarding the qualitative findings, the participating students perceive the competences that the teachers have and those that are lacking for the ideal of the teacher; as for teacher evaluation, they consider that all teachers should be evaluated, shorten the questionnaire and be applied continuously. The results obtained lead to a review of the teacher evaluation process, the development of an induction program, training and teacher development in the best practices to be the teachers that the 21st century demands to guarantee the training of graduates quality. At the end of the research report, a proposal for comprehensive and continuous evaluation of teaching quality is presented, with the aim of innovating this important process.

Keywords:

Teacher profile, teaching competencies, quality assessment of teachers, higher education

INTRODUCCIÓN

En la actualidad un gran número de las Instituciones de Educación Superior (IES) se han preocupado y ocupado del tema de la calidad de sus procesos institucionales, tanto en los aspectos docentes como en los administrativos, con el firme propósito de estar alineadas al escenario actual de las economías y sociedades globalizadas, donde se establecen nuevos parámetros de mayor competitividad en las universidades del Siglo XXI; esta situación las llevan a realizar una introspección en su quehacer regular, para luego someterse a la evaluación externa para la verificación del cumplimiento de los objetivos establecidos por los entes regulatorios, que en realidad, no es juzgar la actividad, méritos y fallos de las IES evaluadas y sus integrantes, sino analizar el funcionamiento como tal, para detectar sus puntos débiles y sus oportunidades de mejora.

Este tipo de evaluación suele estar asociada a programas de mejora y aseguramiento de la claridad del desempeño de las labores sustantivas, incluida en esta la calidad de la labor de los docentes que forman parte de las facultades y demás instancias académicas; aunque el rendimiento de una institución depende del trabajo tenaz de sus miembros, el énfasis en qué se debe cambiar de la gestión imperante es de vital importancia para alcanzar los objetivos deseados, y es recomendable que realicen una mirada crítica de su accionar que en lo adelante les permitirá realizar los cambios pertinentes.

En este sentido, en el ejercicio de gestión de las IES, una de las demandas más frecuentes es la calidad de la docencia, para lograr este cometido deben contar con un profesorado de calidad, por lo que deben precisar de un buen proceso de selección y contratación de los docentes que van a ingresar a sus aulas; la institución se debe asegurar de que cuenten en su aval con los conocimientos y las competencias requeridas y adecuadas a este mundo cambiante, de manera que garanticen a los estudiantes una formación de la calidad requerida en los tiempos actuales.

En consideración a lo comentado en el párrafo anterior, el docente actual enfrenta nuevos retos, porque las formas de enseñar y aprender han cambiado, siendo el cambio primordial el rol que desempeña, debido a que ya no es la única fuente de información, ni el único medio para transmitir el conocimiento al alumno, Freire (2015). Por estas consideraciones, el docente se debe mantener actualizado en la disciplina que enseña, desarrollar competencias de autoaprendizaje, trabajo colaborativo, resolución de problemas, incursionar en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), adquirir los conocimientos y las nuevas estrategias a ser aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En palabras de Aguilar (2012), quien refiere que las TIC pueden convertirse en instrumentos útiles para mejorar la calidad y eficiencia de los procesos educativos, ayudando a crear entornos de aprendizaje que promueven la creatividad e innovación de los estudiantes, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información; indica que los recursos didácticos deben acercarse más al entorno de los alumnos, que ahora son llamados estudiantes digitales, favoreciendo el diálogo y la construcción colectiva de saberes al incorporar de manera pedagógica las redes sociales, los blogs, las wikis, los foros y la utilización de plataformas virtuales de aprendizaje que brindan mayor interactividad.

En estos momentos de abundante información, las TIC se han convertido en recursos indispensables en los ámbitos del desempeño docente, la docencia en las universidades requiere de un profesorado actualizado, que muestre y desarrolle competencias tecnológicas, comunicativas y de investigación, que lo lleven al aprendizaje permanente y al trabajo colaborativo para mantenerse en este sistema cambiante y globalizado, entendiendo que en la enseñanza de educación superior debe ser prioridad el perfeccionamiento del proceso docente-educativo y en especial la preparación de los docentes para garantizar la excelencia universitaria, (Cabeza et al, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, referida por sus siglas en inglés, en la realización de la reunión internacional de las Cátedras UNESCO del sector educación, realizada en Paris, Francia, en el año 2014, los organizadores invitaron a los titulares de las Cátedras para que opinaran sobre los temas de la educación superior, las TIC y la formación de los docentes, además, se realizaron intercambios en base a intereses compartidos por el aseguramiento de la calidad, la internacionalización, los derechos universitarios, la investigación científica, la reforma de los sistemas de educación superior y la educación virtual, suscitándose reflexiones sobre los desafíos que confrontan los sistemas de educación superior.

En relación a los referidos desafíos, la UNESCO (2014) priorizó importantes áreas a favor de la educación superior, en los temas de internacionalización, reconocimiento de créditos y títulos obtenidos en el extranjero, circular experiencias de movilidad estudiantil y académica, uso de las TIC para los servicios en educación superior, programas de educación a distancia para las buenas prácticas en el uso de recursos educativos abiertos y la oferta de programas virtuales en educación superior, como también apoyar los temas de equidad, calidad, diversificación del sistema de educación superior, gobierno de las universidades y financiamiento, organización de debates regionales y globales sobre los rankings, en suma, se han realizado grandes esfuerzos para lograr la calidad en los sistemas de educación superior, impactando de forma directa a los docentes.

No obstante, a estos esfuerzos, con suma frecuencia se cuestiona la calidad institucional de las universidades y ello se vincula, entre otros aspectos, a los relacionados a la calidad de los docentes. La UNESCO (2013/4), puntualiza en su informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, en referencia al tema, que un sistema educativo es tan bueno como sus docentes, todo indica que la calidad de la educación mejora cuando se apoya a los docentes; en este sentido, se precisa que las IES realicen una revisión en sus procesos de contratación, evaluación del desempeño del profesorado, capacitación en las mejores prácticas educativas y un posterior reconocimiento a la calidad de los docentes, para lograr este mejoramiento en la calidad de la educación en sus locales.

Al respecto los autores Guijarro y Chávez (2006), refieren que la capacidad para dar respuesta a las demandas de ingreso, a la obsolescencia de los métodos de enseñanza y su pertinencia en cuanto a las necesidades de la sociedad; por estos razonamientos las universidades deben adecuar sus esquemas gerenciales con la finalidad de alcanzar calidad, eficiencia, pertinencia, equidad y producción de bienes sociales que le permitan establecer relaciones entre las asignaciones presupuestarias y el cumplimiento de sus funciones básicas que inciden en docencia, investigación y extensión, de acuerdo a las exigencias y demandas de la sociedad.

Por lo antes expuesto, las IES deben tomar provecho de la adopción de programas de evaluación de la calidad docente, desarrollo de competencias de su profesorado para el aseguramiento de una educación de calidad, evaluación de gestión, acreditación y la mejora de los procesos, estas prácticas se han venido institucionalizando a lo interno de las universidades, de manera fundamental por las exigencias de los entes rectores, con la finalidad de asignar recursos económicos o para la acreditación de programas y carreras que enseñan.

Respecto a las competencias, a escala internacional son varios los autores que han escrito importantes reflexiones, entre ellos se cita a Tobón (2015), quien refiere que las competencias son importantes para desempeñarse, pero se precisa estar comprometido para hacer las cosas lo mejor posible; por planteamiento como este, en el contexto de este estudio, los docentes deben adquirir las competencias en atención a los requerimientos precisos del siglo XXI, por consiguiente, se deben definir las estrategias sobre los procedimientos para evaluarlas, y en base a los resultados se pueda recurrir a establecer procesos de evaluaciones sumativas y formativas, que generen acciones de capacitación para el desarrollo de las competencias, de manera que sean reflejadas en las buenas prácticas educativas y evidenciadas en la calidad de los egresados.

Por estos motivos, es importante que las IES cuenten con un modelo educativo y académico donde esté integrado y definido de manera precisa el perfil del docente y las competencias con las que debe contar para la impartición de docencia y sus implicaciones con la calidad que ameritan los

tiempos actuales, de igual manera el modelo educativo debe presentar en su contenido el perfil del estudiante, donde esté detallado qué se espera de estos integrantes del sistema educativo.

De manera especial indicar qué se espera del docente, de su calidad formativa, experiencia y actualización, y la focalización de las universidades, que luego con su sistema de evaluación continua y autoevaluación, podrán medir e identificar las alternativas formativas para fortalecer esas áreas de mejora que presenta el docente en su quehacer.

En relación al Modelo Educativo, Carlos Tünnermann (2009), afirma que es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple como son la docencia, la investigación, la extensión, la vinculación y los servicios, a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El Modelo Educativo debe estar sustentado en la filosofía institucional, donde se integra la historia, los valores profesados, la visión, la misión y la filosofía misma con sus objetivos y finalidades de la institución.

Puntualiza el referido autor, que además, el Modelo Educativo sirve de marco de referencia para todos los procesos que se realizan en la institución, puesto que en él se manifiesta el fin último de los procesos institucionales que reportan de manera positiva en el logro del perfil del egreso, la teoría psicopedagógica, la metodología que sustenta el proceso enseñanza-aprendizaje, los recursos educativos y los sistemas de evaluación, entre otros aspectos significativos, para una gestión educativa de excelencia.

Con estas consideraciones, se precisa reflexionar sobre el diseño de las diferentes alternativas para el cumplimiento de las exigencias de una estrategia de evaluación y formación docente, que tributen al desarrollo integral del profesorado, que vinculen la teoría y la práctica profesional, que sean flexibles y contextualizadas, sobre todo que propicien la reflexión y el compromiso de los docentes en la búsqueda de soluciones a situaciones presentadas en la práctica educativa en un contexto de participación y diálogo que impacten con la calidad educativa, y en lo apropiado del concepto de calidad.

Bajo este entendido, se debe reconocer que la calidad es un concepto que se aplica en todos los ámbitos de la vida y expresa el afán y las exigencias de mejora que orientan la actividad humana. En una institución u organización abarca el conjunto de sus fines, los sistemas que la integran, los procesos que desarrollan y los resultados que alcanzan.

La calidad total, entendida como sistema de gestión de una institución educativa, comprende todas sus actividades y realizaciones, lo que lleva a confirmar que la calidad en la universidad es un

proceso de mejora continua basado en un mayor y mejor conocimiento de todo el sistema universitario y los procesos que la integran.

Por consiguiente, la calidad del profesorado, se consigue al decidir qué dirección tomará una institución sobre la evaluación de la labor docente, siendo en sí misma la valoración de la totalidad del proceso educativo y del conjunto de agentes institucionales implicados. La evaluación impacta a los docentes y gestores académicos, a los servicios educativos que ofrece la universidad, a los programas de estudios, a las ofertas culturales y formativas, empero no se restringe al control de resultados, al logro de competencias y dominios de aprendizaje de los estudiantes.

En relación a la evaluación de la calidad de los docentes, los autores Tejedor y Jornet (2008) hacen mención de algunas de sus bondades, como son: a) se intenta conseguir una utilidad efectiva del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente; b) es un proceso que debe considerar la estimación del nivel de calidad de la enseñanza y de la institución; c) permite investigar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y; d) en el plano estrictamente docente, para determinar los comportamientos docentes que ayudan más que otros a conseguir los objetivos propuestos.

De igual manera, Vargas y Calderón (2005), aseveran que en el enfoque tradicional-académico, el profesor únicamente tiene la función de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de procedimientos de instrucción; mientras que el enfoque de desarrollo permite un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, seguimiento, reformulación de estrategias pedagógicas, así como la reflexión, el autoanálisis de la labor docente con miras a mejorar la calidad de su práctica.

En la actualidad se vive una reforma universitaria que encamina a las IES a realizar ajustes en sus estructuras académicas con procesos de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades existentes y de formar competencias que representen la misión de cada institución, y las necesarias para el desarrollo sostenido de las sociedades con un sentido humano.

Con respecto al sentido humano, en palabras de Tunnerman (2009), es imprescindible que las universidades conciban la educación superior como un bien público, social, un derecho humano y universal, y un deber del estado; de esta manera las políticas para su desarrollo deben apuntar al horizonte de una educación para todos y todas, teniendo una mayor cobertura, pero con pertinencia, calidad, equidad y compromiso social.

Este sentido de compromiso social direcciona a las universidades a reinventar sus procesos, a capacitar a los docentes para que adquieran las competencias requeridas y realizar las evaluaciones de la calidad en el desempeño docente ampliada, donde intervengan no sólo los estudiantes, sino,

también los directores académicos, los pares, y que el docente realice la autoevaluación, con los resultados obtenidos identificar las oportunidades de mejora, actualización, desarrollo, supervisión y reconocimiento de esta principal figura del sistema educativo.

En atención a ese propósito, en la presente investigación se realizó la indagatoria en diferentes fuentes para elaborar el componente teórico como marco de referencia para el abordaje del objetivo general que es presentar la propuesta de un modelo de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU. Esta propuesta viene a ser un aporte de la investigadora para la referida institución de educación superior. Para alcanzar el objetivo general de esta investigación se realizó una búsqueda exhaustiva de información sobre la calidad en sentido general y en educación superior, del perfil docente, las competencias docentes, la evaluación de la calidad docente, la evaluación institucional y la acreditación, como conjunto de aspectos de gran importancia para la universidad.

Para la construcción del marco teórico fue consultada con sumo cuidado la literatura pertinente y documentos relacionados a la temática tratada en el estudio, fueron revisados trabajos de investigación, consultados y citados documentos de la universidad con el objetivo de conocer el estado del proceso de evaluación de la calidad docente hasta el año 2015.

Esta investigación es exploratoria, descriptiva y transeccional o transversal, con diseño de campo no experimental, fue utilizado el método mixto, donde se aplicaron los enfoques cuantitativo y cualitativo para obtener distintas aproximaciones del objeto de estudio, que incidió sobre la evaluación de la calidad de los docentes en el contexto definido.

Este informe de tesis doctoral está conformado por siete partes y contiene ocho capítulos con sus respectivos acápite; la primera parte comprende el capítulo no.1 conformado por el planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, preguntas, justificación y alcance de la investigación.

La segunda parte contiene los capítulos nos. 2, 3 y 4, y comprenden la fundamentación teórica donde se abordan los temas sobre la calidad, la evaluación en las instituciones de educación superior, la evaluación de la calidad de los docentes y la reseña histórica de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, contexto del presente estudio.

La tercera parte contiene el capítulo no. 5 donde se presenta todo el componente metodológico de la investigación. La cuarta parte está conformada por el capítulo no. 6 donde se presentan los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a la muestra de docentes, la técnica

de grupo focal aplicada a la muestra de estudiantes, el cuestionario aplicado a la coordinadora de evaluación docente de la universidad y la triangulación de los datos obtenidos.

En la quinta parte está incluido el capítulo no.7 y no. 8, conformado por las conclusiones, implicaciones, limitaciones y líneas sugeridas de investigación. En este capítulo se presenta, además, la propuesta del modelo de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes en la UNPHU. La sexta parte contiene las referencias y la séptima parte contiene los documentos anexos.

PARTE I - PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Introducción

En esta primera parte del informe se presenta el primer capítulo del trabajo de investigación, sobre la evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, contexto del estudio; se presenta el problema de investigación, una breve exposición del objeto de estudio y los temas que le impactan, se presentan, además, el objetivo general y los objetivos específicos, las preguntas de investigación a responder, la justificación y el alcance del estudio.

1.1 Problema de investigación

Sobre el tema de la evaluación de la calidad, existe un marcado interés por la evaluación universitaria, debido a que las universidades deben proporcionar una educación de calidad a los estudiantes que ingresan a ellas, con el firme propósito de que sean devueltos a la sociedad con los conocimientos y competencias requeridos por el mercado laboral o el de los negocios en los casos de estudiantes que se dirigen al mundo del emprendimiento; como se está frente a una sociedad que avanza de manera acelerada desde el punto de vista tecnológico, gestión del conocimiento y otros aspectos rigurosos de los empleadores a la hora de que un profesional se inserte en sus empresas a formar parte del desarrollo de las economías.

En tal sentido, las líneas definidas por el contexto del desarrollo de las economías, apostan a las Instituciones de Educación Superior (IES) justo en el centro de la responsabilidad en la formación de los profesionales que serán demandados para el sostenimiento de las economías. Es imperante, para lograr este cometido, que las IES deban realizar una revisión exhaustiva a su quehacer, haciéndose imperativo que en el transcurrir de los tiempos deban reinventarse, dar una mirada de cómo sus docentes están realizando el ejercicio formativo y redefinir su actuar, con la firme intención de recurrir a las mejores prácticas en el proceso enseñanza y aprendizaje, direccionadas a llegar a ser las instituciones que el siglo XXI requiere.

Cuando se hace referencia a la evaluación de la calidad, esta se constituye en una herramienta para introducir procesos de mejora continua en las universidades, tanto desde el punto de vista organizativo como educativo, impactando de manera directa en la en el profesorado que la conforma y en la calidad de los estudiantes que posteriormente, serán los egresados que formarán parte de distintas áreas de desempeño, de acuerdo a la carrera y especialidad cursadas.

Los conceptos de evaluación y mejora, además de fundamentales, están muy relacionados a los cambios de carácter obligatorio a los que se deben acoger las IES, en sentido general, la evaluación viene a ser una especie de investigación en todos sus aspectos, que busca como resultado la calidad en los procesos, en los servicios, los estudiantes y los docentes, puntualizando, que sin la calidad de estos últimos las universidades no formarían profesionales de calidad.

Para el aseguramiento de la formación de profesionales de calidad, las IES deben contar con un profesorado de calidad, para verificación y mantenimiento de esta calidad se debe recurrir a los medios pertinentes que den muestras fehacientes de lo propio, y que les permitan tomar las decisiones adecuadas de la evaluación, actualización y reconocimiento del accionar docente.

Respecto a la evaluación de la calidad de los docentes, los autores Tejedor y Jornet (2008) refieren algunas de sus bondades, destacadas a continuación: a) se intenta conseguir una utilidad efectiva del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente; b) es un proceso que debe considerar la estimación del nivel de calidad de la enseñanza y de la institución; c) permite investigar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y; d) en el plano estrictamente docente, para determinar los comportamientos docentes que ayudan más que otros a conseguir los objetivos propuestos. Considerados estos señalamientos del citado autor, la evaluación de la calidad de los docentes adquiere su pleno significado cuando se enfoca hacia la mejora.

En todo proceso universitario de mejora en la docencia está involucrado como figura clave el docente, por lo que él puede ser evaluador de la disciplina que imparte, pero a su vez resulta ser evaluado en base a cómo realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. La acción de evaluar a los docentes significa valorar su manera de saber, saber hacer y saber ser, que no es más que su actividad docente, investigadora y de gestión desde distintos ángulos.

Por lo enunciado en el párrafo anterior, el problema de la presente investigación consistió en que la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), debería contar con un modelo de evaluación de la calidad docente integral y continuo, de manera que el profesorado sea evaluado no sólo por los estudiantes, sino, por su director o coordinador académico, sus pares y la autoevaluación. Que sea una evaluación sea continua, de modo que los profesores sean evaluados todos los periodos académicos, en base a las competencias incluidas en el perfil del puesto que ocupan, de manera que sean verificadas las fortalezas que poseen e identificar las áreas de mejora, con el firme propósito que sean capacitados en las mejores prácticas docentes y se conviertan en los docentes que el siglo XXI demanda.

En la actualidad, la universidad cuenta con un modelo de evaluación de la calidad docente, que es aplicado con cierta intermitencia, es decir, los docentes no son evaluados cada periodo académico; resultando que un docente no es evaluado todos los periodos académicos, sino, que es una vez por año, a excepción de casos particulares. Cada periodo académico se escogen las facultades que serán evaluadas. Con este sistema la universidad no se puede acoger a programas de monitoreo para identificar los requerimientos de desarrollo de los docentes, no hay forma de monitorear y de darle seguimiento a la mejora del profesorado ni reconocer sus buenas prácticas. Los profesores de la UNPHU, sólo son evaluados por los estudiantes, mediante un cuestionario aplicado de manera virtual.

Es de suma importancia destacar, que aunque la universidad cuenta con un profesorado que realiza su labor con entrega y con alto sentido de pertenencia, debe ser encaminado a la actualización de la propia práctica docente, que lo induzca a una nueva gestión de la docencia, a la utilización de nuevas estrategias y técnicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilización de sílabos, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación sin temor, que lo conduzcan de manera segura a la calidad de su quehacer docente, a la calidad de los estudiantes y la calidad de la institución misma.

La universidad cuenta con una descripción de la posición del profesor universitario donde están descritas las funciones, las competencias genéricas y específicas, pero carece de un protocolo definido para la contratación de los docentes, donde estén precisados los procedimientos formales de ingreso, el perfil distintivo del docente de la UNPHU y qué se espera del desempeño de sus funciones académicas. La universidad debe reconocer que las formas de aprender han cambiado e impactan de forma directa en las formas de enseñar, por este motivo, debe contratar profesores que tengan las competencias y conocimientos requeridos por la institución y los tiempos actuales, luego estos saberes deberán ser evaluados junto a los aspectos y criterios estimados por la universidad. Es importante que el profesorado sea informado sobre el proceso de evaluación de la calidad docente que realiza la universidad, sus objetivos, sus propósitos, y como serán beneficiados con los resultados arrojados en los términos de capacitación y desarrollo.

La UNPHU carece de un proceso de capacitación inicial o inducción docente, donde se le suministre las informaciones requeridas a su ingreso a la universidad, tales como la filosofía institucional, las reglamentaciones y los aspectos administrativos de la institución, estas informaciones son de vital importancia para que el docente tenga conocimiento de los deberes, derechos, servicios, beneficios, sobre la cultura organizacional con el objetivo que se sientan identificados con la institución y sus procesos, incluido el proceso de evaluación docente.

Aunque se tenga la idea de que los procesos de evaluación de la calidad son catalogados como sistemas de fiscalización, lo cierto es que son necesarios y beneficiosos como sistemas de monitoreo, de cumplimiento de sus políticas y de su quehacer. Al momento de su aplicación y la obtención de resultados, se evidencia la conveniencia para la institución de contar con insumos para el mantenimiento de la calidad que profesa y la toma de decisiones, como requerimientos de eficaces y eficientes para mantener la calidad que profesa.

Al respecto, Sánchez (2009) comenta que la efectividad es ir más allá de la eficacia y la eficiencia, reflejando la capacidad de cumplir las demandas expresadas por la comunidad y la demanda de calidad en el proceso enseñanza y aprendizaje por la responsabilidad declarada por la universidad de formar profesionales para responder a los requerimientos de la sociedad de dotar los profesionales de calidad para el desarrollo del país.

Por este motivo varios autores han dedicado grandes esfuerzos en estudiar la esencia y las modalidades de los conceptos sobre la evaluación, formación, clasificación y certificación de las competencias; como bien enuncia la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2007), que las competencias son capacidades efectivas para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Entendiéndose por competencias aquellas características que las personas poseen tales como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, producto de un proceso educativo formal o informal, que determinan un desempeño adecuado o superior en situaciones diversas y problemas variados, para lo que se requiere de los saberes como el saber, el saber hacer y el saber ser con los valores, esta gama de planteamientos respecto al concepto de competencia, impacta con la educación superior y con los actores principales del sistema educativo

Las IES, en su mayoría, tienen integrada en sus estructuras organizativas una unidad dedicada a la evaluación de la calidad de sus docentes, con la finalidad de comprobar la calidad de sus docentes, en caso contrario perseguir la calidad a través de la actualización y a formación de los docentes; esta unidad además de la evaluación del profesorado, debe integrar en sus funciones la coordinación de la capacitación de los docentes, y elaborar programas de reconocimientos, que permita enaltecer la labor profesoral y mantenerlos motivados, en suma, se deberían crear todo un sistema que brinde el apoyo necesario a tan importantes integrantes de la universidad, y que este sea un proceso con carácter de integralidad y continuidad.

De acuerdo al autor Garduño Estrada (2003) citado por López Rodríguez, afirma que la calidad de la educación desde un enfoque sistémico, la podemos expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguir.

Una mejora continua sobre todos y cada uno de los elementos. Este compromiso con el mejoramiento viene dado por el propósito de la educación y que encierre en sí misma la calidad.

Así mismo González (2004) hace un señalamiento de los indicadores que integran la actuación profesional del docente, sin considerar la disciplina que imparte, estos indicadores son los siguientes: interés profesional, satisfacción en el desempeño profesional, reflexión crítica en el desempeño profesional, perseverancia en la actuación profesional, compromiso con la calidad del desempeño profesional, flexibilidad en la actuación profesional, tendencia al auto perfeccionamiento profesional, dominio de conocimientos y habilidades profesionales, capacidad de diálogo, actuación profesional ética.

Sánchez Gómez y García-Valcárcel, (2001) plantean que las funciones docentes deben ser analizadas, considerando que este está profesionalmente dedicado a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los docentes de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan. Además, es un especialista al más alto nivel en una determinada disciplina, lo cual comporta una capacidad y unos hábitos investigadores que le permiten profundizar en su rama del saber.

Continuando con los autores del párrafo anterior, considera que el docente es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad que caracterizan y dan sentido a una forma de vida. En la función docente se pueden diferenciar actividades pre, inter y post activas, entendiendo así que el desempeño del profesorado universitario no debe limitarse al hecho de impartir clases, sino que debe realizar tareas que les permitan prepararse antes y después del acto didáctico.

Entre otras actividades que competen a los docentes, se pueden destacar el reflexionar sobre los objetivos de la asignatura que imparten, establecer estrategias de motivación, revisión de la selección y secuencia de los contenidos, programar actividades para ser desarrolladas por los alumnos, incorporar nuevas técnicas y recursos a la enseñanza, elaborar materiales didácticos y cuestionarse sobre el sistema de evaluación de los alumnos. El docente debe tener plena claridad que

las formas de enseñar y de aprender han cambiado, esta frente a nuevos retos y a cambios en su rol como profesor.

Ante estas perspectivas, en el presente trabajo de investigación se plantearon varias preguntas que direccionaron la indagatoria de la temática del estudio, relacionada al conocimiento que tienen los docentes sobre los objetivos y los criterios con los que son evaluados; en otro sentido, fue importante indagar sobre las opiniones de los estudiantes en relación al profesor actual, al profesor ideal y sobre el proceso de evaluación de sus profesores.

1.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuántos docentes conocen los criterios de evaluación con los que son evaluados?
- ¿Conocen los docentes la función que cumple la aplicación de la evaluación de la calidad que se le aplica?
- ¿Saben los docentes cuál es la utilidad de los resultados arrojados en la evaluación de la calidad aplicada?
- ¿Qué opinión tienen los estudiantes en la actualidad del profesor de la universidad?
- ¿Cuáles serían las competencias del docente ideal para los estudiantes de la universidad?
- ¿Cuáles aspectos de la evaluación aplicada a los docentes tienen mayor importancia para los estudiantes?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general:

Proponer un modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente para la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Indagar sobre la calidad y la evaluación en las instituciones de educación superior.
- Describir el perfil y las competencias de los docentes.
- Identificar los criterios de evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU.
- Diseñar y validar los instrumentos que se utilizarán en el levantamiento de la información.
- Presentar la situación actual de la evaluación de la calidad docente en la UNPHU.

1.4 Justificación:

Para las Instituciones de Educación Superior (IES), es de gran importancia contar con sistemas de evaluación de la calidad de sus docentes, de manera que cubran las necesidades con estrategias que promuevan la formación de calidad de sus estudiantes. La educación superior en el transcurrir de los tiempos, ha experimentado una serie de avances y exigencias, y se hace imperativo que las universidades sigan los pasos avanzados que les demanda el siglo XXI.

De igual manera, se deben dar pasos acelerados para el logro de sus propósitos esenciales que son brindar una formación de calidad y dotar a la sociedad de los profesionales que requiere para el sostenimiento de la economía, desarrollo social y personal.

Fue considerada de gran relevancia para esta investigación, indagar sobre los aspectos principales del proceso de evaluación de la calidad docente de la universidad; los resultados de la búsqueda de información permitieron la elaboración de una propuesta, que de ser aplicada de manera total o parcial, impactará de manera positiva en actualización del proceso, le reportará a la universidad beneficios referentes a la actualización del proceso y adecuación a los tiempos actuales, provocando una introspección en la calidad de los docentes, que impacta de manera directa en la formación de calidad de los discentes.

La universidad en sus documentos institucionales hace mención de la evaluación de los docentes de manera permanente e integral, donde el docente debe ser evaluado por los estudiantes, director de la escuela o departamento académico al que pertenece, sus pares y realizar la autoevaluación, sin embargo, la aplicabilidad es distinta, cada periodo académico se seleccionan las facultades para evaluar los docentes que las conforman. Se considera que esta práctica no garantiza un seguimiento a la actuación de los docentes en su práctica, por consiguiente, el proceso de evaluación de los docentes de la UNPHU, precisa de un cambio en su estructura, aplicación y utilización de los resultados arrojados.

Con la adopción de este cambio, la UNPHU tendrá un modelo de evaluación que será aplicado de manera integral y continua, serán aplicadas las evaluaciones de parte de los estudiantes, de parte del superior académico de docente, sus pares y realizará la autoevaluación; respecto a la continuidad, los docentes deberán ser evaluados cada periodo académico, y su aplicación se realizará bajo las modalidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permita a la universidad obtener los resultados y las informaciones requeridas de la calidad general del profesorado.

La evaluación de la calidad docente es importante para la identificación de los requerimientos de formación y desarrollo docente; identificadas las áreas de mejora se tiene la ventaja de tomar decisiones de desarrollar competencias, habilidades docentes, formación tecnológica, investigativas, con las que deben contar los docentes de siglo XXI, para formar los hombres y mujeres del futuro, y sostener en el tiempo la misión y visión de la universidad de mantener vigente el gran binomio de la calidad y la excelencia educativa.

Por los motivos citados, se presenta la propuesta de evaluación integral y continua de la calidad docente de la UNPHU, la cual representará un aporte a la institución de parte de la investigadora, reportando un gran beneficio; la aplicación de esta propuesta o de alguna de sus partes, servirá de beneficio en la obtención de los insumos generados por los resultados acumulados de las evaluaciones aplicadas cada periodo a los docentes por los estudiantes, directores académicos, sus pares y la autoevaluación, y como consecuencia, se le pueda dar seguimiento a la labor que realizan.

Los resultados de este estudio beneficiarán de manera significativa al proceso de evaluación de la calidad de los docentes, provocando los diseños e implementaciones de los programas de inducción, formación y actualización permanentes, y, por consiguiente, reconocer la práctica de calidad, implementando un programa de reconocimiento al mérito de los docentes, impactando en la motivación y el compromiso con la calidad en la labor que realizan y que la universidad amerita.

El interés en la investigación de esta temática, se debe a la generación de una propuesta, que será como alternativa a una posible solución a la problemática presentada, debido a que será realizada en el contexto del objeto de estudio, para ello, la autora empleará a profundidad los esfuerzos humanos, éticos y profesionales.

1.5 Alcance

En el presente trabajo de investigación, se exploró sobre el proceso de evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), abarcando únicamente el levantamiento de información sobre la situación actual del proceso de la evaluación de la calidad docente al año 2015.

Abarcó la obtención de información por medio de los docentes, en calidad de evaluados y por los estudiantes, en calidad de evaluadores; la presentación de los resultados colectados a través de los métodos y técnicas aplicados, la presentación de la propuesta del modelo de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes en la UNPHU, que incluye la presentación de los instrumentos sugeridos de evaluación para que los docentes de pregrado y postgrado sean evaluados por sus estudiantes, el director académico de la escuela o departamento al que esté adscrito, sus pares y la

autoevaluación de los docentes, se presentará además, un instrumento que permitirá evaluar a los docentes que tengan dentro de sus funciones asesorar tesis, tanto de pregrado como de postgrado.

PARTE II - FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En este primer capítulo inicia el contenido de la fundamentación teórica iniciada con el concepto de calidad en sentido general, la calidad en las instituciones de educación superior, la calidad en instituciones de educación superior en la República Dominicana, modelos de calidad y se trata el tema de los retos y realidades que deben asumir las instituciones de educación superior.

2.1 El concepto de calidad

Cuando se hace referencia al término de calidad, solemos imaginar un excelente producto o servicio que cumple o rebasa nuestras expectativas. La American Society Quality define calidad como un término subjetivo para el cual cada persona o sector tiene su propia definición, Besterfield (2009).

Al respecto Nelson y Daniels (2007), citados por Besterfield (2009), refieren que en su aplicación la calidad puede tener dos significados: capacidad para satisfacer las necesidades explícitas o implícitas de un servicio o producto y que el mismo servicio o producto esté libre de deficiencias.

Una definición interesante del concepto de calidad es la que presenta por la norma ISO 9000:2000, que la define como el grado con el que un conjunto de características inherentes cumple los requisitos. *Grado* significa que se puede usar calidad con adjetivos como *mala, buena y excelente*. *Inherente* se define como que existe en algo, en especial como una característica permanente. Un *requisito* es una necesidad o expectativa que se especifica, está implícita en la organización, sus clientes y otras partes interesadas, o bien es obligatoria, Besterfield (2009).

Es interesante mencionar la reflexión de Pirsig (1974) sobre el concepto de calidad, citado por González y Espinoza (2008:252):

"Calidad... uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se pueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es "calidad", cómo se sabe entonces "lo que es", de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe". Pero para todos los propósitos prácticos la calidad sí existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son "mejores que otras" pero ¿qué es esto de "ser mejores"?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse "¿Qué diablos es la calidad?" Pirsig (1974) en González y Espinoza (2008:252).

Son varios los autores que han presentado conceptos y señalamientos relacionados a la calidad, en los sistemas educativos, Saravia (2004) resalta el concepto de la calidad como un constructo axiológico y psicopedagógico utilizado para denominar a un producto constituido por cuatro variables relacionadas entre sí de forma desigual que son: la funcionalidad, la eficiencia, la eficacia y la excelencia.

Es necesario mencionar, que la calidad es vista como sinónimo de transformación y adaptación a las exigencias nacionales y globales de los sistemas educativos. La revisión constante de dichos sistemas conlleva a que los patrones determinados sean óptimamente alcanzados y sustituidos por otros más adaptados a los fines que se esperan conseguir. Otro planteamiento de calidad es el de Días Sobrinho (2006), quien expresa que es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que desea para hoy y que se proyecta para el futuro.

Al concebir la calidad se han suscitado distintas representaciones que varían en atención a las personas y a los grupos de interesados, en relación a los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano. (Fernández Lamarra, 2004).

En las siguientes líneas se expresa, de acuerdo a los autores González y Espinoza (2008:252), que el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia considera que la calidad en educación superior es: “como una síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como éstas prestan servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”. González y Espinoza 2008: 252). De igual manera, el autor refiere que al ser la calidad una construcción no puede ser unívoca, ni tampoco monolítica, pero genera controversias ya que en su construcción siempre habrá intereses contrapuestos. Sverdlick (2012), en Tumino y Poitevin (2013), se puede decir que el debate en relación al término calidad es interminable.

Como se ha comentado en los párrafos anteriores, no existe una única definición válida de calidad, no es un concepto unívoco, sino que adquiere la relevancia a partir del punto de vista de quien lo trata y por tanto debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores, su conveniencia, contexto y aplicabilidad.

Visto el concepto general de calidad, extrapolamos a las instituciones de educación superior donde en este contexto se hace referencia a un atributo de servicio de la educación, en especial el servicio excelente, donde la calidad debe formar parte integral del proceso de eficiencia, mediatizada por el gobierno como ente regulador; se entiende que la calidad debe ser utilizada como medida, los resultados que se obtengan deben ser manejados como oportunidades de mejora, bajo el entendido de que todo lo que se mide se puede mejorar en los distintos contextos de su aplicabilidad, que de manera generalizada, se entiende que la calidad impacta con las relaciones, la intelectualidad, las cosas materiales, los productos, servicios y en el tema que nos ocupa de la calidad en la educación superior.

2.2 La calidad en las Instituciones de Educación Superior

La calidad en las instituciones de educación superior es el orientador que sirve de impulso para cualquier intención de transformación en el sistema educativo, dado por las continuas exigencias del nuevo orden mundial respecto a la producción y al trabajo, esta situación ha provocado que los sistemas educativos requieran de nuevos paradigmas para asumir el reto social. Royero (2001).

Para el autor Pérez (2004) señala que la calidad de la educación es un concepto complejo y multidimensional, estructurado, organizado, con una concepción integradora e integral, lo que implica que los diversos factores, criterios, dimensiones, características y otros deben encontrarse al servicio de un elemento directriz, unificador, armonizador que sería el proyecto educativo o la misión de la universidad, al que se agrega la actuación de la profesión del docente.

En consecuencia, la calidad de la educación desde un enfoque sistémico comprende las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguir (Garduño, 1999 y Organización de Estados Iberoamericanos –OIE-2010). Implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos.

Para el autor Garduño Estrada (1999), la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación, es aquella que tiene como propósito determinar su relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia, que son las dimensiones explicativas y relacionales de la calidad, estas cinco dimensiones son las indispensables en la construcción de un modelo de evaluación de la calidad, y se define a continuación:

La relevancia: entendida como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico/tecnológico. Esta dimensión se sustenta en el vínculo entre los fines educacionales propuestos por una institución y los problemas sociales y/o académicos.

La eficacia: se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos, permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados.

La efectividad: refiere al grado en que los procesos educativos contribuyen al logro de sus resultados y productos. Es decir, se establece una relación entre procesos, resultados y productos.

La congruencia: se sustenta en la existencia de correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos.

La eficiencia: observa en tanto si los recursos y procesos que se emplean son utilizados apropiadamente y que cumplan su función. En esta dimensión tiene un propósito doble: por un lado, atiende a la relación del uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos; por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados.

El concepto de calidad en la educación superior ha ido evolucionando en diferentes sentidos, convirtiéndose en concepto que encierra varias dimensiones ajustables a quien la aplica. Al respecto Saravia (2004:26) refiere que sobre el concepto de calidad

“Es necesario, como punto de partida, aceptar el vacío de significación que es propio del término de ‘calidad’, en tanto se entiende la *calidad* como *cualidad de algo* ¿Qué cualidad y qué es ese algo? supone respuestas diferentes en función del contexto educativo, social y cultural dentro del cual se invoque el término calidad y se le asigne su significado. Aunque básicamente la calidad educativa es la cualidad (conjunto de atributos positivos y negativos) que tiene la educación. En este sentido, una educación de calidad será la proyección de cualidades (atributos positivos) establecidas como marco de referencia deseable que permita orientar los esfuerzos de la comunidad educativa. La definición de una educación de calidad implica por ello trabajar en dos frentes simultáneamente: a) analizar la calidad educativa de la institución; b) estudiar los aspectos/criterios de calidad que se establecen a nivel local, nacional e internacional. Se trata entonces de entender lo que ese hace y definir acciones concretas para mejorar globalmente lo que se hace en base de lo que se tiene. Alcanzar una educación de calidad es un trabajo de búsqueda permanente pues la calidad educativa se redefine progresivamente en función tanto de los propios logros, como de los cambios en el entorno universitario. La evaluación permanente juega aquí un papel central.” Saravia (2004:26).

Es pertinente enunciar que, en ocasiones, se alude a la calidad de cuando se quiere discriminar la excelencia de determinadas instituciones de educación superior respecto a otras; en otras ocasiones se asocia la calidad al hecho de que la actividad formativa ha estado sometida a procesos de evaluación por parte de expertos internos y externos que han realizado juicios de valor, también se evoca a la calidad cuando se quiere expresar satisfacción por la formación recibida.

En este sentido varios autores y estudiosos del tema, han presentado sus juicios sobre la calidad en la educación superior, que impacta de manera directa en la calidad de los docentes, calidad de los estudiantes, calidad en los programas, calidad de la infraestructura, calidad en los servicios

ofertados, llegando sus opiniones a presentar discursos y discusiones de gran interés en todo el globo terráqueo.

Los autores González y Espinoza (2008), indican que con frecuencia se afirma que calidad en educación es un concepto relativo por quien usa el término y dependiendo de las circunstancias en las cuales se invoca, ya que la calidad es de naturaleza similar a la verdad y a la belleza, y representa un ideal difícil de comprometer, además, es un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo. En este tenor el autor Mateo (2005), realiza algunos planteamientos sobre los criterios de calidad y los define de manera particularizada, para su mayor comprensión se representan en la tabla no. 1 y son los siguientes:

Criterio	Definición
Calidad entendida como excelencia.	Prestigio o reputación social de la academia.
Calidad en función de los recursos.	Entiende que los centros dotados de mayores recursos tendrán más calidad.
Calidad en función de los resultados.	Atribuye éxito a los alumnos.
Calidad como valor añadido.	Se valora en función de la incidencia de la institución en el cambio generado en sus propios alumnos.
Calidad como adecuación a los propósitos.	En función del marco legal, objetivos de la institución y satisfacción de los alumnos.
Calidad como perfeccionamiento.	Apuesta a la cultura de la calidad basada en la mejora continua.
Calidad en función de los resultados desencadenados por un proceso.	Plantea la sustitución del control de la calidad sobre el producto para la comprobación de que estuvo elaborado en un proceso bien estructurado.

Tabla no.1 - Criterios de calidad - Adaptada de Mateo (2005) - Diseño propio.

En tanto que la formación recibida en educación superior de calidad, debe ser entendida como la vía para que la persona desarrolle, en términos de competencias, las actitudes, los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las destrezas que le permitan alcanzar autonomía a nivel personal y profesional, y que al mismo tiempo sea capaz de contribuir significativamente a la sociedad que ha posibilitado su formación y otras características.

Las características presentadas por Aguerrondo (2003), respecto al concepto propio de calidad en la educación, la describe a partir de sus potencialidades con los descriptores siguientes:

- *Complejo y totalizante:* permite ser aplicado a cualquiera de los elementos del campo

educativo, a la calidad del docente, calidad de los aprendizajes, calidad de la infraestructura y a la calidad de los procesos.

- *Social e históricamente determinado*: concuerda con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país y momento concreto. Interactúa en la educación en un momento específico, sobre la formación docente o el mejoramiento curricular.
- *Se constituye en imagen objetiva de la transformación educativa*: la calidad de la educación se define ajustada a las demandas sociales que cambian con el tiempo y espacio. La calidad puede variar de acuerdo a la realidad y la época social. La calidad de la educación es el eje orientador para indicar la dirección de las acciones.
- *Se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio*: orienta la dirección de las decisiones y sirve de guía de comparación para ajustar procesos.

Es evidente, que un sistema educativo eficiente, no es el de menor costo por estudiante, sino aquél capaz de brindar educación de calidad a toda la población, a través de la optimización de los medios disponibles. Colocar a la eficiencia en un lugar instrumental no supone desvalorizarla ni quitarle relevancia; por el contrario, implica tener presente que la eficiencia expresa el paso operativo, signa la condición de posibilidad, de que las decisiones político-técnicas acerca de la calidad sean ciertas, puntualiza la citada autora.

Se precisa de las IES tomar buenas decisiones sobre la calidad, con un acompañamiento de gestión ineficiente no se pueden esperar resultados efectivos, de igual manera una gestión eficiente sin las adecuadas decisiones sobre la calidad reproducirá eficientemente más de lo mismo y no reportaría ninguna mejora referente a la calidad.

La calidad de la educación superior es perseguida por todas las instituciones, de hecho, en la literatura especializada están contenidas una infinidad de concepciones de calidad relativas a los procesos de evaluación en las IES, unas muy tradicionales y otras más modernas e innovadoras.

Dentro de las concepciones tradicionales podemos mencionar la clasificación de Harvey y Green (1997), descrita por González y Ayarza (1997) citados por Royero (2001), los referidos autores plantean cinco (5) opciones detalladas a continuación:

1. *La calidad como excepción*: se considera una cualidad especial de clase superior, elitista, exclusiva y de máxima excelencia a través de estándares mínimos a alcanzar.

2. *La calidad como perfección:* indica la no existencia de errores o defectos en el producto evaluado en concordancia con las propias especificaciones institucionales, sin patrones de comparación bajo una cultura de cero defectos.
3. *La calidad como aptitud para el logro de un propósito fijado:* supone un producto elaborado en concordancia con el objetivo deseado, representa un patrón de calidad al usuario o cliente que lo exige.
4. *La calidad como valor agregado:* indica el supuesto de que las instituciones de educación superior deben rendir cuenta ante el ente financiador, que por lo regular es el Estado, con la intención de rendir cuentas a través de evidencias que representen sus logros.
5. *La calidad como transformación:* está centrada en los cambios cualitativos en el rendimiento universitario, manifestado en la responsabilidad de la institución de provocar cambios y mejoras en las actividades cognitivas de los estudiantes dentro de los estándares de calidad, que impacten tanto a los programas como a la institución en general.

A juicio de Royero (2001), el concepto de calidad en educación superior descansa en cinco instancias de análisis: la calidad se enmarca en un esquema complejo y multidimensional y abarca los procesos educativos, lo social y lo humano, y se conecta con sistemas interdependientes; la calidad es una categoría social e histórica determinada porque responde a las exigencias de los sistemas sociales; la calidad es sinónima de transformación y adaptación a las exigencias locales y globales de los sistemas educativos; la calidad se integra con el proceso de evaluación y eficiencia social de las instituciones de educación superior; la calidad debe concebirse en lo medible tanto en lo cualitativo, como son los atributos sociales, como en lo cuantitativos traducidos en atributos de eficiencia y cantidad.

Existe un problema muy relacionado con la calidad en el contexto universitario y radica en que en muchas ocasiones se ensalza y se procura la calidad, pero no se identifican y definen de manera operativa los criterios, indicadores y estándares que se deben cumplir; tampoco se encuentra un consenso acerca de los criterios para evaluar la calidad de las universidades, lo que conduce a la falta de homogeneidad en su uso. (Buela-Casal y cols., 2007).

La aspiración de la eficiencia encaminó a muchas instituciones de educación superior a preocuparse y ocuparse por la calidad que han puesto en riesgo el aseguramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, para mantener esos estándares de calidad no se puede perder de vista lo esencial que es la formación y el progreso de los estudiantes. Al respecto Díaz y Salazar (2010) indican que:

Se puede hablar de calidad en educación, cuando ésta es promotora del progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema educativo eficaz es el que maximiza la capacidad de las instituciones para alcanzar esos resultados. Díaz y Salazar (2010), en Tumino y Poitevin (2013:67).

Si se quiere formar a personas proactivas emprendedoras y con capacidad de liderazgo, necesitamos que la creatividad, al igual que la ciencia y la tecnología, formen parte de su proceso de aprendizaje, se debe integrar la formación de carácter científico-técnico con el arte y la cultura, lo cual constituye uno de los grandes desafíos de la transición hacia los nuevos modelos educativos, Freire (2014), de esta manera se podrá prometer calidad en los procesos de formación.

La calidad debe ser vista desde distintas aristas, convirtiéndose en aprendizaje significativo con la intención de impregnar de calidad la educación superior, existe un consenso amplio en el que el sistema educativo debe moverse su foco de los contenidos a las habilidades o competencias. La transferencia de conocimiento ya no requiere exclusivamente profesores y aulas, y la capacidad de aplicar el conocimiento es lo que caracteriza un aprendizaje realmente significativo, puntualiza Freire (2014), por lo tanto, se deben definir esos procesos con la calidad que realmente permitan el desarrollo las personas. El tema de la calidad continua impactando en todos los ámbitos, no es solo un tema de la educación superior.

2.3 La calidad en las Instituciones de Educación Superior de República Dominicana

La Educación Superior en la República Dominicana es tan antigua como la historia misma del país y el resto de Latinoamérica. Es de conocimiento que en esta tierra se fundó la primera universidad del Nuevo Mundo, la Universidad Santo Tomás de Aquino, creada por la Bula Papal del Papa Paulo III, el 28 de octubre del año 1538, que en la actualidad es nombrada Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); por mucho tiempo fue la única Institución de Educación Superior hasta la creación de las demás universidades privadas que le sucedieron, estando entre ella la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), fundada el 21 de abril de 1966 con carácter de institución privada, sin fines de lucro.

En el año 1966 fue promulga la Ley 273, que regula el establecimiento y funcionamiento de entidades universitarias y de educación superior privadas del país, luego de esta fecha han surgido varias entidades de educación superior que conforman universidades y otras entidades que funcionan como instituto de educación superior, pero este vertiginoso crecimiento cuantitativo no había sido acompañado de un crecimiento por igual en la calidad de la educación, la preocupación por normar

este crecimiento y por demás regular el funcionamiento de la instituciones de educación superior llevo al Estado a poner en vigencia un reglamento.

El reglamento no. 1255 fue creado y puesto en vigencia por el Estado Dominicano en el año 1983 para crear el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), se debe destacar que estas reglamentaciones no abordaban el tema de la calidad universitaria, ni establecían criterios de calidad, cita Vargas (2002). Con el mismo propósito fue promulgada la ley 139-01, además de crear la Secretaria de Educación Superior Ciencia y Tecnología y el Sistema Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología.

En agosto del 2001, el Poder Ejecutivo promulga la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología que estructura al sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, estableciendo tres (3) tipos de instituciones como son los institutos técnicos superiores con capacidad para emitir títulos de tecnólogos; los institutos especializados de estudios superiores para emitir titulaciones de grado y postgrado en áreas especializadas, y las universidades, estas últimas, con capacidad y autoridad para emitir las titulaciones correspondientes a formación de técnico superior, grado y postgrado, Melo, (s.f.).

Esta ley sin dudas representa un hito de gran relevancia en el proceso de desarrollo y consolidación de la educación superior en el país. Además de crear la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT), la Ley 139-01 crea el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CNESCYT), con lo cual se busca establecer vínculos de intercambio y cooperación entre las distintas universidades y otros centros de educación superior.

Se busca, además, mejorar el perfil y los estándares de los profesionales egresados de dicho sistema, así como los demás servicios que ofrecen todas las instituciones de educación superior del país, rezan documentos de la MESCYT (Ley 139-01). Desde los tiempos de la creación de las primeras universidades de la República Dominicana, se han realizado los esfuerzos para la obtención de una educación de calidad y los docentes son una de las piezas principales del sistema educativo.

Esta manera de entender la calidad de la educación y su aseguramiento de la calidad en el sistema de la educación superior de la República Dominicana, posee su fundamento legal en la Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y en el Reglamento de las Instituciones de Educación Superior. La Ley 139-01 en su artículo 55 indica que el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología debe generar una cultura que propicie y desarrolle la calidad como un proceso continuo e integral, así como el establecimiento de políticas públicas encaminadas a su búsqueda.

Empero, la Ley 139-01 que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en la República Dominicana, en el artículo 56 concibe la *calidad* como un proceso continuo e integral. Como parte del Sistema, implica múltiples y variadas dimensiones, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, encaminadas al logro de la pertinencia del Sistema, de la misión y de los objetivos de las instituciones, y al grado de satisfacción de los actores que intervienen en el proceso; así como también del nivel de coherencia entre el desarrollo científico y tecnológico y las necesidades del país.

La misma Ley 139-01 establece en su artículo 57, que la calidad de las instituciones de educación superior y de las de ciencia y tecnología, serán valoradas conforme a la calidad de los recursos humanos que ingresan al Sistema, de los insumos, de los procesos y de los resultados; por lo que constituyen elementos esenciales el liderazgo gerencial y académico, los recursos para el mejoramiento continuo, así como la integridad y credibilidad de las propias instituciones.

En ocasiones se alude a la calidad de cuando se quiere discriminar la excelencia de determinadas instituciones respecto a otras, en otras ocasiones se asocia la calidad al hecho de que la actividad formativa ha estado sometida a procesos de evaluación por parte de expertos internos y externos que han realizado juicios de valor. En ocasiones se evoca a la calidad cuando se quiere expresar satisfacción por la formación recibida.

En palabras de Melo (s.f.:38) la educación superior en la República Dominicana:

Se concibe como un proceso permanente que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria, conducente a un título de nivel técnico superior, de grado o de postgrado. El acceso al conocimiento científico y a las tecnologías, son derechos de todas las personas, por lo que el desarrollo de las mismas es un servicio público, inherente a la finalidad social del Estado. El Estado Dominicano por medio de la SEESCYT, vela para que las instituciones de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y sus actividades respondan adecuadamente a las exigencias demandadas por los cambios en los contextos nacional e internacional, en materia de educación superior, ciencia y tecnología. Melo (s.f.:38)

Empero, la educación superior de calidad debe ser entendida como la vía para que la persona desarrolle, en términos de competencias, las actitudes, los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las destrezas que le permiten alcanzar autonomía a nivel personal y profesional, al mismo tiempo, que sea capaz de contribuir significativamente a la sociedad que ha posibilitado su formación. La calidad de la educación ha sido convencionalmente referida a la magnitud en que la educación tiene pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y equidad, tanto en lo concerniente a las condiciones en que se oferta a los destinatarios de los recursos y facilidades que hacen posible su desarrollo, como de los resultados intencionales de la misma.

Algunas organizaciones, como la Organización Comisión Europea o la OCDE, han reforzado esta tendencia al solicitar la creación de nuevas estructuras y nuevos métodos para asegurar la calidad. Esta nueva tendencia se refleja en la aparición de redes, periódicos y boletines internacionales y en la celebración de conferencias y foros en que se examinan cuestiones relativas al aseguramiento de calidad.

Este aseguramiento de la preocupación por la calidad y por la evaluación se registra en la Ley 139-01, cuando se establece la exigencia de un profesorado en las instituciones de educación superior constituido por personas debidamente calificadas para cumplir con las responsabilidades a su cargo; de acuerdo con el nivel y la especialidad en los que realizan sus actividades académicas, y al establecer como norma el acceso al sistema mediante la realización de concursos de oposición.

El personal académico parece haber reconocido que las presiones de la educación superior masiva y las limitaciones financieras han cambiado de tal manera las condiciones de la educación superior, que los métodos para asegurar la calidad, válidos estos por la autoridad externa, deben constituir un componente central de los sistemas de educación superior. Este, también es un tema central en el contexto del Plan Decenal de la Educación Superior Dominicana 2008-2018.

Por otro lado, es indiscutible que la calidad del sistema de educación superior, tiene que ver con el logro de la pertinencia del sistema, la misión y los objetivos de las instituciones y con el grado de la satisfacción de los actores que intervienen en el proceso y el nivel de coherencia con el desarrollo científico, tecnológico y las necesidades del país. La calidad está asociada, por otra parte, con los recursos humanos, los insumos, los procesos y los resultados.

En la República Dominicana, como esfuerzo del Estado Dominicano y de todas las fuerzas vivas del país, se debe continuar con las tendencias de ampliación de la cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación superior en las carreras y los programas prioritarios para el desarrollo del país, incluyendo las modalidades estratégicas, metodológicas y tecnológicas que faciliten la ampliación de la cobertura sin descuidar la calidad.

Con la finalidad de optimizar el mejoramiento de la calidad de la educación superior, se presentan los principales objetivos del programa estratégico del Plan Decenal de la Educación Superior Dominicana 2008-2018:

- Fortalecer las políticas de calidad de la educación superior en congruencia con los grandes retos de los nuevos tiempos y para alcanzar su desarrollo sostenible.
- Fortalecer la educación superior en los aspectos más relevantes atinentes a esta, tales como el desarrollo del personal académico y administrativo, los recursos de apoyo al aprendizaje,

el desarrollo de la investigación científica y tecnológica y la extensión de la oportunidad educativa a todo el país, entre otros, con la finalidad de lograr su pertinencia, eficiencia y eficacia para dar respuesta a las nuevas dinámicas y necesidades que plantea la economía y el desarrollo nacional e internacional, la articulación de las IES entre sí mismas y con el mundo productivo, la equidad de género y el orden ambiental sustentable.

- Consolidar el funcionamiento del sistema regulatorio de la calidad de la educación superior, tomando en cuenta las disposiciones necesarias para que esta sea asumida como cultura nacional por de la educación superior de la República Dominicana y por cada una de las IES.
- Consolidar la modernización de la Educación Superior de la República Dominicana en función de las necesidades planteadas por la globalización, los tratados de libre comercio y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
- Definir y poner en funcionamiento estrategias que permitan garantizar altos niveles de calidad en los proyectos de expansión de la educación superior a diferentes regiones del país, en las diferentes modalidades y modelos educativos.

Este programa estratégico tiene como principales metas para el mejoramiento de la calidad de la educación superior las siguientes:

- Ejecución en el cien por ciento (100%) de las IES de una política de calidad para la educación superior e implementar el sistema de monitoreo de dicha política.
- Diseño y puesta en funcionamiento de un plan de ajuste y fortalecimiento de todo el sistema de la calidad y pertinencia de la educación superior dominicana en el cien por ciento (100%) de las IES, para atender las necesidades del desarrollo económico y social del país.
- Evaluación de la calidad del cien por ciento (100%) de las IES, con el propósito de coadyuvar en el proceso de mejora continua y establecer una cultura de la calidad de la educación superior, a lo largo de toda la década y posteriormente.
- Procesos de modernización académica y de gestión en el cien por ciento (100%) de las IES, para el mejoramiento cualitativo de educación superior.
- Estrategias formuladas y en aplicación para garantizar altos niveles de calidad en el cien por ciento (100%) de las IES.

Para el cumplimiento de los objetivos y las metas del programa mejoramiento de la calidad de la educación superior se han identificado proyectos que contribuirán a los fines de su cumplimiento, los cuales se detallan a continuación:

1-Transformación y modernización académica para el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Con este proyecto, se persigue establecer y ejecutar diferentes acciones esenciales para contribuir a la transformación, modernización y mejoramiento de la calidad de la educación, las cuales partirán proponer unos requerimientos de la calidad que debe tener la formación profesional, hasta revisar y actualizar las políticas y normas vigentes para responder a ello, teniendo presente, desde luego, la elaboración de una propuesta financiera.

De igual manera, el proyecto abordará, mediante diseño y aplicación piloto en la universidad estatal y en una privada representativas, una propuesta para mejorar académicamente, en términos de la actualización y modernización, los planes de estudio de por lo menos cinco (5) carreras significativas por su proyección de aporte y prioridad al sector productivo, para que una vez validada aquella pueda generalizarse a todas las IES del sistema de educación superior.

La mejora o modernización de los planes de estudios tendrá en cuenta la integración académica, investigativa y de extensión. Igualmente, se prevé en el proyecto capacitar al personal docente de dichas carreras con las estrategias, metodologías y técnicas didácticas en la acción o desarrollo real de los planes de estudios, para finalmente, evaluar la calidad del aprendizaje y de la formación obtenida por el alumnado que en la acción participen. El proyecto tendrá, además, la duración propia de las carreras que se escojan para el mismo y, desde luego, un semestre más para tabular, evaluar y presentar los respectivos resultados.

Con el proyecto se desarrollarán, igualmente, como experiencia de pilotaje, como experiencia de costeo, acciones para elaborar y poner en ejecución un plan de inversiones para el mejoramiento cualitativo de la educación superior, a corto, mediano y largo plazo, tanto en el sector público como el privado.

2- Internacionalización, colaboración y cooperación entre las Instituciones de Educación Superior (IES).

El proyecto contemplará acciones y esfuerzos para establecer convenios de colaboración y cooperación con organismos de cooperación internacional, nacional, MESCyT e Instituciones de Educación Superior (IES), con el firme objetivo de mejorar la calidad de la educación superior dominicana, que signifique adquirir y aplicar nuevas tecnologías curriculares, técnico-pedagógicas y otras que puedan ser de beneficio para la calidad competitiva de la educación superior, lo cual debe prever intercambio de pasantías, becas, software y otros materiales educativos y experiencias que

hayan contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación en los respectivos países, si como a la competitividad nacional e internacional.

En este proyecto, además del intercambio del conocimiento entre las instituciones nacionales e internacionales, se estimulará el fortalecimiento de la red de conocimiento internacional con el fin de aumentar la cooperación e intercambio de experiencias en el campo de la educación superior. Se establecerán, de igual manera, lineamientos para robustecer las relaciones con otros países como producto de la globalización en el ámbito de la educación superior, la cual induce a la necesidad de actualizar y fortalecer políticas y establecer patrones de colaboración e intercambio de experiencia en el mismo. Finalmente, el proyecto establecerá los lineamientos para los canales de comunicación y cooperación formal, requeridos para la vinculación entre las IES nacionales y las de cooperación internacional.

3- Creación y puesta en acción de un fondo nacional especializado de apoyo a investigaciones del área social y pedagógica. El proyecto estará orientado a:

- Incentivar a las universidades a aumentar el presupuesto asignado a la investigación.
- Ofrecer incentivos a profesores universitarios que participen en programas de investigación.
- Diligenciar alianzas con universidades internacionales para el desarrollo de investigaciones de manera conjunta.
- Favorecer becas a nivel de doctorado a profesores universitarios.
- Incluir en el Programa de Publicaciones del MESCyT, la edición de investigaciones sociales, humanísticas y pedagógicas entre otras producidas por investigadores nacionales.
- Incentivar a estudiantes universitarios a participar con especialistas en programas de investigaciones de pertinencia social.

El mejoramiento de la calidad de la educación superior, cuyos desafíos esenciales están en el ajuste de las necesidades del desarrollo socioeconómico y productivo, busca llevar a cabo una reforma de la educación superior para ampliar los temas correspondientes a lograr los objetivos propuestos.

En este marco cobra singular importancia el establecimiento de mecanismos que garanticen los niveles de calidad en la educación superior. El cumplimiento de los compromisos internacionales asumidos por el país en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, constituyen líneas orientadoras del desarrollo de la Educación Superior en el Siglo XXI.

Los aspectos de la calidad de la educación superior han sido ampliamente discutidos por la comunidad educativa dominicana con el firme propósito de dar cumplimiento a los compromisos asumidos por el país, en este sentido, se labora con empeño para alcanzar la calidad en el sector.

2.4 Modelos de calidad

Los modelos de calidad son referentes que las organizaciones utilizan para mejorar su gestión. Los modelos, a diferencia de las normas, no contienen requisitos que deben cumplir los sistemas de gestión de la calidad, sino que contienen directrices para la mejora. Existen modelos de calidad orientados a la calidad total y la excelencia, modelos orientados a la mejora, modelos propios de determinados sectores e incluso modelos de calidad que desarrollan las propias organizaciones ajustados a sus requerimientos.

En este sentido, las empresas e instituciones alrededor del mundo, incluyendo las de educación a todos los niveles, han incursionado en adoptar los principios de la calidad total y la excelencia, con el objetivo de afianzar la calidad de sus servicios y productos. A continuación, se citan algunos modelos referentes a la calidad:

Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total (EFQM)

El Modelo Europeo para la excelencia empresarial, se desarrolló en 1991 en consonancia con el modelo Baldrige en los Estados Unidos como marco para la autoevaluación de las organizaciones y como base para evaluar las solicitudes al Premio Europeo de la Calidad, que ha sido concedido por primera vez en 1992. En 1999 y tras un proceso de revisión se presentó la versión actual del modelo que pasó a denominarse Modelo EFQM de Excelencia.

El EFQM propone un modelo constituido por un conjunto de factores o criterios que interrelacionados entre sí definen a una organización teóricamente excelente, capaz de lograr y mantener los mejores resultados posibles. La aplicación de este modelo a cualquier organización consiste en realizar una evaluación de los diferentes elementos que la integran, valores, modelo de gestión, procesos, resultados, etc., y comparar los resultados con el referente teórico definido por la EFQM. Esta comparación permite, fundamentalmente, identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora de la unidad que se evalúa y facilita una visión de su situación respecto a la excelencia sostenida definida por el modelo.

Desde esta perspectiva, el Modelo EFQM puede ser considerado como una herramienta de identificación de oportunidades de mejora, pero con la ventaja de que al utilizar un referente permite realizar una evaluación global, en profundidad y sistemática, sin descuidar ninguno de los aspectos

importantes que pueden determinar la calidad de la organización. Además, la información suministrada por la evaluación del Modelo EFQM resulta de gran ayuda para comprender y analizar los motivos de las deficiencias detectadas, promueve la identificación de soluciones creativas y facilita la puesta en marcha de acciones de mejora. Por consiguiente, el modelo está basado en la mejora continua, orientado sobre la organización y los reajustes que se deben realizar en los recursos, actividades y objetivos para la consecución de una organización más eficiente.

El Modelo EFQM está compuesto por nueve criterios diferenciado claramente en dos partes: el grupo formado por los llamados agentes facilitadores que se refieren a lo que hace la organización y cómo lo hace, al grupo de criterios y resultados que dan cuenta de los logros obtenidos por la organización respecto a todos los grupos de interés (clientes, trabajadores, sociedad) y en relación a los objetivos globales. La premisa establecida por el modelo explica cómo los agentes facilitadores son los determinantes de los resultados alcanzados.

El planteamiento genérico de cada uno de los criterios se especifica mediante un conjunto de sub-criterios, hasta completar un total de treinta y dos (32), que detallan su contenido. De igual forma en cada sub-criterio se recogen las llamadas áreas a abordar o de interés que aclaran, a modo de ejemplo de las mejores prácticas de gestión, cuál es el significado y alcance de cada criterio. A cada una se le otorga un puntaje predeterminado. Los nueve (9) criterios son: liderazgo, política y estrategia, personas, recursos y alianzas, procesos relativos a los clientes, resultados relativos al personal, resultados relativos a la sociedad y resultados clave.

El Modelo EFQM se presenta como un instrumento genérico y muy flexible de forma que puede ser utilizado en cualquier tipo de organización o empresa, a independencia del tamaño, sector, o carácter público o privado, y puede referirse tanto a la totalidad de la organización como a diferentes divisiones, unidades o servicios.

Este modelo tiene un carácter no prescriptivo, en el sentido de que la aplicación del modelo no dicta lo que hay que hacer, sino que debe ser cada unidad la que decida las acciones a emprender, reconociendo que las propias características y singularidades de cada organización pueden determinar el camino a seguir para mejorar la eficiencia de una organización.

Fundamenta su estrategia en la autoevaluación; este abordaje indica claramente el compromiso de la propia organización por el aprendizaje y la mejora continua, centrandose en estos aspectos los objetivos de la propia evaluación, en lugar del reconocimiento externo.

La autoevaluación se completa con una evaluación externa sólo en los casos en que la organización decida presentarse al Premio Europeo a la Calidad otorgado por la EFQM, en cuyo caso la organización deberá elaborar una memoria para ser valorada por un grupo de evaluadores externos.

Como instrumento de identificación de oportunidades de mejora, la autoevaluación que propone el modelo tiene un carácter sistemático, periódico y altamente estructurado, de forma que se revisan de una forma lógica y ordenada todos los aspectos críticos de una organización que pueden tener influencia en la calidad. La incorporación del aprendizaje adquirido tras la evaluación en desarrollo de planes de mejora, confieren al modelo un carácter dinámico que posibilita adaptarse a las necesidades cambiantes de los clientes y de otros grupos de interés, a la disponibilidad de recursos de cada tiempo y la detección y ajuste de deficiencias potenciales.

Normas ISO. - La norma ISO 9000 es una norma que pretende gestionar y asegurar la calidad de los sistemas. Los sistemas de la calidad se desarrollan empleando la Norma ISO 9000 y consecutivas. En esta norma, se especifican una serie de requisitos que debe cumplir una organización. Los requisitos de la norma ISO 9000:2000 son flexibles y algunos de ellos se pueden omitir dependiendo de las necesidades o características de cada organización.

Tras la adecuación de la organización a la normativa y el desarrollo de su correspondiente documentación que refleja el modus operandi de la organización (manuales de calidad y de procedimientos), una organización certificadora neutral analiza si realmente la organización cumple con los requisitos de la normativa. Si el sistema está correctamente desarrollado, la entidad certificadora emitirá el correspondiente certificado indicando la conformidad del sistema.

La principal característica de los sistemas de gestión de la calidad según norma ISO 9000 es que sirve para demostrar a terceros la calidad del sistema con las ventajas que ello conlleva. A estos modelos se han unido recientemente otras categorías provenientes de otras disciplinas como las de organizaciones complejas, organizaciones que aprenden, organizaciones inteligentes y organizaciones reticulares, las cuales buscan evidenciar que al interior de las organizaciones surgen condiciones emergentes no previstas, que el aprendizaje no solamente se desarrolla y agrega en los individuos sino también en las organizaciones.

Baldrige National Quality. - Las instituciones de educación superior de países desarrollados y en vía de desarrollo, comienzan a reconocer la trascendencia de la gestión por calidad total y orientación al desempeño debido a los requerimientos cada vez más exigentes de los diversos grupos de interés. (Valenzuela y Ferrer, 2001).

En la actualidad, muchas instituciones educativas están utilizando a los Criterios Baldrige como una herramienta para la autovaloración y guía en la mejora continua de sus organizaciones, asignando sustanciales recursos a la mejora de sus procesos y servicios basados en las relaciones y ponderaciones establecidos en estos criterios. Sin embargo, se carece de investigaciones teóricas y empíricas que apoyen la validez de estos criterios aplicados al sector de la educación.

El sistema pretende satisfacer las necesidades de los diversos grupos de interés, por medio del diseño de un sistema basado en ciertos principios y prácticas. Debe incorporarse dentro del ámbito de la calidad, las entradas en la forma de estudiantes, facultad, personal e infraestructura; la calidad de los procesos en la forma de actividades de enseñanza-aprendizaje y la calidad de las salidas en la forma de los estudiantes que egresan del sistema.

Se debe destacar que el Programa Baldrige National Quality se inicia en 1987 en los Estados Unidos de Norteamérica. En este modelo, la gestión por calidad total (Total Quality Management, TQM) puede definirse como la gestión de un sistema para maximizar la calidad de los procesos y productos del sistema que cumplan o excedan las necesidades y expectativas de los clientes y/o consumidores del sistema. Bajo esta perspectiva, la gestión del TQM aplicada al sector de educación está definido como un concepto multifacético, en donde se concibe a una institución educativa desde un enfoque sistémico, lo cual supone un sistema de gestión, un sistema técnico y un sistema social, y en donde los principios de calidad son implementados totalmente. (Programa Baldrige National Quality).

Los objetivos del Programa Baldrige se asientan en que, la identificación y comprensión de la relación entre los procesos y la excelencia en el desempeño organizacional en las universidades permitirá desarrollar un modelo de gestión que ayude a tomar mejores decisiones para incrementar la productividad de las instituciones de educación superior.

El programa tiene una perspectiva sistémica y sugiere que las siete (7) categorías Baldrige deben estar alineadas para la gestión exitosa del desempeño de las organizaciones. Dichas categorías son: liderazgo, planeación estratégica, orientación en los alumnos, grupos de interés y al mercado; medición, análisis y gestión del conocimiento; orientación en el personal; administración de procesos y resultados del desempeño organización. El sistema pretende satisfacer las necesidades de los diversos grupos de interés, por medio del diseño de un sistema basado en ciertos principios y prácticas.

Debe incorporarse dentro del ámbito de la calidad, las entradas en la forma de estudiantes, facultad, personal e infraestructura; la calidad de los procesos en la forma de actividades de

enseñanza-aprendizaje y la calidad de las salidas en la forma de los estudiantes que egresan del sistema. Por lo tanto, en educación los criterios para la calidad dependen de un mayor número de partes involucradas: estudiantes, personal, facultad, industria, socios y la sociedad en general; por lo que es esencial que los procesos involucren a todos los grupos de interés, con el fin de determinar las necesidades específicas y ofrecer un servicio orientado al cliente.

Desde este enfoque, el concepto de calidad total ingresa al sistema educativo, por “la deficiencia del sistema de dar cuenta de la calidad de sus productos”, deficiencia que ha sido definida y orientada desde afuera de la escuela y por agentes que en esencia no son educadores. Más allá de esto, los modelos de “calidad total o de excelencia” se han adaptado, expandido y asentado en muchos países e instituciones educativas.

En general, la literatura examinada sobre el TQM como un método para mejorar los sistemas educativos, muestra que la mayoría de los estudios llevados a cabo en universidades indican una relación positiva entre TQM y el éxito del estudiante.

Las investigaciones revisadas ofrecen datos que apoyan el uso del TQM para el logro del éxito de las universidades, la satisfacción del personal, los estudiantes y el desarrollo de una cultura organizacional, siendo hasta el momento el más óptimo modelo utilizado (Mergen et al., 2000) citado por Valenzuela y Ferrer, (2001). Además, las investigaciones académicas sugieren que el compromiso de los líderes, el enfoque a los diferentes participantes o grupos de interés (estudiantes, profesores, facultades, empresas e instituciones empleadoras, etc.) y la formación, son aspectos críticos para la implementación exitosa del TQM.

2.4.1 Realidades y retos que deben asumir las instituciones de educación superior

La educación y el conocimiento constituyen instrumentos poderosos de transformación y progreso, así como palancas vigorosas de desarrollo sostenible, de igualdad de oportunidades, de cohesión y de movilidad social, y con estos cometidos se encuentran plenamente comprometidas las Universidades participantes en el II Encuentro Internacional de Rectores Universia Guadalajara 2010 celebrado en México los días 31 de mayo y 1ero. de junio de 2010, consideran la inversión en educación como la mejor garantía de un futuro de prosperidad, progreso y paz social.

En el referido encuentro participaron cincuenta y siete (57) delegados de universidades de otros países y con la concurrencia de altas representaciones institucionales y sociales.

Como fruto de las ponencias presentadas, de los debates suscitados y del amplio proceso previo de participación abierto en la red a toda la comunidad universitaria, se han alcanzado

importantes conclusiones que se resumen en el documento titulado como *La Agenda de Guadalajara*, donde se expresa la concepción de la función universitaria como un bien público y social en un espacio común y compartido, con instrumentos de cohesión y cooperación interuniversitaria reales y eficaces, que consoliden un espíritu común de pertenencia iberoamericana, enriquecido en el respeto a las diferencias multiétnicas y multiculturales.

En este tenor, la Agenda de Guadalajara (2010), presentó cinco (5) importantes ejes de actuación, los cuales presentamos a continuación:

La universidad comprometida: la dimensión social de la universidad

La dimensión social es inherente a la educación y a la institución universitaria. La visión de una universidad decididamente comprometida con esa dimensión social ha sido plenamente compartida en el espíritu y desde el propio lema del Encuentro. Los participantes han resaltado el papel estratégico de las universidades en la generación y transmisión del conocimiento, en la renovación y el impulso de sus funciones de docente, investigadora, de extensión y de transferencia de conocimiento, y de creación y difusión cultural, al servicio de su compromiso con el entorno geográfico y social, con la movilización del capital intelectual, humano, científico y técnico, con las políticas y programas orientados a favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior y con la cohesión, la inclusión, el progreso y el bienestar social.

La universidad sin fronteras: la movilidad y la internacionalización universitaria

La universidad que supera fronteras, que articula su irrenunciable autonomía con su naturaleza universal, que promueve la movilidad interna y externa, y desde la riqueza de su diversidad, fomenta su proyección internacional, forma parte de las esencias, los desafíos y los propósitos más decisivos para la universidad del futuro. La necesidad de ese doble impulso decidido hacia la movilidad y la internacionalización universitaria iberoamericana, constituye uno de los objetivos más ampliamente expresados, demandados y compartidos en el Encuentro y uno de los ejes centrales del avance hacia el Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

La universidad formadora: la calidad docente y la renovación de las enseñanzas

La dimensión formativa constituye una esencia fundamental de la universidad. Esa función formadora ha de abarcar tanto a los conocimientos como a las competencias y capacidades, al pensamiento, la reflexión y la crítica como a la acción, a la formación para los profesores como a la formación en valores y ha de ser prestigiada, renovada y conectada estrechamente con la sociedad.

En ello coinciden los participantes en el encuentro, que han identificado como objetivos prioritarios para las universidades iberoamericanas los de avanzar en la calidad y la renovación de los métodos docentes, fomentar la formación integral y en valores, procurar la formación permanente del profesorado, ofrecer formación continua y a lo largo de toda la vida a los diferentes sectores sociales y productivos, consolidar los procesos de evaluación y acreditación de las enseñanzas y proceder a su adaptación para facilitar la comparabilidad de sus estructuras y contenidos y adaptarlas a las necesidades sociales.

La universidad creativa, innovadora y emprendedora: investigación y transferencia del conocimiento y emprendimiento

El conocimiento constituye el elemento más estratégico para el progreso, el desarrollo y la competitividad en la sociedad actual. A la tradicional función investigadora, la universidad ha sumado ahora una función de transferencia y de emprendimiento que junto a la generación de conocimiento, resultan de una crucial importancia para las exigencias de competitividad e innovación de la compleja, dinámica y global sociedad de nuestros días.

La universidad eficiente: los recursos, la organización y el funcionamiento de las universidades

La universidad abierta, científica, formadora, crítica, globalmente competitiva, innovadora, creadora y emprendedora que se requiere en nuestros días, ha de asumir igualmente el reto de transformarse, modernizarse y adaptar permanentemente sus funciones y estructuras, sobre la base de tres pilares fundamentales: una financiación suficiente y orientada a los cambios; una gestión profesionalizada que aliente la mejora continua del funcionamiento universitario; y un acceso a las herramientas que ofrecen los nuevos desarrollos tecnológicos.

La calidad del servicio educativo del país depende, en buena arte, de la calidad de su personal docente. Si se enfoca desde la perspectiva del aprendizaje del estudiantado, las investigaciones coinciden en que la calidad de la enseñanza superior incide significativamente en la motivación y actitud hacia el aprendizaje, así como en lo que aprende y como lo aprende el estudiantado, lo cual evidencia y relleva el papel del personal docente.

De igual manera en el III Encuentro Internacional de Rectores Universia, celebrado en Rio de Janeiro los días 28 y 29 de julio del año 2014, se reunieron más de 1,100 rectores, quienes haciendo provecho de este espacio debatieron la proyección de la universidad y su capacidad de respuesta ante las demandas de la sociedad. Esta vez surge el documento denominado *Carta Universia Rio 2014*, donde quedaron plasmadas las claves estratégicas, las propuestas para la consecución más un

compromiso final donde queda reflejada la responsabilidad que asumieron las universidades en tan interesante encuentro.

En el referido encuentro citado en el párrafo anterior, se ha reflexionado sobre la universidad del siglo XXI a la luz de los ejes estratégicos de la Agenda de Guadalajara Universia 2010, presentados en los párrafos anteriores, y de las nuevas expectativas y tendencias universitarias, a fin de impulsar un Espacio Iberoamericano del conocimiento socialmente responsable.

La transformación es consustancial a la institución universitaria, pero en la actualidad se apuntan tendencias de destacable significado y alcance que están modificando sensiblemente el mundo universitario tal como lo conocemos.

En el III Encuentro Internacional de Rectores Universia, se destacaron entre otras tendencias: la ampliación, diversificación y renovación de la demanda de enseñanzas, cualificaciones y modelos educativos; el aumento y la diferenciación de la oferta educativa y de la educación transnacional; la creciente e imparable internacionalización; la consolidación de nuevos esquemas de competencia y cooperación universitaria; la necesidad de una gestión eficiente de la generación, la transmisión y la transferencia del conocimiento al servicio del desarrollo y la cohesión social; la irrupción de los componentes educativos digitales; y la transformación de los esquemas de financiación y organización.

Ese es el reto al que han de saber responder las universidades iberoamericanas en los próximos años y el eje central de las reflexiones y debates tenidos a lo largo del proceso desencadenado por el III Encuentro de Rectores que, con las sesiones celebradas los días 28 y 29 de julio de 2014 en Río de Janeiro, ha culminado un proceso amplio, abierto y dinámico de consultas, debates y participación en red durante los dos últimos años, convirtiéndolo en un foro sin precedentes en el ámbito universitario internacional.

A partir de esta reflexión colectiva sobre el presente y el futuro de las universidades iberoamericanas, sus insuficiencias y potencialidades, y sobre las necesidades y aspiraciones de las sociedades de la región ante el horizonte del siglo XXI, se formula una estrategia común de actuación en torno a las claves, propuestas y compromisos recogidos en esta *Carta Universia Río 2014*.

A continuación, se definen las diez (10) claves estratégicas que integran el documento *Carta Universia Río 2014*:

1. La consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC)

Aunque en los últimos años se han registrado y afianzado iniciativas de relevancia en la creación del espacio iberoamericano del conocimiento, para su consolidación se requieren nuevos y mayores compromisos que requieren de cierto grado de decisión como son: la movilidad universitaria; el reconocimiento y la transferencia de créditos; la comparación de la estructura de las enseñanzas, y el reconocimiento de los títulos o la acreditación de las instituciones y estudios.

Esta estrategia precisa tanto de un fuerte compromiso intergubernamental como de una sostenida acción de las universidades para seguir construyendo el EIC sobre la base de acuerdos y convenios que remuevan los obstáculos administrativos, presupuestarios y académicos que aún nos condicionan. Adicionalmente, resulta necesario el desarrollo de acciones en las que participen gobiernos, instituciones, empresas, colectivos y organizaciones sociales, a fin de aprovechar las oportunidades que ofrecen los actuales y variados instrumentos de cooperación regional y transnacional.

2. La responsabilidad social y ambiental de la universidad

Compromisos irrenunciables de la institución universitaria si aspira a responder a las sensibilidades de su entorno y tiempo, con el objeto de servir de incomparable instrumento en pos de la inclusión, el bienestar, el desarrollo, la creatividad, la transmisión de valores, la transformación social y la igualdad de oportunidades y la protección medioambiental.

Este compromiso ha de desplegarse a través de diversas iniciativas y actuaciones, entre las que se deben priorizar las siguientes: el incremento del acceso a la universidad, especialmente de estudiantes provenientes de los hogares menos favorecidos; la formación en principios, valores y capacidades; el refuerzo de las políticas de género; la atención a grupos con necesidades especiales; la defensa de la inclusión social y el cuidado de un desarrollo más sostenible y equilibrado, donde la protección del medioambiente adquiere una centralidad irrenunciable.

El impacto de la universidad iberoamericana tiene además una indudable relevancia en su entorno institucional, económico y social más cercano, erigiéndose de esta suerte en el principal motor de progreso local en muchos casos.

El papel de las universidades, en estrecha cooperación con los gobiernos, empresas y otras instituciones y agentes, resulta decisivo para la puesta en marcha de proyectos de desarrollo local que conecten fructíferamente la formación e investigación con las necesidades del entorno, al tiempo que establezcan mecanismos de engarce con el sistema productivo y faciliten el emprendimiento y la inserción laboral de los titulados.

3. La mejora de la información sobre las universidades iberoamericanas.

Una información amplia y rigurosa sobre cada institución y los diversos sistemas nacionales en su conjunto es un imperativo de transparencia, eficacia, equidad y gobernabilidad. El objetivo es dar a conocer las características propias de las instituciones, sus actividades y programas en beneficio de los estudiantes, empleadores y, por tanto, también de los gobiernos y de la misma sociedad civil.

Es una tarea de especial trascendencia ahora, cuando la visión sobre el entorno universitario global y la posición que cada universidad ocupa en él, hoy está dominada por unos rankings que presentan sesgos y deficiencias y aparecen, en ocasiones indebidamente, como árbitros de la excelencia académica universal.

Las universidades iberoamericanas, sin renunciar a mejorar su posición en las evaluaciones internacionales, se plantean trabajar en su perfeccionamiento y crear instrumentos más adecuados de información y comparación, dotándolos de un carácter multidimensional que refleje correlativamente la diversidad de las instituciones, sus misiones y culturas organizacionales, sus diferentes objetivos e impacto en su entorno social y académico.

4. La atención de las expectativas de los estudiantes

Las actitudes, aptitudes, perfiles, habilidades y modos y formas de comunicación de las nuevas generaciones de estudiantes evolucionan rápidamente, planteando numerosos retos a las universidades.

Cabe resaltar los siguientes: la incorporación de nuevos lenguajes y soportes de relación; la oferta de programas formativos que enfatizan valores y competencias específicas, así como en el componente aplicado de la docencia; la constante revisión curricular de las enseñanzas y el impulso de novedosas titulaciones (dobles y conjuntas) que no defrauden las necesidades de inserción laboral y emprendimiento de los jóvenes; y las actividades de aprendizaje colaborativo y de apoyo pedagógico, social y emocional para todos los estudiantes, incorporando programas específicos para aquellos con dificultades de aprendizaje o que compatibilizan estudio y actividad laboral.

También se requiere flexibilizar los planes de estudio para promover la movilidad estudiantil, reducir el abandono prematuro de los estudios, asegurar la colaboración con los empleadores y facilitar la participación de experiencias y conocimientos de profesionales.

5. La formación continua del profesorado y el fortalecimiento de los recursos docentes

Subsisten aún debilidades en la conformación de los cuerpos académicos, en la proporción de docentes doctores, en la disponibilidad de recursos suficientes para la enseñanza, las

infraestructuras y equipamientos para una docencia de calidad. Corregir estos aspectos debe ser prioritario para las universidades iberoamericanas.

Es imprescindible contemplar sistemas rigurosos de selección del profesorado, organizar esquemas transparentes de promoción a lo largo de su carrera académica, contar con planes de actualización para docentes en servicio, promover su motivación y evaluación, incentivar la innovación en el uso de nuevos métodos y técnicas pedagógicas, fomentar el uso de tecnologías educativas vinculadas al entorno digital y ampliar la movilidad internacional del profesorado.

En suma, crear las condiciones favorables para retener y atraer a los mejores profesores constituye un objetivo trascendental que debe ser incorporado a las medidas y acciones previstas por las universidades iberoamericanas.

6. La garantía de calidad de las enseñanzas y su adecuación a las necesidades sociales

Estos objetivos fundamentales e irrenunciables para las universidades iberoamericanas requieren actuaciones orientadas en tres direcciones básicas.

Primera, procurar un equilibrio entre conocimientos, habilidades y competencias, incorporar metodologías interdisciplinarias, facilitar la adquisición de destrezas profesionales, renovar los métodos de enseñanza y aprendizaje, y extender el uso de las tecnologías digitales.

Segunda, contar con instrumentos que permitan captar las demandas sociales, disponer de instancias eficaces para la inserción laboral de los titulados universitarios y establecer planes mejor definidos de formación continua.

Tercera, garantizar la calidad de los programas de estudios mediante esquemas y procedimientos de acreditación, organizados como servicios públicos a cargo de agencias independientes, dotados con estándares internacionales y criterios académicos rigurosos que actúen sin imponer una pesada carga burocrática a las universidades.

Es esencial que estos sistemas operen sobre la base de la confianza y estimulen la autorregulación y autoevaluación institucionales, sin convertirse en meros dispositivos de control externo de las actividades académicas. Corresponde, pues, al Estado la garantía de su profesionalidad, su respaldo institucional, el respeto a su autonomía y su adecuada financiación.

7. La mejora de la investigación, la transferencia de sus resultados y la innovación

Las universidades constituyen la principal fuente de generación de ciencia de calidad en la sociedad iberoamericana. Para dar un salto adelante en la investigación, el impacto y la transferencia

de sus resultados y en la innovación, las universidades enfrentan retos y desafíos de primera magnitud.

Deben extender sus capacidades investigadoras, mejorando el rendimiento y la calidad de sus resultados y activando su utilidad en procesos innovadores y de transferencia. Deben colaborar entre sí y con todas las partes interesadas para utilizar el conocimiento como elemento de productividad y competitividad económica, de creación de riqueza y empleo, de innovación y cohesión social.

Deben crear centros de excelencia fomentando la movilidad de recursos humanos entre la universidad y la empresa; contar con políticas de protección y transferencia de los resultados de investigación e impulsar programas de colaboración internacional; y fortalecer las capacidades de innovación y de emprendimiento, la vinculación con la empresa y los programas de capital semilla y de creación de "spin-offs".

Para todo esto resulta imprescindible una mayor financiación pública y privada, nacional e internacional planificada estratégicamente para la mejora de la organización y la gestión de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología con la participación cooperativa de gobiernos, empresas, universidades y centros de investigación.

8. La ampliación de la internacionalización y de las iniciativas de movilidad

El impulso de la internacionalización resulta una tarea irrenunciable que ha de proyectarse en una triple dimensión. De un lado, en la mejora de la proyección, visibilidad y atractivo de las universidades iberoamericanas, de otro, en el fortalecimiento de los instrumentos y de la cultura de internacionalización en la institución y sus actividades, propiciando la participación en programas, redes y alianzas internacionales y, por último, en la explotación de las posibilidades de atracción de estudiantes, investigadores y profesores internacionales.

La movilidad, resultado y motor de la internacionalización, requiere un compromiso adicional para remover los obstáculos financieros, administrativos y académicos existentes, y así mejorar los niveles actuales y atender su creciente demanda, física y virtual, con una visión renovada que permita la captación neta de talento, favoreciendo tanto la movilidad intrarregional como con otras regiones universitarias del mundo.

9. La utilización plena de las tecnologías digitales

Las tecnologías digitales están provocando un trascendental cambio en el escenario educativo presente, al tiempo de que generan profundas transformaciones e innovaciones, en ocasiones

disruptivas, en los modos de generación, acceso, reproducción, transmisión y acumulación de conocimiento.

Adaptarse a este proceso de cambio imparable constituye un reto ineludible para las universidades iberoamericanas que no han desarrollado todavía, con la profundidad requerida, una visión digital que abarque todo su potencial.

La cooperación interuniversitaria resulta especialmente conveniente en este ámbito para promover iniciativas orientadas a la investigación y el desarrollo de modelos de soporte y elaboración de contenidos educativos digitales; impulsar la formación continua con recursos en la red; ofrecer servicios de investigación convergentes; diseñar políticas y programas de divulgación libre del conocimiento; disponer de recursos compartidos; desarrollar programas educativos abiertos en línea y formar redes de conocimiento con una adecuada articulación de los procesos locales y globales que garanticen calidad y acreditación.

La ubicuidad de las tecnologías digitales plantea además nuevas necesidades como las de hacer evolucionar los esquemas de colaboración institucional induciendo alianzas internacionales en favor de la educación y la innovación abiertas; o la de impulsar la coordinación de las agencias de acreditación en la validación de las enseñanzas en entornos digitales.

10. La adaptación a nuevos esquemas de organización, gobierno y financiación

Constituye una condición indispensable para un eficaz funcionamiento de las universidades iberoamericanas y un elemento fundamental para su irrenunciable autonomía, independencia y libertad.

Las universidades más sólidas y con prestigio internacional se caracterizan por una alta concentración y atracción de talento, abundantes recursos y financiación y una gobernanza flexible y profesional. Estos han de ser también objetivos estratégicos para las universidades iberoamericanas, que han de disponer de una moderna estructura organizativa, ágil, cualificada y responsable, con las más modernas técnicas de gestión y esquemas de dirección y administración, con eficaces sistemas de información para la toma de decisiones, y que incorporen procesos de mejora de los rendimientos de la actividad universitaria.

De igual manera, las universidades deben realizar una gestión transparente que asegure la rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado. Deben disponer de una financiación que responda a los principios de equidad, con un reforzamiento de las políticas de becas y ayudas, y de suficiencia, con mayor esfuerzo público y una diversificación de sus fuentes de ingresos, entre ellas la valorización del conocimiento y su transferencia.

En el III Encuentro Internacional de Rectores Universia se concretaron once (11) propuestas de actuación bien definidas, que con las buenas artes de las universidades deberán ser analizadas con el objetivo de garantizar que sean incluidas en la gestión de las instituciones participantes y otras que presenten interés en adoptarlas. A continuación, se presentan las propuestas:

1. Sistema de reconocimiento de estudios y títulos, como pieza imprescindible para el desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, y con el objetivo de armonizar los mecanismos y normas de homologación de estudios y enseñanzas.
2. Programas de responsabilidad social (cooperación social y voluntariado universitario), específicos a desarrollar por las universidades, con visibilidad en Universia, para impulsar acciones sociales en colaboración con las administraciones, las empresas y el resto de agentes sociales y reforzar el compromiso social de los universitarios.
3. Planes de desarrollo local sostenible, basados en programas para impulsar y reforzar proyectos de desarrollo sostenible del entorno local y regional, vinculados a acciones de fomento del emprendimiento y de la innovación basada en el conocimiento, nacidos de la colaboración en confianza entre universidades y empresas, con apoyo de las administraciones y el resto de agentes sociales.
4. Sistema de información de la educación superior en Iberoamérica, como integrador de los sistemas nacionales o de asociaciones y redes universitarias existentes, con el objetivo de recopilar y analizar datos e indicadores clave de las universidades y ofrecer información de los mismos.
5. Programas transnacionales de excelencia académica, desarrollados mediante acciones formativas interuniversitarias, acreditados y de excelencia académica, tanto de grado como de posgrado, impulsados por redes universitarias transnacionales, con apoyo en la movilidad y la digitalización.
6. Programas de prácticas profesionales y de emprendimiento para estudiantes, a desarrollar por las universidades en colaboración con gobiernos, empresas e instituciones, dirigidos a promover la formación práctica, la capacidad emprendedora y la experiencia laboral, tanto en administraciones como en empresas, con particular énfasis en Pymes.
7. Iniciativa iberoamericana de formación de profesorado, orientada a fortalecer la cualificación, formación permanente del profesorado, movilidad, y la actualización de metodologías docentes y disponibilidad de recursos educativos abiertos, contando con el apoyo de espacios promovidos por Universia.

8. Proyecto "Iberoamérica investiga" para la formación de doctores y personal investigador, basado en la colaboración de universidades, empresas y administraciones, para el impulso de la capacidad investigadora de la región iberoamericana a través, por un lado, de la formación de investigadores y doctores en sus sectores estratégicos, tanto para desarrollar su actividad en entornos creativos como productivos y, por otro, en dar visibilidad y difundir sus resultados en abierto.
9. Programa iberoamericano de movilidad universitaria, que integre e impulse las diversas actuaciones de internacionalización y movilidad académica, tanto física como virtual, con el impulso de unidades de internacionalización de las universidades creadas para el fomento de la cooperación interuniversitaria.
10. Espacio digital iberoamericano, para reforzar la cooperación interuniversitaria en el desarrollo y uso conjunto de las nuevas tecnologías, las enseñanzas, contenidos, métodos y programas en abierto, Massive Open Online Courses (MOOC), a partir de los recursos y el soporte que proporciona la disponibilidad, trayectoria, arraigo y logros de la red Universia.
11. Planes de uso compartido de grandes instalaciones y equipamientos, para la ampliación y el uso racional y eficiente de las infraestructuras y los recursos académicos y de investigación de la región, a partir de un mapa de las grandes instalaciones y su gestión.

Las universidades iberoamericanas participantes en el III Encuentro de Rectores Universia se comprometieron dar a conocer sus reflexiones y a trasladar, con el apoyo de las conferencias nacionales de rectores y universidades y de Universia, las propuestas contenidas en esta Carta Universia Río 2014 a todos los gobiernos y administraciones, asociaciones empresariales y agentes sociales con las que comparten la responsabilidad de su ejecución. Y en particular, a presentarla a la consideración de los jefes de Estado y de Gobierno que se reunirán en la próxima Cumbre Iberoamericana a celebrarse en Veracruz, México, en diciembre del año en curso.

Este compromiso inicia en el seno de las propias universidades, que manifestaron su férrea voluntad de desarrollar las orientaciones y propuestas recogidas en esta Carta de Río 2014, y debe ser extendida a los responsables gubernamentales. Para el logro de este compromiso se hace un llamamiento para favorecer las inversiones públicas y privadas en educación e investigación, desarrollo e innovación, hasta alcanzar un porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) similar al de los países con los sistemas universitarios más avanzados.

Impulsar y consolidar el Espacio Iberoamericano de Conocimiento es una tarea prioritaria para sentar los cimientos de una sociedad basada en el conocimiento, el emprendimiento y la innovación, y que aspira, desde las mejores cuotas de libertad y justicia social, al bienestar, la cohesión y la inclusión social.

Si comparamos los lineamientos de los encuentros II y III de los Rectores Universia, de los que se generaron los documentos *Agenda Guadalajara 2000* y *la Carta de Rio 2014*, encierran coincidencias entre los ejes, las estrategias y propuestas se convierten en retos para este logro, con el objetivo de lograr la universidad de calidad del XXI.

En la República Dominicana el Plan Decenal de la Educación Superior Dominicana 2008-2018, tiene como reto el fortalecimiento y actualización de la política de calidad de la educación superior, con el fin de poder responder a los requerimientos de la Nación que es y debe ser, con miras a alcanzar su desarrollo sostenible y la competitividad que demanda la realidad nacional e internacional, constituye uno de los retos que debe afrontar este Programa.

Se constituye en un desafío al desarrollo de una *cultura de calidad* en el sistema de la educación superior, por lograr niveles de excelencia en los factores que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación superior, para garantizar el logro y la pertinencia de su misión y objetivos institucionales en relación con los temas sobre docencia, investigación y extensión; con la calidad de los servicios institucionales, con el desarrollo del personal docente, con los aspectos administrativos y de gestión, con los recursos del apoyo al aprendizaje con las facilidades físicas apropiadas.

Asimismo, será importante garantizar los niveles de calidad de la educación superior, no obstante que se sigan registrando incrementos significativos en la matrícula de las carreras de grado y de posgrado, siendo otro de los retos, lograr la transformación de la educación superior dominicana estableciendo un adecuado equilibrio de sus principales funciones de docencia, investigación y extensión para contribuir con la formación de profesionales que respondan a perfiles establecidos de manera apropiada y logren una formación ciudadana y ética con enfoque humanista.

Constituye un desafío para este Programa el logro de la necesaria inversión en educación superior, que garantice la mejora permanente de esta y el logro de una calidad de excelencia, así como la modernización de la educación superior en función de las necesidades de desarrollo del país, los dictámenes de la economía global, los tratados de libre comercio y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El apoyo al mejoramiento de las competencias del estudiantado ingresante a las IES como forma de asegurar la calidad al Sistema de Educación Superior, así como procurar que las personas

egresadas desarrollen las competencias profesionales que les permitan responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, a los problemas sociales del país y a las demandas del mundo empresarial y sus perspectivas futuras, representan desafíos para la calidad de la educación superior.

Finalmente, constituye un reto el propiciar una mejor y eficiente interrelación entre las IES y de estas con el Estado, la sociedad civil y el sector empresarial, en beneficio de la calidad del Sistema de la Educación Superior.

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En este capítulo se incluye, los temas de la evaluación en las instituciones de educación superior, el concepto general de evaluación, la evolución histórica del concepto de evaluación, los inicios de la evaluación institucional en las IES, la evaluación en la República Dominicana, tipos de evaluación en educación superior y sus tendencias en Europa, América Latina y el Caribe; incluyen también los temas de la autoevaluación y la acreditación.

3.1 Concepto general de evaluación

Al referirse al concepto de evaluación implica un serio ejercicio de reflexión; en el ámbito de la educación superior está estrechamente relacionado a la evaluación de la gestión institucional, a la infraestructura, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, evaluación de la calidad de los docentes y otras dimensiones, coincidiendo en que la calidad y la excelencia son los propósitos fundamentales perseguidos por el sistema de educación superior.

En palabras del autor Eduardo Martínez, especialista regional en planificación y gestión de ciencias y tecnología, UNESCO, indica que *evaluación* significa estimar la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o de un producto. En consecuencia, la evaluación implica el análisis de contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente evaluador. Por definición, la evaluación es relativa, y está asociada a un marco conceptual/lógico de referencia. No es posible plantearla en términos absolutos. Para la UNESCO, la evaluación es el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.

Los autores De Miguel y Apodaca (2009), refieren que la evaluación es un concepto altamente complicado. La entienden como una estrategia que posibilita a las instituciones llevar a cabo procesos contextualizados de revisión interna, orientados a detectar fallos y áreas de mejora. Por su parte Moreno Olivo (2010:91), afirma que para que la evaluación tenga valor debe ser de calidad, es decir, no vale cualquier tipo de evaluación, ésta debe poseer un valor en sí misma. Agrega además que:

“no se trata de evaluar constantemente porque si las evaluaciones son pobres o apócrifas no sólo no harán ninguna contribución a la calidad, sino que pueden resultar contraproducentes porque pueden “vacunar” a los participantes contra la evaluación o provocar que ésta caiga en el desprestigio” (Moreno Olivo, 2010:91).

En el marco de esa visión, se hace referencia al concepto de evaluación, asociado directamente al de la búsqueda de la transformación y de la calidad de la educación superior dominicana, concebida esa evaluación como un medio y no como un fin en sí misma; como herramienta para la toma de decisión, y considerando el carácter continuo y participativo del proceso, Reyna Tejada (2004).

Para mayor comprensión del concepto de evaluación, en el siguiente acápite se presenta el camino recorrido y evolución del término.

3.2 Evolución histórica del concepto de evaluación

El concepto de evaluación ha pasado por varios periodos, a continuación, presentamos los aspectos de mayor relevancia de las distintas etapas:

Era de la Reforma - Siglo XIX

Concepción estática de la evaluación, la evaluación se entendía como una medición, es decir, se podían intercambiar perfectamente los vocablos medición y evaluación educativa. Es un periodo centrado en indagar cómo funcionan las escuelas.

Era del Test o Generación de la Medida - Siglo XX

A principios de siglo, evaluación y medición siguen siendo conceptos explícitamente intercambiables, sin embargo, empieza a existir un interés por estudiar los problemas escolares y el rendimiento escolar, pero con la imposición del paradigma científico de la época, si se utilizaba el término evaluación era siempre en compañía de medida, es decir, medición y evaluación. Por ello, durante esta época experimenta un gran auge las técnicas psicométricas, Las investigaciones se centraban en crear tests propiamente escolares y elaborar escalas de comprobación de conocimientos tales como redacción, ortografía y cálculo aritmético. Aparecen los tests objetivos de rendimiento.

Época del Tylerismo o Perspectiva Dinámica de la Evaluación - Siglo XX (1930-45)

En este periodo, R.W. Tyler, ingeniero, revolucionó la producción de las fábricas estableciendo criterios de mejora en el proceso de producción. Mejorar y ampliar la producción basándose en una organización por objetivos. Sus estudios y teorías en la planificación por objetivos las extrapoló al ámbito educativo y de la evaluación. Es calificado como uno de los padres de la evaluación y es considerado el primer teórico de la evaluación. Su mayor contribución fue insistir en que el currículo necesitaba organizarse en torno a unos objetivos.

Estos objetivos, han de ser la base de la planificación de la docencia ya que estos sirven de guía para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos y preparar

exámenes. Es decir, se establece la base para el estudio sistemático de la programación: la evaluación propiamente dicha.

Se orienta la evaluación hacia un concepto más dinámico, interpretándose como un mecanismo que busca la mejora continua del currículo y la educación. La evaluación se debe hacer con relación a los objetivos que se pretendan alcanzar y los que realmente se han alcanzado.

Los objetivos se traducen en conductas a lograr y se analiza el cambio ocurrido en los alumnos informando a alumnos, padres y profesores. La evaluación es el medio de información de la eficacia del programa y para el perfeccionamiento continuo del docente.

Era de la Inocencia o de la Ignorancia - Siglo XX (1946-57)

Durante esta época la psicometría se sigue desarrollando, también el diagnóstico psicológico y sobre todo comienzan los diseños experimentales aplicados a las ciencias sociales, lo cual supone un notable avance.

Era de la Expansión - Siglo XX (1958-73)

Se inicia un periodo de reflexión en el campo evaluativo como consecuencia de las nuevas necesidades que surgían en el ámbito educativo. Este periodo abarca, aproximadamente, desde 1958 al 1973. Se publicaron numerosos ensayos teórico y se pretendía clarificar la multidimensionalidad a la que se enfrenta el proceso evaluativo.

En esta etapa se enriquece bastante el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, aparecen los primeros tests estandarizados basados en normas o la llamada *Campana de Gauss* y se termina la época con la aparición de los test basados en criterios como réplica a los tests basados en norma. En los test por criterio se evalúa en función de los objetivos, reglas y pautas anteriormente planificadas y fijas para todo el mundo y lo que se mide es si se tiene o no ese criterio. La evaluación en criterios se considera un avance en investigación educativa. En esta etapa cabe destacar las aportaciones de:

- L. J. Cronbach: La importancia de la evaluación radica en la utilidad de ésta como un instrumento que orienta su actividad hacia la toma de decisiones y se ha de actuar desde el mismo momento que se desarrolla el proceso de evaluación, sin esperar a que éste haya finalizado.

- M. Scriven: La evaluación puede adoptar dos funciones distintas la formativa y la sumativa. La evaluación formativa siempre se realiza en el transcurso del desarrollo de programa, nunca una vez que ha acabado el programa, ni antes de su inicio, con objeto de mejorarlo. Mientras que la evaluación sumativa se realiza una vez finalizado el proceso de evaluación, ésta no se centra en el desarrollo del

programa sino en comprobar la eficacia del mismo una vez finalizado, su objeto son los resultados del programa.

- R. Glaser: Dentro de una perspectiva de evaluación orientada a objetivos estableció la diferencia básica entre la medición con referencia a la norma, centrada en detectar la posición de un individuo con respecto a lo que es normativo en un grupo, y la medición con referencia al criterio, que se establece por comparación a un nivel absoluto de calidad.

Etapas de la Proliferación - Siglo XX (1970-90)

Se extendió a lo largo de la década de los 70 y 80, fue muy prolífera puesto que se produce una eclosión de los modelos evaluativos que trataban de sistematizar la acción evaluadora, los modelos se consideraban una guía sistemática de la evaluación educativa. La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando orientada a la toma de decisiones, lo que dio lugar a la reaparición de la clásica polémica de los métodos explicativos frente a los comprensivos. En definitiva, se produjo una bifurcación entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa. En definitiva, se consolidó la evaluación como ámbito específico de la investigación: la investigación evaluativa.

Perspectiva Funcional de la Evaluación - Siglo XX (1990 --)

A partir de 1990, la evaluación no puede reducirse a ser definida como un proceso metodológico o técnico. Desde una perspectiva funcional, la evaluación se considera un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento funcional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa.

3.3 Inicios de la Evaluación Institucional en Instituciones de Educación Superior

A inicios de siglo XX, el mayor interés de las naciones, en lo que al sistema educativo se refiere, era dar respuesta a las necesidades relacionadas con el incremento de las tasas de escolarización. Los sistemas educativos tenían como horizonte, cubrir demandas en términos de cantidad.

Es por ello que se produjo un incremento en el número de ingreso de estudiantes y por ende de profesores para atender estas demandas estudiantiles. No con ello las infraestructuras físicas para cubrir dichas necesidades, al ser estas condiciones desfavorables para una formación con dignidad y calidad, tanto en el aspecto de los estudiantes como de los docentes, se dan los primeros procesos de evaluación de las instituciones con un sentido abarcador.

Los primeros procesos de evaluación institucional en educación superior, tienen su origen, en los Estados Unidos, todo ello a raíz del nacimiento de instituciones universitarias y de otras de carácter educativo, cuyas características consistían en que estaban dedicadas a la formación profesional o a la investigación científica y tecnológica.

Estas instituciones podrían ser de carácter público o privado, encerrando similitudes y diferencias. En este sentido, las entidades responsables de la aprobación de su funcionamiento, requerían contar con criterios y medidas que les permitieran fiscalizar la calidad y capacidad de cumplimiento con la misión que les fue designada.

Con este planteamiento se hace indispensable, la evaluación y la acreditación institucional, como mecanismo y con el objetivo de garantizar la excelencia académica de los docentes y la adecuada formación profesional de los estudiantes. En el seno de estas instituciones universitarias estadounidenses surge la necesidad de fomentar e impulsar su evaluación en términos generalizados.

La evaluación como elemento de gestión institucional, entendida como el agregado de políticas y mecanismos destinados a establecer las acciones y recursos ya sean de tipo material, humanos y financieros de la institución, repercute en la visión, tanto desde dentro como hacia afuera de la institución, como un firme propósito de garantía de la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior.

Cuando las instituciones de educación superior adoptaron estos estudios evaluativos internos, surge el desprendimiento de un conjunto de lineamientos, políticas, estrategias, objetivos, acciones y metas a cumplir, todo esto como reflejo del interés de las autoridades académicas responsables de los procesos y cumplimiento fiel de los procedimientos. En este sentido los responsables deben estar vigilantes al avance y logro de las metas establecidas, sin perder de vista la misión y visión declaradas en la filosofía institucional.

Respeto a la evaluación como acreditación institucional, se plantea asumir a las universidades, como ejes referenciales, tanto a nivel nacional como internacional en los procesos de creación, transmisión, reproducción y aplicación de los conocimientos y saberes. Desde este punto de vista es necesaria una medición acerca de la calidad, pertinencia, eficiencia y excelencia de sus actividades y procesos, a objeto de lograr las certificaciones y estándares internacionales.

Esta modalidad de evaluación, ubica a las universidades en instituciones competitivas o no, partícipe de procesos de comparación con las mejores dentro de la sociedad del conocimiento.

En las instituciones de educación superior de la República Dominicana la Ley 139-01 que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, en su Capítulo VII, Art. 63, define la

evaluación de la calidad como un proceso continuo y sistemático cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional.

3.4 La evaluación Institucional de la calidad en las Instituciones de Educación Superior

Al hablar de evaluación institucional, resulta necesario considerar que es un proceso que puede ser asumido tomando en consideración diferentes aspectos intra y extra universitarios, su ejecución o puesta en práctica constituye un reto a las instancias responsables de la gestión institucional de las universidades.

La evaluación institucional es una herramienta importante para la transformación de la educación y la práctica educativa que se traduce en un proceso constructivo, participativo y consensuado que debe ponerse en práctica de manera permanente y sistemática que permita la detección de fortalezas y las oportunidades de mejora, invitar a la reflexión sobre la propia práctica como una actividad contextualizada donde sean considerados tanto los aspectos cualitativos como los cuantitativos con un alcance que toca los insumos, procesos, productos y contexto; la tarea fundamental de la gestión administrativa y académica es definitivamente, una plataforma para la planeación, Bezies (2002).

Tal como lo plantea Sánchez Lissen, E (2007:2): “El objeto de las evaluaciones se centra en homogeneizar los estándares de calidad, en encontrar elementos comunes sobre los que valorar un programa, una institución o a una persona; posiblemente se trata de identificar y valorar a los buenos, e incluso, de mejorar a los que no lo son tanto”. Es por ello la importancia de la evaluación como mecanismo de mejora de los procesos educativos.

En el actual proceso de la gestión institucional de la educación superior, la evaluación se halla en el centro del quehacer de las organizaciones como agente esencial de la generación de conocimiento científico y bienestar social general del país, la evaluación como dimensión técnica del sistema institucional de la conducción de la universidad, y sus repercusiones sobre la productividad académica, Neave, G. (1998), con diferentes grados de sofisticación o refinamiento es utilizada por ejemplo, en la certificación de estudiantes, legitimación de académicos establecimiento de orden de méritos de estudiantes y académicos, asignación de premios, mantenimiento de estándares y mejoramiento académico.

La evaluación institucional en la educación superior ha de estar incluida en una cultura de mejoramiento continuo, de la permanente búsqueda de la calidad. En este sentido Kells, H. (1993) afirma que la cultura de la evaluación en las universidades tiende hoy a responder más ajustadamente a la oportunidad de regularse por sí misma, controlar su calidad, mejorar sus programas, servicios y estructuras, así como garantizarle al público estos aspectos.

Desde el punto de vista epistemológico, la evaluación ha variado del positivismo, asociado a la modernización, al racionalismo en la sociedad, el crecimiento y mejoramiento del sector público, y como un instrumento de control político, a la hermenéutica; se ha convertido en un proceso interpretativo, multidisciplinario, asociado al énfasis de lo formativo sobre la evaluación sumatoria. En ese marco es posible encontrar posiciones enfrentadas en las formas de evaluar la calidad de la gestión institucional en los establecimientos de educación superior.

Una muestra de que este tema está en el centro de atención de la educación superior, lo confirman las publicaciones más importantes de la especialidad en el *European Journal of Education* del European Institute of Education and Social Policy de París, dedicando dos números completos publicitarios a los temas evaluación y calidad en la educación superior y reexaminando el estado de la evaluación de la educación superior.

Con todos los esfuerzos realizados alrededor del tema, muchas veces esa evaluación es mal entendida por los miembros de la comunidad educativa, entendiéndola como una forma de autoritarismo, de investigación inquisitiva, o por quien la lleva a cabo. A esto hay que agregar que en la mayoría de los casos se trata de evaluaciones de tipo fotográficas, es decir, una evaluación puntual de indicadores determinados realizados por agentes externos a la organización, desvalorizando la visión interna de sus integrantes.

Las posiciones actuales se basan en la autoevaluación de la gestión institucional, integrando los estudios transversales que evalúan diferentes áreas con los longitudinales, que se desarrollan sobre un eje temporal, complementándose con las evaluaciones por pares. Hoy es aceptado el principio de la existencia de diferentes metodologías de evaluación de acuerdo al segmento que se vaya a evaluar como son la docencia, la investigación, la extensión, o los referidos a la gestión de la educación superior.

Los sistemas de evaluación de la calidad en la educación superior pueden variar de acuerdo a las siguientes variables: finalidad, foco, criterios, procedimientos y agencias. A continuación, se detallan cada una de estas variables:

Según la finalidad: acreditación, cuando el fin es el licenciamiento, la renovación de licencias o el otorgamiento de fondos. Evaluación, cuando la finalidad es el mejoramiento.

Según el foco: misión, docencia, investigación y extensión, aceptando que diferentes instituciones ponen diferentes énfasis en cada una de ellas. Gestión, tendiente a mejorar el proceso de toma de decisiones.

Según el criterio: con ajuste a fines o propósitos declarados, en que se expresa el proyecto institucional como patrón de medida.

En las instituciones de educación superior de la República Dominicana la Ley 139-01 que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, en su Capítulo VII, Art. 63, define la evaluación de la calidad como un proceso continuo y sistemático cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional.

3.5 Tipos de evaluaciones en las Instituciones de Educación Superior

La tipología de evaluación de la calidad universitaria se ha suscitado, debido a la cantidad de teóricos que han realizado análisis sobre el tema y lo han institucionalizado. Los autores Rodríguez Espinar (2003, 2007); Escudero Escorza y Santos Guerra (2003); Fernández Pérez (2004) y Fernández Lamarra (2007), señalan que responde a la necesidad de generar un conocimiento global y a su vez particularizado sobre las universidades en el marco de las reformas educativas promovidas internacionalmente para el nivel superior.

En este sentido, podría interpretarse como la necesidad de brindar información a la sociedad sobre la marcha de las instituciones y/o de generar juicios de valor para la toma de decisiones. En este marco, se hace necesario definir desde qué paradigmas y desde qué epistemología se desarrollan los modelos de evaluación, con sus fundamentos científicos, sus ideologías y sus efectos en la vida social, política y económica.

Para los fines, se han desarrollado modelos de evaluación institucional y a partir de ello se derivan modelos de la función docente universitaria, en tanto se comprende como un componente de la evaluación institucional. En atención al análisis del concepto propio de evaluación, es propicio agruparlas bajo diferentes representaciones como son los fines y funciones, alcance o extensión, los

agentes evaluadores, el momento de aplicación y según la referencia o comparación del objeto de evaluación con un patrón o criterio.

En el ámbito educativo, de acuerdo a los señalamientos de Mora Vargas (2004) y Sánchez Delgado (1998), cualquier tipo de evaluación que se ejecute en el ambiente educativo debe cumplir con las funciones siguientes:

1) Fines y funciones. -

Función diagnóstica. - La evaluación de una institución o un programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que les sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Función sumativa. - Suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

Función formativa. - La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua, ya que existe una importante relación entre los resultados de la evaluación de la institución o de un programa de estudio con las motivaciones y actitudes de los docentes hacia las labores.

Función autoformadora. - Se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que, por ejemplo, un docente, oriente su quehacer académico, sus características personales, para mejorar sus acciones y resultados. Poco a poco, las personas se tornan capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, sus acciones, aprendiendo de sus errores, siendo más consciente de su papel como responsable de su quehacer académico- profesional.

En este sentido, desarrolla habilidades especiales en cuanto a lo que sabe, a lo que no sabe y a lo que necesita conocer; de manera que desarrolla una necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el personal.

2) De acuerdo al alcance o extensión. –

Evaluación global. - Se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del centro educativo, del programa, de los docentes; de los estudiantes, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad de interacción, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

Evaluación parcial o sectorial. - Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de los estudiantes, de desempeño de profesores, etc.

3) De acuerdo a los agentes evaluadores. –

Evaluación interna. - Es aquella que es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de una institución, facultad, departamento, un programa educativo, etc. A su vez, la evaluación ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Autoevaluación. - Los evaluadores evalúan su propio trabajo (los estudiantes y su rendimiento, los docentes o un programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado son coincidentes en las mismas personas.

Heteroevaluación. - Una actividad, un objeto, un sujeto o un producto es evaluado por personas distintas a las personas evaluadas, pero estas personas no son externas a la institución. Por ejemplo: un departamento evalúa al claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.).

Coevaluación. - Es aquella en la que unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (profesores a profesores, alumnos y profesores mutuamente, equipos docentes). Los evaluadores y evaluados intercambian su rol alternativamente.

Evaluación externa. - Se da cuando agentes externos integrantes a una facultad o departamento o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la evaluación de expertos y/o evaluación de pares.

4) De acuerdo al momento de aplicación. –

Evaluación inicial: se realiza al comienzo del curso académico y consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo,

para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

Evaluación procesual: consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, de un programa educativo, del quehacer de los profesores, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. Este tipo de evaluación es relevante en una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la consecución de objetivos, en el desarrollo de un curso académico o de un programa y otros aspectos incluidos en el proceso.

5) De acuerdo a la referencia o comparación del objeto de evaluación con un patrón o criterio.

Auto referencia. - En caso de que la referencia sea el propio sujeto, sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando un objeto de la evaluación en sí mismo, como son las características de partida de un programa o los logros educativos.

Heteroreferencia. - En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro o programa, puede ser:

Referencia o evaluación criterial. - Donde se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas. Es el caso en el que comparamos el desempeño del docente con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo.

Referencia o evaluación normativa. - El referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado, puede ser otras instituciones o profesores.

Lo cierto es que el tema de la evaluación institucional tiene gran amplitud, los autores Sánchez Delgado y Gairín Sallán (2008) opinan que la evaluación no es un vagón añadido, no es una acción añadida al final de proceso, sino que surge desde el comienzo, de hecho la detección de ideas previas constituye la primera actividad del proceso de evaluación y esta debe ser la luz que ilumine los problemas para percibirlos con la mayor nitidez y permitir la búsqueda de estrategias de soluciones adecuadas.

Es importante destacar que hay múltiples propuestas de modelos de evaluación y suelen clasificarse en función de los paradigmas y los enfoques metodológicos que los sustentan, según

opinión de Pérez Gómez (1985), los modelos de evaluación responden a dos paradigmas básicos: el experimental o positivista y el cualitativo, del que surgen tres perspectivas: la tradicional o cuantitativa, la holística y la de proceso. A continuación, presentan cada una de ellas:

Desde una perspectiva tradicional. - Evaluar significa establecer los medios para verificar si los objetivos definidos previamente han sido alcanzados. Toda instancia evaluadora se halla vinculada a la valoración de los aprendizajes de los alumnos, por tanto, el interés radicaba específicamente en la eficacia de lo enseñado lo cual exigía inexorablemente información cuantitativa.

Desde una perspectiva holística. - Evaluar supone la focalización en las decisiones que se estiman serán tomadas tras la evaluación. Se realiza a través de todo el proceso y no al finalizar. Se coloca un mayor énfasis en los componentes estructurales que en establecer comparaciones.

La evaluación como un proceso. - Evaluar supone valorar particularmente las metodologías cualitativas como la observación, entrevista, registro, cuestionarios, análisis, ya que esta metodología es más sensible a los cambios y adaptable a la complejidad del sistema educativo, que es complejo y cambiante. Los modelos cualitativos intentan reinterpretar los hechos sociales contraponiéndose con la perspectiva científico-cuantitativa que pretende medir objetivamente los fenómenos humanos.

Vistos estos planteamientos sobre la evaluación en las instituciones de educación superior, en el siguiente acápite se mostrarán las tendencias actuales de la evaluación de la calidad que priman en las IES.

3.6 Tendencias Actuales Evaluación de Calidad en las Instituciones de Educación Superior

Conforme ha ido cambiando el panorama mundial, se han suscitado grandes cambios con el tema de la calidad, que han impactado a la educación superior, debido a masificación e internacionalización de la educación, de igual manera se van actualizando los conceptos, creando nuevas formas de control y generando las tendencias por las que se deben regir las instituciones de educación superior debiendo actualizarse y adecuarse a estos nuevos cambios, tanto en Europa, Estados Unidos como en los países de América Latina y el Caribe, han tenido que generar acciones que respondan a las demandas económicas y de trabajo que se derivan de la globalización y debiendo asumir una sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. A continuación, se hace referencia de algunas de estas tendencias.

3.6.1 En Europa: Espacio Europeo de la Educación Superior

La Unión Europea ha adoptado la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que pretende conseguir la readaptación de sus universidades en la búsqueda de estructuras comunes, pulsando mejoras en los planes de estudio, con el propósito de responder a una sociedad compleja y diversa. Persigue, en el marco de la transparencia y fiabilidad de los estudios, lograr la libre circulación de los estudiantes y profesionales. El objetivo es la construcción de un espacio europeo educativo común, donde las diversas titulaciones sean homologables y validables en los países de la Unión Europea.

El EEES responde a demandas económicas y de trabajo derivadas de la globalización y asume una sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. Este enfoque educativo ha establecido los Créditos ECTS (European Credit Transfer System) que permiten el reconocimiento mutuo de titulaciones del mismo nombre (ingenierías, licenciaturas, etc.). Conlleva un desplazamiento hacia la educación centrada en el aprendizaje y un cambio curricular a profundidad en la educación universitaria (Guisasola & Nuñez, 2006).

La autora Mansilla (2009), citada por Guzmán (2011), refiere que los ECTS hacen que los programas de estudios resulten fácilmente comprensibles y comparables para todos los estudiantes tanto locales como extranjeros, facilitan la movilidad y el reconocimiento académico, ayudan a las universidades a organizar y revisar sus programas de estudio, pueden ser utilizados para diversos programas de modalidad de enseñanza y hacen que la Educación Superior europea sea más atractiva para los estudiantes de otros países.

La citada autora agrega que, los cuarenta (40) Estados signatarios del proceso de Bolonia identificaron el sistema de créditos ECTS como uno de los pilares sobre los que se sustenta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES/EHEA- European Higher Education Area). De hecho, un gran número de países han adoptado el sistema ECTS por ley, como forma de acumulación para sus propias organizaciones de ES y otros están todavía en este proceso. Algunas naciones han determinado que los ECTS constituyan requisitos para la acreditación.

Destacados investigadores de las universidades españolas (De Miguel, (Dir.); Alfaro, Apodaca, Arias, García, Lobato y Pérez (2005), plantean un enfoque metodológico centrado en cada estudiante y su capacidad de aprender, el cual promueva estrategias de enseñanza que los impulse a tomar el compromiso de desarrollar sus capacidades y enfrentar los retos didácticos para alcanzar un aprendizaje significativo. Estos autores (De Miguel et al. 2005: 29) sostienen:

“De acuerdo con los planteamientos que inspiran el proceso de Convergencia Europea, los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación. Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el denominado “cambio de paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje” se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio.” (De Miguel et al. 2005: 29).

Un elemento importante lo constituye la manifestación conjunta sobre el diseño del Sistema de Educación Europea, llamada Declaración de la Sorbona, realizada en la Sorbona, París el 25 de mayo de 1998, donde los Ministros representantes de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, enunciaron que es “deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente, estas han sido modeladas considerablemente por las universidades; se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, diversificación en las carreras profesionales en que la educación y la formación continua deviene una obligación evidente”. (Declaración de la Soborna, 1998).

Se debe mencionar la Declaración de Bolonia (1999), documento firmado por los Ministros de Educación de Europa reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Este documento sostiene que la Europa del conocimiento está reconocida como factor irremplazable en el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar o enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus miembros las competencias necesarias y afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de valores compartidos o pertenencia a un espacio social y cultural común. La Declaración de Bolonia asume el compromiso de trabajar para alcanzar los siguientes objetivos:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento Europeo al Título, para promover la obtención del empleo y la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior.
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales: grado y máster.
- El establecimiento de un sistema de créditos - sistema de ETCS - como medio adecuado para promover una más amplia movilización estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de Educación Superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que sea reconocida por las universidades receptoras involucradas.
- Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos en el ejercicio libre de intercambio.

- Promoción de la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en Educación Superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Es importante en este trabajo de investigación citar el Proceso de Bolonia y sus objetivos proyecto para el año 2020, donde se muestra cómo éste proceso ha transformado por completo el panorama de la educación superior en Europa.

Todos los países europeos han llevado a cabo reformas significativas que han facilitado la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y sentado las bases para una educación superior capaz de dar respuesta a las crecientes demandas de la sociedad. Se han modificado las estructuras de educación superior, se han desarrollado sistemas de garantía de calidad, se han arbitrado mecanismos para facilitar la movilidad y se han identificado diversas cuestiones relativas a la dimensión social de la educación superior.

Este proyecto, basado en la cooperación voluntaria, merced a la cual se acuerdan e implementan una serie de objetivos comunes para los sistemas de educación superior de cuarenta y siete (47) países, es de una magnitud sin precedentes. No obstante, los ministros reunidos en 2009 en Lovaina la Nueva, conscientes de que la situación en la segunda década del presente milenio presenta nuevos desafíos, esbozaron las cuestiones a las que hay que hacer frente en este contexto cambiante.

Asimismo, hicieron un llamado en favor de la calidad en la educación superior y establecieron cuatro objetivos primordiales para la década actual, citados a continuación:

- Concluir las reformas estructurales y ahondar en su implantación, gracias a una comprensión profunda del proceso y al uso de los instrumentos desarrollados hasta ahora.
- Implantar una educación superior de calidad, vinculada a la investigación y al aprendizaje permanente, y que promueva la empleabilidad.
- Lograr que la dimensión social se convierta en una realidad, garantizando que el alumnado que accede a la educación superior y la finaliza sea un reflejo de la diversidad de la población estudiantil de las naciones europeas.
- Garantizar que al menos un veinte por ciento (20%) de quienes titulan en el Espacio

Europeo de Educación superior (EEES) han completado un periodo de estudios o de formación en el extranjero.

La Unión Europea (2016), garantiza en el título II, artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, el derecho a la educación; sobre la base del compromiso a largo plazo con el aprendizaje permanente, la movilidad, la mejora de la calidad, la eficacia de la educación, la formación, el refuerzo de la creatividad y la innovación, dentro de las metas de la UE está contemplada la formación profesional, la juventud y el deporte.

Respecto a la educación superior, los Tratados de la Unión Europea tienen objetivos fijados para desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, favorecer la movilidad de los estudiantes y profesores, fomentando de manera particular el reconocimiento académico de los títulos y de los periodos de estudios, promover la cooperación entre los centros docentes, incrementar el intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes a los sistemas educativos de los estados miembros y fomentar el desarrollo de la educación a distancia. Puntualizando que la Estrategia Europea 2020 ha reforzado el interés político europeo.

3.6.2 América Latina y el Caribe

En los países de América Latina y el Caribe, se han suscitado grandes cambios de frente a la educación superior en los tiempos actuales, Didriksson (2008) resume de manera muy particular los cambios presentados:

- De las universidades públicas tradicionales pasa a la organización de un sistema de Educación Superior complejo, heterogéneo y segmentado socialmente. De instituciones de un sólo campus urbano, ha pasado a las macro universidades públicas nacionales con múltiples campus de estructuras diferenciadas y a la conformación de un sistema diversificado.
- De las escuelas técnicas y vocacionales de nivel medio superior, se conforma un importante aparato de instituciones politécnicas y tecnológicas de nivel medio, superior.
- De la existencia de unas cuantas y poco significativas escuelas privadas ha pasado a una condición de dominio de éstas en muchos países, con la concentración que tiene la empresa privada en el acceso social y en el número de sus instituciones.
- De la escasa investigación científica y de un número reducido de investigadores, cuenta ahora con una multiplicidad de laboratorios e institutos de ciencia en todas las áreas del pensamiento humano y de sus fronteras, a pesar de las insuficiencias.

- De unos cuantos miles de estudiantes que conformaban la élite de los profesionales, la región vive la masificación de la demanda social por Educación Superior.

En relación a la masificación e internacionalización, Rama (2007) en UNESCO, 2007, indica que en la actualidad en América Latina los sistemas de Educación Superior sufren un verdadero *shock*, a causa de la internacionalización de la educación superior, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las demandas de acceso de la población, incluyendo sectores marginados como los grupos indígenas, las personas discapacitadas y los migrantes, y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y renovación permanente de los saberes.

3.6.3 Los Estados Unidos de Norteamérica

El sistema de evaluación de la calidad de la Educación Superior en Estados Unidos es uno de los más antiguos del mundo (Marquina, 2005). Su característica más importante es que no existe participación gubernamental. En cerca de 3,000 instituciones, la acreditación forma parte de una supervisión compartida en tres instancias: el nivel del Estado, quien da licencias para el otorgamiento de grados académicos; el nivel regional, con las seis asociaciones regionales de acreditación encargadas de autorizar instituciones; y los colegios profesionales, establecidos a nivel nacional para distintas profesiones con el fin de avalar carreras que requieren de este tipo de garantía para funcionar y posibilitar la habilitación profesional.

Estados Unidos no tiene un ministerio de educación a nivel nacional, sino una secretaría de educación que se encarga de actividades específicas, tales como las de proveer fondos de investigación, desarrollo del currículo y programas de créditos para estudiantes de nivel superior.

También propone legislación relacionada con la nivelación de desigualdades. Sin embargo, dentro de estas funciones no se encuentra la supervisión de la calidad, aunque los resultados de las acreditaciones tienen algún tipo de vinculación indirecta con las funciones descritas, porque la provisión de fondos a una institución por parte del Estado Federal estará condicionada a que la misma esté acreditada.

Este marco de distribución de funciones logra un sistema integrado: participación estatal, regional y nacional, sin la participación del gobierno nacional. Con este sistema tripartito y con la influencia del mercado (padres y estudiantes) mantienen cierto balance de influencia y poder (Marquina, 2005).

Actualmente la universidad estadounidense es considerada como el sistema de Educación Superior más exitoso del mundo. La organización fundamental de la educación no se denomina universidad sino research university, es decir, universidad investigadora, (De Miguel, Caïs, y Vaquera, 2001).

En los Estados Unidos una de las características importante de la educación superior es que la mayoría de los estudiantes son atendidos en las universidades públicas, Waggonen (2010), han creados procesos y procedimientos académicos efectivos y adecuados a las actuales necesidades de la enseñanza y la investigación.

Para Morrison (2002) citado en Guzmán (2010), las instituciones universitarias norteamericanas atraviesan por una transición mayor que cambiará su forma de organización y función. El cambio es impulsado por fuerzas combinadas de la demografía, la globalización, la reestructuración económica y la tecnología de la información.

Estas conducen a adoptar nuevas concepciones del mercado educativo, distintas estructuras organizacionales y de la forma y contenido de la enseñanza. Según este autor, los cambios demográficos están afectando la ES en las siguientes direcciones:

Primero. - Las aportaciones producidas por las diferentes etnias, así como las mezclas poblacionales generan cambios en Norteamérica y el mundo.

Segundo. - La demanda por acceso a educación postsecundaria aumenta dramáticamente: una proporción cada vez mayor de bachilleres están ingresando al tercer nivel.

Tercero. - La estructura de edad en los Estados Unidos y en los países industrializados está cambiando.

Cuarto. - En la próxima década, un porcentaje de los profesores de las instituciones postsecundarias y universidades se retirarán. Nuevos talentos tendrán el rango del profesorado y de seguro se sentirán más cómodos usando en su trabajo instrumentos de la tecnología de la información.

Cuando se combinan las demandas de los jóvenes por Educación Superior con el reentrenamiento de trabajadores a mitad de su vida profesional, las universidades requieren gran cantidad de recursos físicos y/o financieros.

Satisfacer esta solicitud sin precedentes, implica aumentar el uso de la tecnología de información vía aprendizaje en línea, permitiendo enseñar a más estudiantes sin necesidad de construir más aulas. El éxito de los alumnos en una economía global requiere, analizar, procesar y

comunicar información, trabajar con gente de diferentes trasfondos culturales, y comprometerse con un aprendizaje continuo y auto dirigido.

3.7 Evaluación de la calidad en las IES de la República Dominicana

Ley 139-01, que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en las instituciones de educación superior de la República Dominicana, en su Capítulo VII, Art. 63, define la evaluación de la calidad de la educación superior como un proceso continuo y sistemático, cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional.

En la Ley 139-01, están plasmados los detalles sobre la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior de la República Dominicana, significando una obligación legal que otorga un carácter específico a la evaluación de las instituciones de educación superior dominicanas, que la distingue de evaluaciones de la calidad institucional no obligatorias.

En su artículo 71, la Ley 139-01 señala que el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), dispondrá la realización de evaluaciones cada cinco años, en coordinación con las instituciones de educación superior. La Ley 139-01 y su Reglamento sobre la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior estipulan las modalidades de la evaluación institucional, sus componentes, el proceso de evaluación, así como los roles de la Comisión de Evaluación del MESCYT y del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT).

La ley de educación superior, en el artículo 62, refiere que la calidad de las instituciones de educación superior, de ciencia y tecnología, se determinará, por la relevancia expresada a través de las orientaciones curriculares, los perfiles profesionales de los egresados, la idoneidad de las contribuciones científicas y tecnológicas y la congruencia existente entre los fines y objetivos con la planificación y los logros obtenidos. También en el manejo eficaz y eficiente de los recursos disponibles, en función de las prioridades establecidas en su misión institucional, tanto en el ámbito académico como administrativo.

Los objetivos de la evaluación de la calidad de la educación superior, definidos en la Ley 139-01, afirman contribuir al fortalecimiento institucional, propiciar el desarrollo y fortalecer la credibilidad en las instituciones de educación superior y las de ciencia y tecnología, así como ofrecer información confiable a los usuarios del servicio educativo

del nivel superior, al público en general y a la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. En la citada ley se diferencian las evaluaciones globales y parciales, intemas y extemas, de auto evaluación. A continuación, se definen cada una:

La evaluación global: abarca la institución en su totalidad. Su propósito fundamental es determinar en qué medida la institución cumple su misión y sus objetivos, y si sus ejecutorias se corresponden con los niveles de calidad requeridos.

La evaluación parcial: está dirigida a determinar la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad del área o programa objeto de evaluación.

La evaluación interna o autoevaluación: es considerada como una labor intrínseca de las instituciones de educación superior, ciencia y tecnología. La misma debe formar parte de la cultura y del quehacer institucional, como un mecanismo esencial para el mejoramiento continuo; por lo que se debe asumir un proceso participativo, coherente con los planteamientos expresados en la misión institucional y los requerimientos de la sociedad.

De igual forma, la ley establece dos tipos de evaluaciones extemas de las instituciones de educación superior que son:

- Las que realiza el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT);
- Las que realizan las instituciones evaluadoras privadas reconocidas, integradas por pares académicos.

Las primeras se realizarían cada cinco años, en coordinación con las instituciones de educación superior. Es importante notar que las evaluaciones realizadas por el (MESCyT); tomen en consideración la misión, los objetivos y el modelo asumido por cada institución de manera expresa (Art. 75).

Los procesos de evaluación institucional y sus resultados aportan beneficios muy importantes para los miembros de la organización. En primer lugar, la evaluación institucional conduce a la elaboración de un diagnóstico, el más preciso posible, de la situación de la institución con respecto a sus componentes estructurales, funcionales, relacionales, infraestructurales y socio-educativos.

El retrato que resulta de la evaluación institucional facilita a la comunidad académica y administrativa de la institución la comprensión del quehacer institucional y abre perspectivas de cambio. Para que las instituciones de educación superior caminen hacia el progreso, es necesario conocer cuáles son las fortalezas y las debilidades de la institución. Es el diagnóstico el que provee

las informaciones pertinentes para definir orientaciones y diseñar estrategias de mejoramiento institucional.

Ya sea en el plano de la estructura administrativa, de la oferta académica, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del nivel y formación de los recursos humanos, de la adecuación de la infraestructura, de la investigación o de los servicios estudiantiles, entre otros, el diagnóstico elaborado debe revelar la situación de la institución en un momento determinado, con sus aciertos, debilidades y potencialidades.

La literatura científica ha tratado poco la cuestión de la ética del proceso de evaluación institucional. Se trata de definir cuáles son los estándares de comportamientos institucionales conformes a los valores de respeto a las personas, responsabilidad, confiabilidad, integridad y la transparencia y legalidad de los procesos. Existen igualmente estándares éticos que se aplican a la evaluación en general y que se pueden aplicar al caso de la evaluación institucional.

En este sentido, la Comisión Nacional de Educación de Finlandia (CNEF) promueve un código ético para el sector de la formación profesional que puede aplicarse a toda forma de evaluación institucional. Entre los aspectos propuestos por la CNEF se citan los siguientes:

Credibilidad. La evaluación institucional en su concepción, métodos y resultados no debe suscitar dudas en cuanto a su validez y confiabilidad. No solamente los resultados deben ser creíbles, pero también, y aún más si es posible, la pertinencia y el realismo de las propuestas de mejora deben corresponder a las expectativas y capacidades de la institución.

Flexibilidad. La evaluación institucional no es un proceso mecánico y puntillista. Ella requiere laxitud en cuanto a los aspectos a evaluar, a los métodos a emplear y al tipo de análisis privilegiado.

Facilidad de uso (user-friendliness). Tanto el proceso como los resultados de la evaluación institucional deben ser accesibles a toda persona con una formación e interés promedio. La auto-evaluación no es una actividad destinada a expertos en evaluación o a especialistas en educación superior o en sociología de las organizaciones. Así, los instrumentos de recogida de datos y de compilación de resultados deben ser viables y de fácil utilización. Los objetivos deben ser claros y las directivas del proceso de evaluación redactadas de manera a facilitar su comprensión. En fin, las expectativas en cuanto a la factura del informe de auto-evaluación y sus implicaciones deben estar claramente expresadas.

Accesibilidad. La evaluación institucional no persigue objetivos inalcanzables. Toda institución es capaz de organizarse eficazmente para alcanzar los objetivos de la auto-evaluación.

Significación. Los resultados del proceso de evaluación institucional deben ser relevantes y capaces de movilizar la comunidad institucional. Las propuestas de mejora, afianzadas en un diagnóstico el más válido y confiable posible, deben ser realistas y tener el nivel de prioridad apropiado. Ellas deben nacer de las necesidades y de las expectativas de los miembros de la institución y responder a necesidades consensuadas.

Aprendizaje. La evaluación institucional es un proceso que conlleva un aprendizaje organizacional importante. Y como en todo aprendizaje, no se debe violentar el aprendiz sino más bien llevarlo hacia la adquisición del conocimiento o de la competencia respetándolo como persona, haciéndole confiar y apoyarse en los recursos personales. Es por eso que la evaluación institucional se presenta, en parte, como un proceso de búsqueda de consensos en el cual se beneficia de la experticia y experiencia de los participantes en un esfuerzo común de elaboración de un diagnóstico, de determinación de prioridades y de propuesta de estrategias válidas para alcanzar objetivos prioritarios.

Es por ello que la evaluación institucional se presenta, en parte, como un proceso de búsqueda de consensos en el cual se beneficia de la experticia y experiencia de los participantes en un esfuerzo común de elaboración de un diagnóstico, de determinación de prioridades y de propuesta de estrategias válidas para alcanzar objetivos prioritarios como son:

Equidad. La evaluación institucional persigue como objetivo fundamental la elaboración del perfil institucional el más adecuado posible y la propuesta de estrategias de mejora institucional. No es un juicio en donde se condenan a personas o un ejercicio dramático cuya finalidad es entretener y no cambiar. La evaluación institucional debe apreciar las diferentes situaciones en el respeto de las personas involucradas y teniendo siempre presente que se trata de comportamientos institucionales. La auto-evaluación no tiene como objetivo juzgar y condenar, sino mejorar.

El Reglamento sobre la evaluación de la calidad, en su artículo 20, determina doce componentes que deberán ser objeto de evaluación. El artículo 11 añade la dimensión de la investigación y extensión la cual está integrada en uno de los componentes. La dimensión financiera, implícita en diferentes referencias legales, ha sido igualmente integrada en uno de los componentes.

Los diferentes componentes legales a partir de los cuales se evaluará la calidad de las instituciones de educación superior, de acuerdo al MESCYT son los siguientes:

Componente 1. Filosofía de las instituciones. La filosofía y razón de ser de las instituciones: misión, valores, objetivos, correspondencia con lo establecido en la ley 139-01 y con las necesidades de la sociedad. Este componente incluye también el proyecto general de desarrollo de la institución.

Componente 2. Organización administrativa y académica. La organización administrativa y la estructura académica, correspondencia y pertinencia con las características de la institución, su misión, valores y objetivos. La concepción del proceso enseñanza aprendizaje, su coherencia, congruencia y pertinencia

Componente 3. Oferta académica. La oferta académica de la institución: las carreras, los planes de estudio, programas de asignaturas, requisitos de ingreso, perfil del egresado, coherencia de las asignaturas y su contenido con los objetivos del programa, secuencia, flexibilidad y actualización de las carreras. El *proceso de enseñanza aprendizaje*.

Componente 4. Organización de la oferta académica. La organización de la oferta académica y de la investigación. Dirección y planificación, comunicación, organización de la enseñanza y de la investigación, adecuación a la estructura y objetivos de las carreras, resultados de los programas formativos en los egresados y en la sociedad, utilización para la mejor del programa. Políticas, reglamentación y procedimientos del Postgrado. Formación del personal de acuerdo con lo establecido en la Ley y la naturaleza de programa. Trabajos finales de Postgrado.

Componente 5. Investigación y Extensión. Políticas, reglamentación y procedimientos que regulan la investigación. Desarrollo de proyectos y actividades de investigación Planificación de la investigación. Difusión de resultados. Políticas y normativas de servicios de extensión. Participación de docentes y estudiantes en actividades de extensión.

Componente 6. Recursos humanos. Los recursos humanos: a) personal académico: adecuación a los objetivos de los programas formativos y a los requerimientos de las disciplinas del mismo, formación pedagógica, actualización, implicación en las actividades de investigación, desarrollo, innovación y servicio; b) personal administrativo y de servicios implicados en el proceso formativo, adecuación a los requerimientos del programa formativo y los recursos materiales.

Componente 7. Infraestructura, recursos materiales y financieros. Instalaciones e infraestructura, sus características, requerimientos técnicos; adecuación de las aulas, espacios de trabajo, laboratorios, talleres, espacios experimentales. Recursos financieros.

Componente 8. Admisiones y registro. Proceso de admisión y registro de los estudiantes.

Componente 9. Servicios estudiantiles. Captación y selección de los estudiantes, programas de acogida y de apoyo al aprendizaje, mecanismos para recabar opiniones, programa de orientación profesional, actividades dirigidas a la formación integral de los estudiantes.

Componente 10. Evaluación de los aprendizajes de estudiantes. Proceso de evaluación de los aprendizajes; coherencia con los objetivos y con la metodología de enseñanza aprendizaje; prácticas externas profesionales; tutorías: existencia de un programa que oriente y motive los estudiantes sobre los contenidos del programa formativo y el itinerario curricular.

Componente 11. Resultados del programa formativo. Tiempo que tarda el alumno para completar el programa, progreso y satisfacción de los estudiantes. Resultados de los egresados: cumplimiento del perfil de egreso, satisfacción de los egresados, inserción laboral. Resultados en la sociedad: vínculos entre el programa formativo y la sociedad; satisfacción de los empleadores y demás grupos de interés.

Componente 12. Recursos para la docencia y la investigación. Uso de equipos, material didáctico y tecnologías de la información y la comunicación actualizados en función del desarrollo de las carreras. Objetivos y características de la Biblioteca. Gestión de los recursos de información. Modalidades y tipos de servicios de la Biblioteca. Formación del personal. Relaciones interinstitucionales de la Biblioteca. Presupuesto y recursos tecnológicos de la Biblioteca.

Para fundamentar la estructuración de la evaluación institucional de la República Dominicana, los responsables del MESCyT decidieron asumir un enfoque propio que sirviera de base al proceso de evaluación institucional, en lugar de adaptar procedimientos utilizados en otros contextos, el MESCyT mediante su Comisión de Evaluación, decidió elaborar un conjunto de pautas, procedimientos e instrumentos que respondieran más adecuadamente a las exigencias legales impuestas por la Ley 139-01 y sus Reglamentos relacionados con la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior.

Por consiguiente fueron analizados los siguientes sistemas de evaluación institucional: Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación (ANECA) de España; Comité National d'Évaluation (CNE) de Francia;

Estándares de la Asociación Europea de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior; Middle States Commission on Higher Education (MSCHE); Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia; Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAAC) de la República Dominicana; Consorcio de Universidades, de Perú; Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) de Chile; Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina; Instituto Internacional de Educación Superior para la América Latina y el Caribe (IESALC); Universidad McGill (Canadá) y Université de Montréal (Canadá), así como otros documentos que fueron revisados.

No obstante, los procesos de evaluación institucional utilizados en esos contextos fueron analizados, comparados y, en cierta medida, recuperados para elaborar una propuesta que respondiera a las particularidades del contexto de la educación superior dominicana y de su estado de desarrollo, en atención a su finalidad.

El proceso de evaluación institucional tiene como finalidad la mejora del sistema, teniendo como objetivo producir un diagnóstico de la institución evaluada lo más completo posible y apoyado por este diagnóstico, reforzar las áreas o sectores que se revelaron eficaces y mejorar aquéllos que mostraron deficiencias.

La evaluación institucional puede conducir a cambios organizacionales, administrativos, humanos, curriculares, pedagógicos, logísticos e infraestructurales. Dicha evaluación traza un perfil de la institución y elabora las metas a cumplir dentro de un horizonte temporal determinado. La evaluación institucional exige una alta participación de las instancias universitarias y se fundamenta en la búsqueda de consensos a lo largo de todo el proceso.

Como se ha indicado anteriormente, la evaluación institucional se compone de dos grandes momentos o fases: auto-evaluación y evaluación externa por pares. Las dos operaciones comportan un diagnóstico de la situación y una propuesta de mejora en tanto en los ámbitos apreciados como en los deficientes. (Capítulo IV, Art. 21 al 27 del Reglamento de Evaluación de la Calidad de las Instituciones Superiores)

3.8 Autoevaluación y acreditación

Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible, especializados internacionales, son esenciales para la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional.

Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.

3.8.1 Características de la auto-evaluación institucional

La literatura sobre la evaluación identifica y discute diferentes características de la auto-evaluación institucional, así como diferentes exigencias de su utilización que la sitúan de manera específica y original en esa área. A continuación, se presentarán las características y exigencias que retienen la atención en la literatura.

Procesual: la auto-evaluación implica etapas coordinadas que conducen a un diagnóstico de la situación y a una propuesta de mejora institucional.

Participativa: no se puede concebir una auto-evaluación institucional sin la participación de las diferentes instancias de la institución. Deben participar las autoridades que componen el gobierno de la institución, los profesores, los estudiantes, el personal administrativo, personal de apoyo y los sindicatos.

Objetiva: la auto-evaluación debe fundarse sobre indicadores cuantitativos y cualitativos desarrollados a partir de documentos oficiales (incluyendo prescripciones legales), registros, sondeos de opinión, entrevistas, observaciones. Las informaciones provenientes de diferentes fuentes deben ser trianguladas para verificar su validez. La auto-evaluación no es exclusivamente un resumen de opiniones; ella debe incluir igualmente datos objetivos existentes o producidos sobre la situación de la institución.

Global: la auto-evaluación tiene como objetivo analizar el quehacer institucional de manera holística a partir del contexto, de los insumos, de los procesos y de los productos.

Diagnóstica: la auto-evaluación conduce a la elaboración de un perfil que muestre las características de la institución a partir de los diferentes indicadores retenidos. Ese perfil revela las fortalezas y las debilidades de la institución y permite la fijación de metas de mejora en áreas priorizadas para ser objeto de intervención.

Prospectiva: una vez priorizadas las áreas de intervención, la auto-evaluación propone objetivos de mejora en las áreas priorizadas, estrategias para alcanzar objetivos, recursos necesarios para implantar las estrategias, un protocolo de apreciación de los resultados obtenidos y un cronograma de ejecución.

Consensual: la auto-evaluación es un proceso basado en consensos. Durante toda la duración del proceso de auto-evaluación se tratará de llegar a consensos con respecto a la interpretación de los datos, configuración del diagnóstico y propuesta de plan de mejora institucional.

No recriminatoria: la auto-evaluación busca mejorar, no juzgar. Así, la responsabilidad con respecto a las fortalezas y las debilidades es institucional y no individual. Así los juicios evaluativos portarán sobre situaciones, estrategias, modos de organización, objetivos etc. en el plano institucional.

La auto-evaluación no es un juicio sobre las capacidades o incapacidades individuales, sino sobre la pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia de objetivos, estructura y arreglos organizacionales, insumos, procesos y productos.

Pertinente: los aspectos analizados deberán entretejer lazos con las orientaciones, objetivos, estructura, y funcionamiento de la institución. Pero no debe concentrarse solamente en lo que sucede dentro de la institución. En efecto, el rol que juega la institución en su entorno, la acogida de las agencias externas de sus productos, los vínculos que ella desarrolla con los componentes del sistema nacional de educación superior, ciencia y tecnología, son, entre otros, igualmente pertinentes y merecen ser componentes de la auto-evaluación.

Objetiva y confiable: la auto-evaluación se basa sobre evidencias, las cuales son de diferentes órdenes. Éstas pueden basarse sobre documentos, resultados de observaciones, encuestas, entrevistas, compilaciones estadísticas o juicios de expertos. Tanto el diagnóstico como las propuestas de cambio se enraízan en datos empíricos. Esto no significa que las opiniones no sean parte de los datos de la auto-evaluación.

En realidad, diversos índices no pueden medirse más que mediante sondeos de opinión. Pero esas opiniones deben reflejar de la manera más fiel posible el universo perceptivo y de actitudes de las poblaciones metas. Así, la auto-evaluación se esfuerza en utilizar instrumentos de recogida de datos, así como procedimientos de análisis confiables, es decir, reveladores de la realidad institucional e independiente de coyunturas organizacionales o de opiniones marginales y sometibles a la crítica externa.

Transparente: la auto-evaluación debe consistir en un proceso abierto, basado en reglas y procedimientos conocidos y consensuados cuyos resultados son accesibles y pueden ser sometidos a *análisis externos*. Sin esas garantías, la auto-evaluación no es creíble y la mejora institucional puede ser comprometida. La transparencia no significa que las informaciones

sean nominales, es decir que permitan identificar personas. Una auto-evaluación transparente implica el respeto riguroso de la confidencialidad de las fuentes.

La transparencia exige también que se conozcan sobre qué base han sido escogidos los miembros del Comité interno de evaluación. Dichos miembros, una vez nombrados, deben hacer todo lo posible para utilizar estrategias de recogida, de análisis de datos y de comunicación de resultados, que no susciten dudas en cuanto a la validez del diagnóstico y de las propuestas de mejora.

La auto-evaluación debe dar respuesta a varias preguntas, entre ellas las planteadas en Orozco y Cardoso (2004): ¿Cuál es la situación de la unidad de análisis en términos fácticos y analíticos? ¿Cuáles son los juicios evaluativos a los que se ha arribado? ¿De qué manera se sustentan y fundamentan? ¿De qué manera se plantea introducir estrategias que conduzcan al mejoramiento institucional? ¿Cuáles son los objetivos de dichas estrategias, los recursos a emplear y el horizonte temporal de implantación? ¿De qué manera se plantea la promoción de los aspectos positivos? ¿Cuáles son los resultados esperados?

3.8.2 Coordinación de la auto-evaluación institucional

Cada institución de educación superior, ciencia y tecnología debe constituir un *Comité de Evaluación Interna de la Calidad* (Reglamento sobre la calidad, art. 23) que tendrá la responsabilidad de efectuar el seguimiento de la operación de evaluación y de redactar el informe diagnóstico y prospectivo de la auto-evaluación. Como la autoevaluación debe ser el resultado de un proceso participativo (Ley 139-01, art. 67), el Comité de Evaluación Interna deberá comportar representantes de la administración, del cuerpo profesoral, de los estudiantes y de los empleados de servicio. Dicho Comité debe estar presidido por una autoridad competente designada por la institución (Reglamento 11, art. 23). Se sugiere que la autoridad competente tenga el rango de Vicerrector. Se sugiere igualmente que el Comité de Evaluación Interna cree diferentes sub-comités en función de los ocho tipos de actores e informantes clave:

- Autoridades Centrales (Rector, Vicerrectores, Consejos Directivos)
- Autoridades o Gestores Académicos (Decanos, Directores de Departamento, de Unidades Académicas (Investigación, Post-Grado...))
- Autoridades o Directores de Centros de Apoyo (Biblioteca, Audiovisuales, TIC's...)
- Autoridades Administrativas (RRHH, Registro, Administración...)
- Docentes
- Estudiantes (grado y postgrado)

- Personal administrativo
- Involucrados externos (Egresados, empleadores, pares externos...)

Desde este punto de vista es necesaria una medición acerca de la calidad, pertinencia, eficiencia y excelencia de sus actividades y procesos, a objeto de lograr las certificaciones y estándares internacionales. Esta modalidad de evaluación, ubica a las universidades en instituciones competitivas o no, participe de procesos de comparación con las mejores dentro de la sociedad del conocimiento.,

3.9 La acreditación

En la República Dominicana, al igual que el resto del mundo, la preocupación por la calidad, la evaluación de la calidad y la acreditación de educación superior son procesos muy recientes, Reyna (2004), estas preocupaciones han estado asociadas a causas variadas tales como la expansión de las instituciones, el aumento de la matrícula estudiantil, el aumento de los costos, las dificultades del financiamiento y el desarrollo de concepciones vinculadas a la revalorización del componente conocimiento sobre la calidad, la productividad y la competitividad; otros a aspectos a considerar son las aparición de nuevos esquemas de corte internacional, los avances en la aplicación del conocimiento científico, la generación de nuevas tecnologías que han transformado la realidad y la percepción anteriormente concebida.

El autor Carlos Villarroel (1996) citado por Reyna (2004), define la acreditación como el proceso evaluativo mediante el cual se hace un reconocimiento de los méritos o cualidades de una institución universitaria, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos.

La Ley 139-01 define la acreditación como un reconocimiento social e institucional, de carácter temporal, mediante el cual se da fe pública de los méritos y el nivel de calidad de una institución de educación superior, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. Implica un proceso de evaluación voluntaria, realizado por entidades acreditadoras, que culmina con la certificación de que la institución o programa evaluado cumple con estándares de calidad preestablecidos.

En este mismo orden, La Ley 139-01 define a las instituciones acreditadoras como asociaciones privadas, de carácter nacional, sin fines de lucro, autónomas, creadas de conformidad con las leyes nacionales, cuyo propósito fundamental es contribuir con el mejoramiento de las instituciones de educación superior a través del auto estudio y la acreditación. Las instituciones acreditadoras tienen como funciones básicas:

- Elaborar el marco conceptual y metodológico para que cada institución pueda desarrollar por sí misma su auto estudio, con miras a la acreditación.
- Ejecutar procesos y desarrollar técnicas apropiadas para la evaluación y la acreditación de instituciones y programas de educación superior;
- Otorgar la acreditación a las instituciones de educación superior.

La Ley 139-01 establece el compromiso del Estado con la calidad de la educación superior, asignándole la responsabilidad de aportar recursos financieros para el funcionamiento de las instituciones de acreditación, sin afectar su autonomía. Reconoce que podrán ser objeto de acreditación todos los programas e instituciones del nivel superior que, por voluntad propia, se sometan al proceso de evaluación y cumplan con los requerimientos establecidos para estos fines.

Esta evaluación cubre las variables más significativas del desarrollo de cada proyecto institucional: infraestructura, equipamiento, recursos económicos y financieros; recursos para la docencia (bibliotecas, laboratorios, talleres, equipos computacionales); cuerpo académico, estudiantes, servicios, investigación y extensión, de manera puntual como establece la ley 139-01.

En la Ley 139-01, a la que hemos hecho referencia, en su capítulo VI, artículo 78, se define la acreditación como un reconocimiento social e institucional, de carácter temporal, mediante el cual se da fe pública de los méritos y el nivel de calidad de una institución de educación superior, de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos. Implica un proceso de evaluación voluntaria, realizado por entidades acreditadoras, que culmina con la certificación de que la institución o programa evaluado cumple con estándares de calidad preestablecidos.

En este sentido, la acreditación es concebida como una resultante de procesos basados en la gestión externa, que requerirían de instituciones de acreditación especializadas y con una fuerte credibilidad en la calidad de la gestión administrativa de la certificación, lo cual implicaría un reconocimiento de doble vía, de quien es evaluado y certificado y de quien ejecuta el proceso.

Entre los objetivos fundamentales que le plantea la Ley 139-01 a la acreditación, se encuentran los de informar a la sociedad sobre los resultados del quehacer de las instituciones de educación superior; servir de mecanismo para la rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado; de la utilización de los recursos, dentro de un marco de eficacia y de eficiencia; contribuir a la formación de una cultura de evaluación, mediante la sistematización del proceso de auto estudio de instituciones y de programas académicos, y procurar la idoneidad, la credibilidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de educación superior.

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS DOCENTES EN LAS IES

Introducción

El contenido de este capítulo lo conforman la descripción de la calidad de los docente y calidad de los estudiantes, el concepto de competencias y perfil de los docentes, los objetivos, la evolución y características de la calidad docente, evaluación basada en competencias, definición de los modelos de evaluación de la calidad docente, la reseña histórica de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, contexto del presente estudio, presentación de su filosofía , facultades, su oferta académica y la situación actual del proceso de evaluación de la calidad docente.

4.1 Calidad del profesorado

El concepto de profesión es el resultado de acuerdos socio-culturales e ideológicos, que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan (Vaillant, 2006), este autor refiere que una profesión surge de una construcción colectiva (social) más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía, encajando en estos resultados la profesión de profesor.

En palabras de Valdés (2007), se define al *profesor* como un profesional en el área de la educación, cuya función es la de orientar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus alumnos. El profesor universitario funge como protagonista social, que interactúa con la comunidad profesoral, universitaria y la gestión institucional, es decir, es un actor en la formación profesional, ya que desempeña el papel de guía del aprendizaje de sus estudiantes y en la gestión institucional, es quien desarrolla y crea, así como administra los planes de estudios académicos, explica García Guardilla, (2002), lo que le confiere una identidad profesional.

Por su lado, Mas (2011) cita, al seguir la línea argumental del informe del programa de mejora e innovación de la docencia de la Universidad de Zaragoza, que en el nuevo planteamiento el docente universitario es considerado como un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje de los discentes.

Por consiguiente, uno de los factores clave para lograr una educación de calidad es contar con un profesorado de calidad, siendo el docente el responsable de instruir y guiar con calidad, de

manera que los egresados adquieran una formación de igual dimensión, por tanto, el docente debe contar con unas competencias y conducta que le permitan dar lo que requieren los estudiantes en el aula, corroborando con la calidad en la formación de los hombres y las mujeres que sostendrán las economías y los negocios emprendidos, esta responsabilidad recae sobre la figura del docente y de su calidad.

La calidad del docente constituye una pieza angular en la construcción de la educación superior, impactando de manera directa con el progreso y la modernización de la formación, por ende, la formación de los formadores debe ser de alta calidad para que reporte de manera puntual y positiva en la formación de los estudiantes. Al respecto Mateo (1996) señala que ningún especialista pondría en duda el valor potencial del rendimiento académico de los alumnos y de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, como criterio de evaluación de los profesores.

En este mismo orden, Gómez (2005) plantea la calidad educativa a partir de la necesaria reconsideración de la figura del docente como elemento fundamental de la relación didáctica, por ser la fuente principal de instrucción en la mayoría de las sociedades. Es importante que se sientan satisfechos y tengan éxito en el desempeño. La falta de motivación, el desinterés por su propio perfeccionamiento, podría generar oposición a toda innovación impuesta (Gómez, 2005).

Muchas de las instituciones de educación superior cumplen con los requisitos mínimos de formación del personal académico y de que el reclutamiento y selección del profesorado se realiza, por lo general, en base a los reglamentos establecidos; la calidad de una gran parte de los docentes no es la más idónea en términos de experiencia y de formación pedagógica y especializada en las áreas en que imparten docencia (CONES -1998); muchas de las IES recurren a la contratación de egresados recientes de sus propias aulas que no cuentan, en la mayoría de los casos, con la madurez para impartir una docencia con la calidad requerida, al momento de avocarse a un proceso de evaluación externa con miras a la acreditación relucen todas estas debilidades.

Con el objetivo de que no reluzcan estas debilidades, las IES deben contar con un modelo educativo y académico donde estén definidos el perfil del docente y del estudiante egresado acorde a la filosofía y los valores que profesa la institución, en base a estas declaraciones, debe establecer un buen sistema de ingreso docente, donde estén definidos las competencias y los saberes con los que debe contar el docente que ingresa.

En este sentido los investigadores del estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), afirman que el objetivo prioritario de los sistemas de acceso a la formación de profesionales, ha de ser el seleccionar entre los candidatos

para ejercer la función docente, a los mejores. El debate se focaliza entonces en qué se entiende por un buen docente.

La experiencia indica, que junto con criterios de conocimiento de la materia y las competencias de enseñanza, sería necesario considerar la vocación hacia la docencia. Y si los dos primeros aspectos son relativamente sencillos de medir, el otro se antoja como más difuso, aunque igualmente necesario. Por ello, parece importante incorporar estrategias que no sólo midan conocimientos y destrezas, también actitudes y compromiso: un buen docente no es aquel que sabe su materia y sabe enseñarla, fundamentalmente, es un profesional comprometido con su labor y su constante mejora. Los docentes no solo necesitan sólidos conocimientos sobre las asignaturas, sino también aprender a enseñarlas.

De igual manera puntualizan los investigadores de la OCDE, que no deben olvidarse los criterios básicos e ineludibles que debe poseer cualquier procedimiento de acceso a la función docente, estos criterios son equidad, transparencia y calidad técnica de los procedimientos de selección, que en su momento servirán de base a la carrera docente del maestro que ha ingresado a la institución de educación superior. Continúan señalando los aspectos principales para el acceso a la profesión docente e indican que son los siguientes:

- Método de selección de los candidatos.
- Los requisitos de acceso.
- La autoridad encargada de la selección y la contratación.
- Las modalidades de contratación de los docentes.

Pero la inadecuación entre la oferta de plazas y la demanda de trabajo por parte de los docentes provoca que sea necesario arbitrar algún sistema para que sean los mejores candidatos los que obtengan las plazas vacantes, en este sentido es imperativo establecer métodos de selección de docentes y recomiendan los siguientes:

- *Acceso por oposición.* - Proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación u ordenación, es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación donde los candidatos han de demostrar sus conocimientos y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad a la que se presentan.
- *Acceso por concurso.* - Proceso de selección basado, fundamentalmente, en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. A partir de los mismos, las autoridades seleccionan y ordenan a los aspirantes para ocupar las plazas vacantes. A pesar de la existencia de una gran variabilidad, los méritos habitualmente

considerados para el ingreso de los docentes en las instituciones de educación son: las calificaciones obtenidas en los estudios de formación inicial de docentes, los cursos complementarios realizados y la experiencia docente previa.

- *Selección Libre.* - Es cuando las instituciones realizan la convocatoria de plazas vacantes y ordenan a los candidatos según sus propias pautas.

En caso de los requisitos de acceso, se considera que deben estar definidos en los reglamentos docente de las instituciones educativas, en los que se debe esclarecer cual será la autoridad responsable de la selección del docente y la modalidad de la contratación, esta responsabilidad debe estar claramente definida al momento del ingreso del personal docente.

Por consiguiente, es responsabilidad de las IES definir cuáles serán las competencias con las que deben contar los docentes en su quehacer, primeramente, nos debemos abocar al concepto general de competencia y otros componentes, y sobre esa base determinar las requeridas para impartir una docencia de calidad incuestionable.

4.2 Calidad de los estudiantes

A pesar de que las IES han realizado los esfuerzos en reformas e innovaciones en su quehacer formativo, con el firme objetivo de estar cónsonas con el entorno, han diversificado su oferta académica e incorporado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos, no es menos cierto que el sistema productivo y la tecnología demuestran ser más influyentes en la vida social, a la que no escapan los estudiantes, que la misma universidad; esta situación ha provocado que las universidades inserten transformaciones en la formación profesional de calidad y la optimización de los procesos.

Respecto a las TIC, en la actualidad existen una gran variedad a ser adoptadas en educación superior, entre lo que se pueden citar está el movimiento trae tu propio dispositivo (Bring Your Own Device -BYOD), está concebido como el vínculo entre el uso de los dispositivos móviles personales y el aprendizaje se ha materializado en los últimos años, el debate no consiste tanto en si permitirlos en las aulas como en la manera más efectiva de integrarlos y apoyar su uso, (Informe Horizon, 2016).

El referido movimiento está permitiendo a los estudiantes aprender haciendo uso de una tecnología con la que están familiarizados, se sienten cómodos, y le proporcionan el sentido de apropiarse de su proceso de aprendizaje. Con un 86% de estudiantes universitarios poseedores de un teléfono inteligente o tableta, lo que esperan es poder usar los dispositivos que elijan para acceder a

contenidos de aprendizaje, tomar apuntes, recopilar datos y comunicarse de manera frecuente con sus compañeros y docentes.

Por consiguiente, se destaca que los estudiantes en la actualidad están familiarizados con los cambios de la sociedad, es evidente que muchos jóvenes desde la formación básica y secundaria inician a tener contacto con las tecnologías de la información y la comunicación, en la mayoría de los casos han aprendido a utilizar las tecnologías de manera autodidacta, por consiguiente, el estudiante universitario actual está más conectado con los medios virtuales, los puede utilizar para buscar información y descubrir la posibilidad del autoaprendizaje.

De esta manera los estudiantes de hoy han descubierto la accesibilidad del conocimiento sin necesidad de acudir, exclusivamente, a una universidad, desde una edad cada vez más temprana, adquieren cierto dominio de algunos sistemas informáticos, aprenden a manejar los dispositivos con gran facilidad; al respecto Gastelú (2015), puntualiza que las tecnologías de la información y la comunicación pueden utilizarse para mejorar la competitividad y el rendimiento académico de los estudiantes, facilitando de esta manera su formación integral.

Es de conocimiento que algunas escuelas básicas y universidades, solicitan que los estudiantes cuenten con un computador portátil para sus estudios e investigaciones dentro y fuera del aula, sin embargo, esta modalidad puede marcar una diferencia generacional entre los estudiantes y el docente, dejando en evidencia que muchos estudiantes conocen más de las TIC que los docentes, valorada esta situación en los procesos de evaluación.

Es importante mencionar, que en la actualidad el estudiante está más consciente de la importancia de su aprendizaje y la oferta formativa, por ende, es más crítico con la formación que recibe, siendo este responsable en relación a la independencia que le otorga la universidad de tener mayor desenvolvimiento en la gestión y organización de su formación, en relación a la flexibilidad que le brinda en la selección de las asignaturas, ya sean estas obligatorias u optativas,

Esta tendencia tiene su base principal en factores como la incertidumbre del futuro que les aqueja, dada la actual recesión económica y el temor imperante de la dificultad de la inserción laboral, es muy común escuchar algunos estudiantes expresar que la formación profesional no vale nada por la saturación de profesionales existentes sin colocarse, produciéndose una disociación entre la formación y la vocación que supone estudiar lo que conviene antes de lo que se desea realmente, con todo lo que ello puede significar en el logro de la satisfacción y realización personal.

Por otra parte, la desmotivación juega un papel preponderante en los estudiantes, esta condición provoca que recorten esfuerzos, evadan responsabilidades con su formación y consideren

su paso por la universidad como circunstancial y transitorio, desaprovechando así una inmejorable oportunidad cultural de formarse.

En el caso de los estudiantes de postgrado, su presencia en las universidades cada vez es más importante debido a la demanda de formación y actualización permanente que exige el mercado laboral, están inserto en una realidad diversa que implica diferentes experiencias previas, estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual requiere apoyar decididamente al profesor para fortalecer su docencia, la variedad de los estudiantes se manifiesta también en sus referentes culturales distintos, pues la internacionalización de la educación ha posibilitado la movilidad significativa de estudiantes de diferentes partes del mundo realizando programas de especialidades, maestrías y doctorados, y otras acciones formativas, que reportan a que se tenga un gran número de estudiantes y egresados de gran calidad formativa.

En la República Dominicana muchas de las propuestas de evaluación a la calidad educativa tienen como renglón esencial la satisfacción de los estudiantes. En este sentido las universidades deben contar para ofrecer, en los renglones de calidad para con los estudiantes lo siguiente:

- Calidad de los recursos humanos.
- Calidad de los recursos materiales
- Calidad de los procesos y los servicios

En relación a la satisfacción, los estudiantes piensan en el prestigio de la institución, en la tasa de colocación y la remuneración promedio de los egresados, también en los índices de deserción, duración de las carreras en la infraestructura, el equipamiento y en la calidad de los docentes, Rodríguez (2006).

Los criterios para identificar servicios de calidad, orientados hacia el estudiante son expuestos por Lacasta (2005), quien sostiene que:

- Promueven la calidad de vida mediante la educación, el empleo, el ocio o la mentalización social.
- Los procesos principales son orientados al cliente; esta situación favorece que la organización nunca pierda de vista a su cliente.
- La calidad del proceso conlleva calidad en el resultado.
- Persiguen una mejora continua, donde el profesional al recibir una retroalimentación inmediata acerca de la satisfacción del cliente/calidad de su trabajo o no, puede actuar de manera proactiva.
- Toma en cuenta, de forma continua, las necesidades del cliente y organizan cambios y mejoras

para lograr su satisfacción.

- Los derechos de los clientes son fundamentales.
- La organización entraña una serie de valores asumidos por los distintos profesionales.
- Se organizan acciones en redes.
- Los profesionales deben definir las necesidades de los clientes.
- La autoevaluación ofrece resultados importantes acerca de la calidad, como es la satisfacción de los clientes.

Como se puede observar en los párrafos anteriores, el citado autor, presenta una visión integradora de la calidad en torno a los estudiantes, considerando los aprendizajes, el entorno, la gestión, las estructuras de las instituciones y la evaluación. Los estudiantes constituyen la materia prima de la Educación Superior y por lo tanto su primera condición para la calidad.

4.3 Perfil y competencias del personal docente

4.3.1 Perfil del docente

En relación al perfil de los docentes se han realizado varios estudios e investigaciones, el trabajo presentado por Ramírez (2008) en el V Encuentro internacional de las transformaciones de la profesión docente y sus actuales desafíos, como resultado del diagnóstico, luego de haber aplicado un cuestionario a estudiantes, muestra las competencias con las que debe contar todo profesor de educación superior, y son las siguientes:

- Un buen docente motiva a sus estudiantes para que logren altos niveles de aprendizaje.
- Un buen docente domina su asignatura, lo que le permite exponer los contenidos de una manera accesible para los estudiantes, ofreciendo su apoyo cuando lo requieren.
- Un buen docente propicia que los estudiantes piensen y sean autocríticos a través de su participación.
- Un buen docente demuestra su entusiasmo e interés por la materia que enseña, con lo que consigue crear, en el aula, un ambiente de aprendizaje interesante y ameno.
- Un buen docente relaciona el contenido de su materia con problemas prácticos de la profesión y la vida cotidiana.
- Un buen docente utiliza diversos métodos de enseñanza y material didáctico adecuado a las necesidades de sus estudiantes.

- Un buen docente respeta a sus estudiantes.
- Un buen docente evalúa continuamente el desempeño de los estudiantes en base a criterios establecidos desde el principio de las clases.
- Un buen docente eleva la autoestima de sus alumnos; escuchándoles, apoyándoles y motivándoles para que mejoren su desempeño académico.

Dentro de las competencias que debe desarrollar el docente y deben estar integradas en su perfil, están las investigativas.

El perfil del docente del siglo XXI, obedece de manera fiel a los procesos de cambios y la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la movilidad de docentes y estudiantes que les permite conocer otras culturas y vivir otras experiencias que vienen a enriquecer y transformar la manera de transmitir los conocimientos, y sobre todo, a la nueva generación estudiantil que tiene un perfil distinto en comparación con los tiempos pasados, lo que exige al docente, tener nuevos dominios de su gestión académica, ser vanguardistas, sin perder de vista el impacto en el ejercicio de una docencia de calidad.

Po lo antes expuesto, el docente actual debe mantenerse innovando en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje y desarrollar las nuevas competencias que les permitirán llegar a ser el docente de los nuevos tiempos.

4.3.2 Competencias del docente

De acuerdo a Tobón (2006), al tocar el tema de las competencias es fundamental hacer mención de la filosofía griega en su enfoque, la reflexión filosófica está mediada por el modo de pensar problémica donde se interroga el saber y la realidad. Desde el siglo XV el verbo *competir* significó *pelear con*, generando sustantivos como competencia, competidor y el adjetivo competitivo.

La realidad es que el concepto de competencias pareciera ser un tema de reciente aparición, sin embargo, su estudio data del año 1973, (Gallego Franco, 2007) cuando el Departamento de Estado Norteamericano decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal, pues era éste un problema de permanente preocupación. Fue entonces cuando se le encomendó esta tarea a David McClelland, profesor de Harvard, muy reconocido en ese momento como un experto en motivación.

Por otra parte, en 1981 en Inglaterra, se empiezan a aplicar técnicas de análisis como: “Crítica Incidente Technique” (Gallego Franco, 2007) orientada a definir las habilidades básicas que debería tener el personal de las organizaciones para garantizar un desempeño eficiente. En 1986 un grupo de profesionales se une al grupo Inglés e intenta diseñar un modelo específico para las empresas españolas

utilizando para ello técnicas activas (simulaciones “reales”) para medir las habilidades requeridas en los diferentes cargos y se logra como hecho para destacar la unión entre el Departamento de Recursos Humanos con las demás áreas de la organización en el concepto de eficacia, es decir, se reconoce que el área de Recursos Humanos es responsable de garantizar a la organización la eficacia de sus empleados.

En el año 1988 presenta un proyecto (Gallego Franco, 2007) fruto del estudio de varios años, sobre las habilidades que las organizaciones españolas deberían tener en cuenta para garantizar desempeños laborales exitosos. Este proyecto se presenta a la Asociación Española de Personal: AEDIPE; desde entonces se cambia el término “Habilidades” por “Competencias” y se inicia su difusión con mucho éxito.

En 1996, el economista holandés Leonardo Mertens presenta en la ciudad de Guanajuato una versión preliminar del libro “Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos” dentro del marco del seminario internacional “Formación basada en Competencia Laboral: Situación actual y perspectivas”. (Gallego Franco, 2007).

Vargas, J. (2001), citado por González, V. (2002), analiza en su artículo Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización, la utilización del uso del término competencia desde una perspectiva psicológica y enfatiza que las competencias son características permanentes de las personas que se ponen de manifiesto cuando ejecutan una tarea o un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad, cuando tiene una relación causal con el rendimiento laboral, refiriendo que no están asociadas con el éxito sino que se asume que realmente lo causan, que pueden ser generalizadas a más de una actividad y realizando una combinación lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual.

El abordaje del tema de las competencias ha permeado todo el sistema laboral empresarial, llegando a la labor de las instituciones de educación superior, impactando en la labor profesional del docente, de manera que el docente de este siglo debe desarrollar las competencias que le permitan mantenerse dentro del sistema educativo, los docentes deben aprender a desaprender y por demás aprender a aprender, de esta manera serán capaces de asimilar nuevos conocimientos y tecnologías, reformular hipótesis científicas, adaptar los conocimientos de sus disciplinas a las nuevas condiciones, deben ser capaces de seguirle los pasos a la tecnología, al conocimiento, cuyo dinamismo se torna obsoleto en períodos cada vez más cortos.

Al respecto, se cita la opinión del autor Cabero (2010), quien indica que los tiempos cambian a tal velocidad que no podemos perderlo mirando el pasado, tratándose de una sociedad en la que lo

rápido toma carácter relevante, puntualiza, por este motivo es importante que el docente actual desarrolle ciertos tipos de competencias.

Existen una gran variedad de definiciones en torno al concepto de competencia, su definición va a depender del escritor que la defina y del contexto del desarrollo de la misma, en el contexto actual, las competencias son: "repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, los que las hace más eficaces en una determinada situación" (Levy-Levoyer, 2000).

Al respecto (Vasco -2003) indica que las competencias se pueden definir como un conjunto de conocimientos, habilidades, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores.

El proyecto Tuning de América Latina (2007) define competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo, el informe final del proyecto integra los resultados obtenidos de la encuesta de competencias genéricas y específicas para la formación de profesores.

Tobón (2004) define el término de competencias como: "Procesos completos que las personas ponen en acción-activación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (auto motivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender, analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano".

El referido autor indica de manera general, que se puede plantear que toda competencia se define por la articulación de cinco elementos esenciales como son: el requerimiento de realizar una actividad, la disposición afectivo motivacional para realizarla, el procesamiento de la información, la actuación y los criterios de idoneidad. A continuación de definen cada una de ellas para su mayor entendimiento:

- *Actividad*: Es un conjunto de acciones con un inicio y un final que se dan de forma concatenada para obtener un resultado, el cual puede ser un producto tangible o intangible (por ejemplo, un servicio).
- *Actitud*: Es la disposición afectivo-motivacional que tiene la persona para realizar la actividad con eficiencia, eficacia y efectividad. Se corresponde con el plano del saber ser.
- *Conocimiento*: Consiste en poseer los conocimientos específicos y los conceptos esenciales para comprender la actividad y realizarla, junto con el procesamiento cognitivo de la información: búsqueda, sistematización, análisis, modificación y empleo. Este ámbito está en el plano del saber conocer.
- *Capacidades-procedimientos*: son las destrezas y habilidades requeridas para realizar la actividad con apoyo de los conocimientos y las actitudes.
- *Actuación Idónea*: es la ejecución de acciones encaminadas a realizar la actividad y obtener los productos esperados, mediante la puesta en acción de las capacidades, procedimientos, los conocimientos y las actitudes, teniendo como referencia criterios de excelencia y de trabajo bien hecho contruidos colectivamente o aceptados en el entorno social inmediato.

Partiendo de esta estructura, para la representación de una competencia se utilizan los siguientes descriptores:

- *Identificación de la Competencia*: Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.
- *Elementos de Competencia*: Desempeños específicos que componen la competencia identificada.
- *Criterios de Desempeño*: Resultados que debe mostrar en situaciones reales de trabajo, del ejercicio profesional o la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.
- *Saberes Esenciales*: Saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.
- *Rango de Aplicación*: Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.

- *Evidencias Requeridas*: Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar las competencias de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.

En referencia a las competencias existen diversas clasificaciones como las de Gallego (2000), Ogliastri (1999), Echeverría (1999), entre otros. Sin embargo, en la educación superior la más extendida es la de Vargas, (1999) citado por Tobón (2004), el cual las clasifica en básicas, genéricas y específicas. A continuación, en la tabla no.2 se definen cada una de ellas en atención a su caracterización y tipo:

Clasificación	Definición/ Caracterización	Tipos
Competencias básicas	<p>Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral.</p> <p>Caracterización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Constituyen la base sobre la cual se forman otros tipos de competencias. 2) Se forman en la educación básica y media. 3) Posibilita analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana. 4) Constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia comunicativa. - Competencia matemática. - Competencia de autogestión del proyecto ético de vida. - Manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. - Afrontamiento del cambio. - Liderazgo.
Competencias genéricas	<p>Son competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones.</p> <p>Caracterización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aumentan la posibilidad de empleabilidad. 2) Favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo. 3) Permiten la adaptación a diferentes entornos laborales. 4) No están ligadas a una ocupación particular. 5) Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje. 6) Su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emprendimiento. - Gestión de recursos. - Trabajo en equipo. - Gestión de información. - Comprensión sistemática. - Resolución de problemas. - Planificación del trabajo.
Competencias específicas	<p>Son aquellas propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como en procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.</p> <p>Caracterización:</p>	<p>Ejem.: <i>Competencias de un médico</i>: chequeo de los signos vitales, diagnósticos de salud - enfermedad y la implementación de tratamiento pertinentes a las diversas enfermedades.</p>

	Se caracterizan por las diferencias de las competencias que deben poseer los profesionales de una disciplina o profesión.	<i>Competencias de un administrador educativo:</i> Diseño del proyecto educativo institucional, Liderazgo del proyecto educativo institucional, gestión de recursos, administración del presupuesto, dirección del proceso de certificación, evaluación del proyecto educativo institucional, organización de perfiles, gestión de talento humano y marketing.
--	---	--

Tabla no.2 - Clasificación de competencias - Texto de Tobón (2004) - Diseño propio

El referido autor, puntualiza que las competencias se introdujeron con fuerza en las empresas y en la educación, porque comenzaron a posibilitar mecanismos para orientar la calidad de los procesos de gestión del talento humano y del aprendizaje, acorde con los requerimientos sociales, organizacionales y de las mismas personas. En el ámbito de la educación, las competencias comenzaron a asumirse como centrales a raíz del movimiento de la calidad de la educación, movimiento que se ha convertido en toda una estrategia en la educación superior de todo el mundo.

De acuerdo a una publicación realizada en la revista *Universia*, Colombia (2015), Las nuevas tecnologías han causado cambios sorprendentes en la relación entre las personas y el aprendizaje, hoy en día se puede enseñar y aprender en todo momento, y en todo lugar, por medio de distintas herramientas y plataformas utilizadas para estos fines, se deben aprovechar las oportunidades que brindan estos canales y materia pedagógica.

Si los docentes no quieren quedarse en el pasado, deben descubrir la forma de adaptar sus métodos de enseñanza a las nuevas tecnologías que se ofrecen hoy día, por este motivo los docentes deben las competencias en manejo de las TIC, es una competencia básica para la vida, al igual que la lectura, la escritura y las matemáticas”. Un docente del siglo XXI debe saber transmitir estos conocimientos a los alumnos, y para ello necesita aprenderlos por sí mismo. Zermeño, 2015.

4.3.3 Competencias Docentes en Europa y América Latina en el Siglo XXI

En el ámbito de la educación superior, el docente debe estar dotado de las competencias que le permitan un tipo de actuación, que lo perfilen a la actualización de los conocimientos dentro de la práctica docente que lo encaminen a la calidad educativa, puesto que los conocimientos caen en la obsolescencia con asombrosa rapidez.

Al respeto refiere Castro (2007) que durante mucho tiempo el ejercicio de la profesión docente estuvo asociado a la transferencia de contenidos. Por tanto, bastaba con saber lo suficiente en un área del conocimiento para poder enseñar a otros siguiendo el patrón de comportamiento que había observado de sus maestros del sistema educacional, sin embargo, teniendo en consideración el nuevo escenario educativo el autor sostiene que ejercer la profesión docente desde esa perspectiva hoy ya no es posible cuando exige desarrollo de habilidades complejas y formación de actitudes y valores también complejos, con la perspectiva de generar competencias en los educandos.

Para el sostenimiento de esta perspectiva, la doble faceta de docente e investigador del profesor, exige una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio. Las nuevas competencias docentes y su desarrollo profesional se encuentran sometidos al influjo de la sociedad de la información y la comunicación.

Asimismo, se reclama la capacitación de los profesionales de la educación en el dominio y explotación didáctica de las nuevas tecnologías, tras reconocer que con auxilio se puede lograr la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en sintonía con los cambios que hoy se operan en la sociedad y en el individuo. (Fernández Muñoz, 2003).

La sociedad que está emergiendo algunos la denominan *learning society* o *sociedad del conocimiento*, por el papel central que ésta juega en el proceso productivo; otros prefieren llamarla *sociedad de la información* y aseguran que estamos entrando en la *era de la informática*. Hay quienes afirman que es más apropiado llamarla *sociedad del aprendizaje*, por el papel clave que el aprendizaje permanente está llamado a desempeñar en la sociedad del próximo siglo, hasta el punto que algunos autores dicen que la habilidad más competitiva en el futuro será la de aprender y la inteligencia la materia prima por excelencia del próximo milenio. (Tünnermann, 2000).

La idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación para toda la vida; la educación permanente es una respuesta a la condición humana y a lo que es llamado los signos del tiempo: Esta nueva visión de la educación, constituye la visión para el nuevo siglo, implica un cambio en el quehacer de los docentes, ellos también necesitan ser formados en la perspectiva de la educación permanente, el educador para el siglo XXI será pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en un agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la sociedad circundante.

Las competencias básicas que requiere todo docente, según Hernández (2003), son el conocimiento del “contenido de su enseñanza y el modo como ese contenido puede tener sentido para

el estudiante; el docente debe saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes, debe saber comunicar y generar comunicación, debe ponerse de manifiesto como quien se pone frente a los alumnos para mostrar y entregar lo que tiene y quiere y; el docente debe plantear y obedecer unas reglas de juego claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas.

Por consiguiente, debe decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia, Perrenoud (1996), siendo una de las características de la experiencia de los profesores, quienes ejercen una de las tres (3) profesiones llamadas *imposibles*, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad.

Perrenoud (2004) plantea las diez (10) competencias que debe desarrollar el docente del siglo XXI para enseñar, refiere que son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos y hacerlos partícipes en sus aprendizajes y trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

En relación al uso de las TIC, García -Valcárcel et al. (2010), refiere su uso en la educación, obliga a rediseñar estructuras organizacionales, además de dotar de competencias en tecnología de la información a los docentes, para que puedan utilizarlas de forma eficiente para elevar la calidad de la educación.

La Convergencia Europea expone que la buena docencia en si es un componente de vital importancia en la formación de nuestros estudiantes, y corresponde a un tipo de actuación que el docente debe asumir y ser capaz de realizar una buena enseñanza. Un buen docente es el que hace su trabajo con responsabilidad, conocimiento de causa y dedicación.

Esta dedicación cada vez debe estar afianzada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, renovación y actualización de los conocimientos, el docente debe estar consciente de que en el escenario universitario ha habido cambios relevantes en las nuevas formas de la enseñanza, por lo tanto, el docente debe desarrollar competencias que le permita realizar un mejor accionar, pues en el futuro las personas llegaran a realizar varias carreras.

El docente del siglo XXI debe realizar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita alcanzar los objetivos propuestos, hacer selección y presentación de los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, estar alfabetizado tecnológicamente y en el manejo didáctico de las TIC, gestionar las metodologías de trabajo didáctico

y las tareas de aprendizaje, relacionarse constructivamente con los alumnos, las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse institucionalmente, Zabalza (2012).

Se quiere puntualizar, que el docente de este siglo debe cumplir con varios roles que anteriormente no cumplía. En el ámbito del aula, su buen desempeño tiene que ver tanto con el acompañamiento responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje; así como con la relación comunicativa y afectiva con todos y cada uno de sus estudiantes. Con relación a sus colegas, se espera una actuación de colaboración, de apoyo mutuo y corresponsabilidad tanto respecto a la diversificación del currículo como a la organización y marcha del centro. Respecto a sí mismo, se espera que el buen docente esté permanentemente buscando los mejores medios para crecer profesional y humanamente. (Bretel, 2005).

Continuando con los planteamientos de Bretel (2005), quien asegura que en la gama de tareas del docente incluye la planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar. También incluye la capacidad para establecer ambientes de aprendizaje; la creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte, detectar las dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo. Finalmente incluye formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas y otros miembros de la comunidad circundante.

En tal sentido, los profesores están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje, conocen el contenido de su enseñanza y cómo enseñar estos contenidos a los alumnos. Los profesores son responsables de guiar y controlar el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores reflexionan sobre su práctica y aprenden de su experiencia. Los profesores son miembros de una comunidad de aprendizaje. (What Teachers Should Know and Be Able to Do, National Board for Professional Teaching Standards, USA).

Las competencias implican, además, conocimientos tanto declarativo como procedimental, al respecto Kandel (2001) plantea que la mayoría de los aspectos de la conducta humana implican cierta forma de aprendizaje, muchos resultados de la conducta humana, son el resultado de la capacidad para aprender de la experiencia.

Ante lo expuesto, se pudo evidenciar que la profesión docente cada vez tiene más exigencia para realizar su práctica, todas estas regulaciones ratifican que el docente del siglo XXI debe

desarrollar la competencia de aprendizaje permanente que le permita efectuar una labor de enseñanza de calidad, que a su vez le permita aprender a aprender desde y para su práctica, adoptando el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo.

La adquisición de estas competencias debe llevar al docente a sentirse motivado a implementar nuevas técnicas para corroborar con el avance de la enseñanza, ser un docente que desarrolla ciertas habilidades y estar convencido sobre el papel clave que le corresponde desempeñar en los tiempos actuales, debe conocer la realidad de los tiempos que estamos viviendo en un mundo cambiante.

Para algunos investigadores y también para algunos profesores universitarios, la adopción de las propuestas del EEES en general y especialmente el enfoque de competencias constituye una labor compleja y no exenta de críticas. En este sentido señala Escudero (2008) que es cierto que el modelo de competencias permite tener una visión integrada de la educación superior, pero su grado de generalidad puede complicar la gestión de las asignaturas por parte de los profesores.

Los profesores, además de adaptar los contenidos, la metodología y la evaluación al sistema por las competencias que el alumno debe desarrollar, deberán de manera obligatoria, estar actualizados respecto a esta propuesta de las competencias que le corresponden a cada perfil profesional y en cada ámbito, según se van produciendo los cambios en el mundo del trabajo y en la sociedad.

Siguiendo a Cano (2005) citado por Martínez González, hacemos referencia de la comparación de las características de los procesos de enseñanza aprendizaje, *antes y después* traducido en *ahora*, del surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), representando un cambio en el rol desempeñado por el profesor universitario, mostrado en la tabla (no. 3) siguiente:

Rol del profesor universitario (EEES)	
Antes	Ahora
El profesor enseñaba para adquirir contenidos.	Enseña para aprender.
El alumno desarrollaba conocimientos.	Desarrolla competencias.
El alumno aprendía escuchando.	Aprende haciendo.
Los apuntes constituían la única fuente.	Son sólo una guía orientadora.
La información la manejaba sólo el profesor.	También el alumno.

La clase magistral era la única forma de enseñar.	Se genera saber.
El alumno estaba solo ante el aprendizaje.	Coopera con otros formando grupos.
El profesor dirigía a los alumnos.	Les orienta.
La evaluación era sumativa y final.	Es formativa y de proceso.
La metodología era sólo expositiva y textual.	Es activa y multimedia.
El profesor era egocéntrico.	Parte del alumno.
Existía limitación metodológica.	Existe una gran variedad.
El profesor innovaba a saltos.	Lo hace continuamente.
Se insistía y persuadía para memorizar.	Se piensa en resultados.
La relación era de autoridad.	Se generan y gestionan relaciones.

Tabla no. 3 - Rol del profesor universitario - Cano (2005) - Diseño propio

Los profesionales de la educación superior no debieran ser simplistas; no se trata sólo de preparar a los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino de ofrecerles una formación más sólida que les ayude a saber, saber hacer, saber convivir y ser personas, tanto en el ámbito profesional como en el desarrollo de su proyecto de vital. Todo ello a través del desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento de acuerdo a las afirmaciones de estos autores (Poblete y Villa, 2007). Y ese constituye, precisamente, el reto para la institución, para los estudiantes y para el profesorado.

Existe un sin número de clasificación de competencias, que difieren dependiendo del autor y del contexto, no obstante, este tema se ha convertido el de gran referencia en los últimos tiempos. El EEES, refiere una interesante clasificación conformada por una triada.

En la tabla no. 4 presentada a continuación, veamos esas competencias clasificadas entre sí, tales como respeto a sí mismo, respeto a su actividad y respeto a los demás:

Competencias vinculadas al marco del EEES	
Respeto a sí mismo	Respeto a su actividad:
Autoconocimiento y observación	Partir de las competencias genéricas y específicas
Confianza en sí mismo	Enseñar a aprender y a reflexionar
Automotivación	Planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Autocontrol emocional	Asignar recursos en función de la programación
Automejora continua	Gestionar información, sintetizarla, estructurarla, transferirla...
Actitudes favorables al EEES	Gestionar recursos informáticos, multimedia...
Adaptabilidad	Desempeño ordenado, sistemático, coherente y consistente
Espíritu deportivo y de sacrificio	Proponer diferentes y variadas actividades, sean o no de refuerzo
Razonamiento y espíritu crítico, mentalidad abierta	Diagnosticar problemas, prevenirlos y gestionarlos
Iniciativa y decisión	Perfeccionar su práctica pedagógica
Flexibilidad y variedad	Usar metodología basada en la experiencia, lo periodístico, por descubrimiento y significativa
Innovación y creatividad	Favorecer el aprendizaje holístico e integrado, no parcelado
Responsabilidad	Favorecer y comprobar la transferencia de las competencias aprendidas
Exigente consigo mismo	Evaluar en base a las competencias, antes, durante y después
Respeto a los demás:	
Crear, mantener y gestionar relaciones y vínculos sin apegos	
Actitud favorable hacia el aprendizaje autónomo de los alumnos	
Desarrollar habilidades sociales y de comunicación	
Trabajar en equipo y cooperar con servicio de orientación	
Estimular y motivar a los demás	
Celebrar el logro	
Negociar	
Gestionar estados de ánimo	
Orientar, autorizar y guiar más allá de la materia que imparte	
Sugerir más que imponer	
Liderazgo y firmeza siendo flexible	
Tratar a los demás con humanidad e igualdad	
Ser auténtico, justo, humilde y confiable para los demás	
Trabajar en equipo, colaborar y cooperar	
Coordinar	

Tabla no. 4 - Competencias vinculadas al marco del EEES - Diseño propio.

En este mismo tenor los autores Bolívar (2008), Cano (2005), Cela, Fandos, Gisbert y González (2005), Galvis (2007), Paricio (2007), Torrego (2004) y Villa (2006) afirman que no sólo el alumno debe aprender competencias, el profesor-tutor universitario debe desarrollar una serie de competencias generales y específicas, intra-personales e inter-personales para asumir con acierto su nuevo rol, es decir, debe desarrollar una forma de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarse en consonancia con las características y los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados al marco del EEES.

Por su lado, Martínez González (2002) asevera que el profesor universitario también se convierte ahora en un tutor de la materia que gestiona, en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje que dirige, en un orientador para el desarrollo de las competencias para la profesión y para la vida, en cooperación con otros profesores y con los responsables del servicio de orientación. Esto no quiere decir, en absoluto, que el profesor deba ser paternalista con todos los alumnos, o que deba hacer un trabajo que les corresponde a ellos.

La autora señala que el docente tampoco debe ser autoritario que enseña con mano dura a todos los estudiantes por igual, esta actitud es típica de épocas pasadas. En unos casos deberá ser más dirigente e iniciador, y en otros deberá ser más permisivo, siempre dadas unas circunstancias, unas situaciones y unos perfiles de estudiantes. Y todo ello al margen de los gustos y preferencias del profesor y de su forma de ser, y siempre porque eso que hace sea lo que le corresponda hacer. La autora ratifica que el profesor deberá elaborar las unidades didácticas con actividades y recursos diferentes, especificando en cada una los siguientes detalles:

- a) Los objetivos concretos de la unidad y los contenidos respectivos, claramente definidos y organizados con una secuencia lógica, en función de las competencias profesionales y para la vida.
- b) Los conceptos previos que debe tener el alumno antes de iniciar la unidad y que deberían ser objeto de atención educativa en el caso de que el alumno no los tuviera, asignando actividades específicas y flexibilizando el tiempo de logro.
- c) Una prueba de evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos o el dominio de los objetivos de la unidad, siempre referidos a las competencias (saber, saber hacer y saber ser y estar). Se deberán incluir los criterios de evaluación para determinar las actividades que cada alumno realizará.
- d) Un número suficiente de actividades de aprendizaje, que permitan una suficiente práctica y ejercitación del objetivo asociado a la competencia. A ser posible variadas (en cuanto al tipo

de estrategias utilizadas) y secuenciadas, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo general a lo particular. Además, se deben incluir actividades de refuerzo y de ampliación o profundización para cada objetivo, asignándolas en función del logro de los objetivos y de las necesidades de cada estudiante.

e) Los recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades programadas, clasificados por unidades, objetivos y características de los alumnos.

f) Un sistema de evaluación que permita determinar en qué grado cada alumno domina los objetivos. Es necesario plantear una evaluación frecuente y continua, que informe al alumno de su situación de aprendizaje y del resultado, y que sirva al profesor para tomar decisiones sobre qué prescribir o cómo continuar.

Investigadores como De Miguel (2005) consideran que el *desafío* para los profesores universitarios consiste en diseñar unas actividades que combinen teoría y práctica, acordes a unas modalidades y metodologías de trabajo - del profesor y de los alumnos - que sean adecuadas para que un *estudiante medio* pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje. Por ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exige precisar esas modalidades tanto la presencial y como no presencial, y las metodologías, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se vayan a utilizar.

Al respecto, González Tirado y González Maura (2008), señalan que las funciones de tutor y orientador del profesor se han venido produciendo en las aulas universitarias desde hace años, ha cobrado más fuerzas en el ejercicio de la docencia universitaria, el docente debe transmitir los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de dialogo, tolerancia, intercambio y respecto que propicie la participación y el compromiso del estudiante de su proceso de aprendizaje.

Para el logro de estas acciones, el docente debe desarrollar competencias didácticas, motivación y metodologías participativas que propicien la vinculación de la teoría dictada con la práctica profesional en un ambiente de plática, empleando inventivas para comprobar la fijación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y se conviertan en los profesionales de calidad que aspira el sistema educativo, para el logro de este cometido y cumplir con el propósito de mantener estos estándares de calidad en las IES y asegurar una educación de calidad total, el docente debe estar preparado, por lo que su práctica deberá ser evaluada con regularidad.

4.4 La evaluación de la calidad docente

Existen diferentes planteamientos sobre la evaluación del desempeño en general Wether (2001), lo define como el proceso mediante el cual se estima el rendimiento global de los colaboradores, más que evaluar es una herramienta vital para el conocimiento del crecimiento de los recursos humanos, las informaciones levantadas por este proceso, coadyuva al desarrollo de las competencias requeridas a fin de lograr un desempeño eficiente.

En las IES, la evaluación resulta ser un tema significativo y es considerado uno de los más complejos de tratar en el quehacer educativo, debido a la cantidad de factores que influyen tales como el histórico, el académico, el institucional, el ideológico y el cultural, por mencionar algunos. Es importante destacar, que como proceso continuo, dinámico y flexible, deberá estar construido sobre la sistematización de evidencias y direccionado hacia la generación de conocimientos sobre el aprendizaje, la práctica docente y los propios programas de formación; su finalidad debe la producción de reflexiones sobre el trabajo realizado y el aprendizaje en los estudiantes.

En el caso de la evaluación de la calidad de los docentes, se entiende que es un proceso que forma parte de un sistema desarrollado por la institución para garantizar la calidad de los planes de estudios que imparte, por consiguiente, la evaluación del profesorado debe estar alineada con el marco estratégico definido por la universidad y las políticas del profesorado, esta política debe considerar además de la evaluación del quehacer docente, otros aspectos relevantes como la formación, la promoción e incentivo económico, de manera que el docente pueda hacer carrera académica dentro de la universidad. (Buela -Casal (2007) citado por Pérez, 2011).

En este sentido, los autores Vargas y Calderón (2005), consideran que la evaluación es un proceso objetivo que busca aclarar aspectos de la realidad, es el uso de parámetros, indicadores y métodos que promuevan la objetividad y la distancia entre lo que se evalúa y las personas involucradas, por lo tanto, es la medición de un fenómeno.

Para el autor Bogoya (2008), la evaluación implica un avance relativo respecto a un ideal propuesto que se puede entender como una fotografía fiel, nítida y precisa como del estado final a través de la observación analítica de los procesos involucrados y el registro del valor agregado entre ingreso y egreso. Se considera que una universidad ofrece educación de calidad cuando los resultados de sus estudiantes muestran un incremento en su rendimiento promedio y de la equidad, en periodos de tiempo considerados prolongados.

El uso sistemático de la evaluación del desempeño laboral tuvo sus inicios en los gobiernos y en las fuerzas armadas a inicio de siglo, los primeros sistemas los utilizaron las empresas de los Estados Unidos de América a raíz de la primera Guerra Mundial, eran utilizadas para evaluar el desempeño de los empleados operarios; luego de la segunda Guerra Mundial se realizan las evaluaciones de desempeño a ejecutivos (Fuchs.1997), citado por Montenegro (2003).

Durante la década de los años ochenta, la evaluación del desempeño comenzó a tomar auge en el ámbito empresarial, de los países del Reino Unido, Estados Unidos de América, Australia, Canadá y Francia, basados en la gestión por competencias que se encuentra muy vinculada a la selección del personal, por tanto, con la educación y la capacitación, en esta misma línea se busca responder esta pregunta universal ¿Qué formación debe poseer la persona adecuada para desempeñarse con éxito? (Cuesta Santos,2000).

La autora Martha Alles (2005), cita que dentro del campo laboral de la gestión basado en competencias se destacan tres pilares que son la selección, para que ingresen a la institución solo personas que tengan las competencias deseadas, evaluación del desempeño, para conocer los grados de competencias de cada integrante de la organización y el fundamental, que es el desarrollo de las competencias.

En referencia al concepto de competencia que se entiende, de una manera generalizada como un patrón general de comportamiento, siendo el desempeño un conjunto de acciones concretas. En relación al desempeño docente, se entiende como el cumplimiento de sus funciones, que está determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno, en este sentido el desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente.

En el contexto de la educación superior, la contratación de los docentes debe estar basada en las competencias que debe exhibir el docente que el siglo XXI demanda y debe guardar cercanía a los procesos valorativos esquematizados de selección de los docentes, se debe indagar sobre la valoración de su práctica, experiencia y verificación de la trayectoria del docente para su contratación. Luego de la contratación y muestra de su ejercicio profesional docente, se procede a la evaluación, con los resultados obtenidos, de acuerdo a los casos y a las buenas prácticas de la institución, se hace partícipe en los programas de desarrollo profesional.

El tema que ocupa este trabajo de tesis doctoral sobre la evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU, refiere que la docencia es una actividad profesional compleja y requiere ser considerada desde contextos específicos.

Por lo que se reconoce que el proceso de evaluación de la calidad de la docencia constituye un reto para las instituciones de educación superior en sus diferentes niveles formativos.

Es importante destacar que en los párrafos siguientes se hará referencia al concepto general de la evaluación de la calidad específica de los docentes, siendo la evaluación que hace referencia a la apreciación y valoración de la calidad de la labor del profesor. El autor Viguera (2000:237) define la evaluación docente como:

‘Un proceso en el que se obtiene o interpreta, formal y sistemáticamente la información referente al enfoque de su actuación, seriedad, constancia y profesionalismo, y en particular, cómo responde a la aplicación curricular; por consecuencia, a través de la evaluación se podrían emitir juicios de valor referentes a los productos del proceso-acción, incluso con el fin de reorientar al docente respecto a su desempeño profesional a fin de considerar la innovación y cambio, según sea el caso, y de este modo, lograr mantener los aspectos que inciden en el desarrollo y buen desempeño de los docentes’ Viguera (2000:237).

La importancia de la evaluación del profesorado, está fundamentada en el entendido de que el docente es uno de los protagonistas principales en el proceso enseñanza–aprendizaje, y debe guardar ciertos comportamientos y exhibir las competencias profesionales y personales requeridas, susceptibles de revisión en los procesos de evaluación de manera justificada, de aquí es considerada su importancia en el proceso formativo de los estudiantes.

En este sentido Rueda y Luna (2008), atribuyen la importancia de la evaluación de la docencia a que puede utilizarse como herramienta para contribuir a la profesionalización de los maestros y, por lo tanto, a la mejora de la formación profesional de los discentes.

Stufflebeam (1992), citado por Mayor y González (2000), señala los seis (6) fundamentos o bases teóricas que justifican la evaluación de los profesores. Estas justificaciones implican visiones de lo que es tanto del centro educativo como del profesor:

- a) *Mejora de la enseñanza en el aula:* la enseñanza se considera como una profesión con base teórica, con un continuo que va desde los profesores inexpertos hasta los profesores expertos.
- b) *Desarrollo y rendición de cuentas:* la enseñanza es una profesión que requiere que los profesores presenten evidencias del grado y calidad de su servicio.
- c) *Control administrativo:* la enseñanza se considera un trabajo en una burocracia que debe ser supervisada y controlada regularmente.
- d) *Indicadores basados en la investigación para la mejora de los resultados de los alumnos:* la enseñanza se entiende como un conjunto de variables independientes que tienen impacto sobre el logro del alumno.

e) *Protección del consumidor y sensibilidad de la comunidad*: la enseñanza es un servicio público que pretende ser eficaz junto con la protección del bienestar del alumno.

f) *Evaluación por méritos e incentivos*: algunos sistemas de evaluación tratan de relacionar la evaluación docente con estrategias de recompensa económica.

Las bases teóricas, citadas en el párrafo anterior, que justifican la evaluación de los profesores, puntualizan que la calidad debe estar reflejada en el quehacer de los docentes y en el funcionamiento de los centros educativos, lo que implica un franco compromiso y empoderamiento continuo que impacta en las acciones administrativas y académicas.

Por su parte los investigadores Murillo Torrecilla, Javier, Gonzáles del Alba, Verónica y Rizo Moreno, Héctor (2004), citan que desde esa perspectiva, la inicial concepción de una evaluación destinada básicamente a verificar que el docente ha alcanzado unos estándares o criterios mínimos, lo que sería una evaluación de carácter aditivo, en la actualidad esta complementada con una perspectiva donde el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas, perspectiva que coincidiría con la evaluación formativa para el desarrollo profesional.

Considerando que el principal objetivo de la evaluación de la calidad de los docentes es mejorar su desempeño, mantenerle motivado, reconocer social y económicamente su trabajo, se precisa que los resultados de la evaluación sean considerados para la selección de puestos directivos o escalar en la carrera docente. De esta forma, aunque su carácter primordial es formativo, también incorpora elementos sumativos.

Aunque son considerados los caracteres formativos y sumativos, la evaluación puede llegar a ser un proceso conflictivo, que puede llegar a reflejar una gran variedad de situaciones y dificultades, en este sentido Mateo (2000), destaca algunas de las dificultades que sobrelleva la evaluación de los docentes, estas se presentan a continuación:

Conceptuales: parten de la dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente.

Técnico-metodológicos: relativos a las limitaciones de los instrumentos de obtención de información que, en muchas ocasiones, no convencen a los docentes.

De gestión política de la evaluación: que inciden en la forma en que la evaluación se inserta en el conjunto del sistema educativo y en las políticas de mejora de su calidad.

Normativo-legales: a partir de los cuales es necesario plantearse cuál es el marco normativo más adecuado para legitimar los propósitos, el alcance y las repercusiones de la evaluación, y preservar las garantías de los evaluados.

Culturales relacionadas con la evaluación: donde se insiste en la importancia y la necesidad de la generación de una cultura de evaluación para la mejora.

Éticas: que combinan la garantía de la intimidad y el honor de los evaluados, con las acciones que se deriven de la evaluación.

No obstante, a las dificultades referidas, la evaluación de la calidad de los docentes puede servir para dos propósitos básicos que son la responsabilidad educativa y el desarrollo profesional, por lo tanto, debe ser válida y fiable, y vencer toda suerte de dificultades, que en realidad no aportan positivismo a los objetivos que se esperan alcanzar.

Se considera de vital importancia, el conocimiento que tengan los evaluadores sobre los propósitos institucionales de la evaluación, en el caso de los alumnos al momento de evaluar a los docentes, aunque la evaluación encierra unos criterios que se desprenden de unas dimensiones determinadas por la institución educativa, en realidad pierden la objetividad, la realizan en base a sus propias expectativas.

La mayoría de los estudiantes, hacen sin centrarse en la evaluación de su docencia exclusivamente, sino que se acogen también a evaluar otros aspectos como son los programas de las asignaturas, los contenidos, la metodología utilizada por el docente que imparte la asignatura, los medios utilizados, etc., en cambio adoptan la tendencia de otorgar mayor importancia a otros criterios, por ejemplo: las calificaciones alcanzadas, por los estudiantes suspendidos o aprobados, el grado de simpatía del profesor, la cercanía del mismo a los estudiantes, entre otros.

La responsabilidad educativa, lleva a las instituciones de educación superior a estar más comprometidas a ofrecer una calidad de la enseñanza, que indiscutiblemente pasa por la calidad de la docencia que se imparte. La evaluación del desempeño docente no es un concepto ni una estrategia nueva, sin embargo, sus alcances se han limitado a funciones de control de trabajo profesoral y a puntuaciones, Pérez, (2011). Cabe destacar la diferenciación entre la medición y la evaluación, al respecto Ruiz (1996), citado por Pérez (2011), ha planteado al respecto lo siguiente:

Medición	Evaluación
- Es un momento estanco, no de proceso.	- Expresa un valor absoluto.
- Esta subsumida en la evaluación.	- Expresa un juicio de valor relativo.
- Constituye un medio para valorar.	- Es un proceso dinámico.
- Es simplemente un medio para obtener datos.	- Subsume a la medición, siendo más extensiva.
	- Implica, entre otros procedimientos, a la medición.
	- Es la valoración misma.
	- Compara los datos con los resultados previstos.

Tabla no. 5 - Diferencia entre medición y evaluación - Fuente: Pérez (2011) – Diseño propio.

Es de conocimiento de todos, que la evaluación tradicional se ha centrado en el paradigma proceso-producto, que pone énfasis en analizar la eficacia docente en base a interacciones de establecimiento de relaciones entre las conductas del profesor en situaciones de enseñanza y los resultados del aprendizaje de los alumnos (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

Valdez (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es “una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. La evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser.

En base a los parámetros enunciados en el párrafo anterior, las instituciones universitarias constituyen centros de conocimiento, en donde la evaluación del profesor juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propiciar su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

Resulta improcedente ver la evaluación del desempeño docente como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, este importante proceso se debe ver como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.

La misma, puede ser utilizada para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede revertirse y promover celos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias, cuando los objetivos a lograr no sean los deseados por la institución y sus estudiantes, se debe evitar por todo medio que este proceso se convierta en un aspecto negativo.

Por consiguiente, la evaluación de la calidad del docente se debe constituir en un proceso formativo y sumativo al mismo tiempo, de construcción de conocimientos a partir de los desempeños reales, con el objetivo de provocar un autoconocimiento real de la función del docente, provocando los cambios en ellos, desde y hasta la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño de calidad de estos importantes actores del sistema educativo.

Héctor Valdés Veloz en su ponencia en Ciudad México, representando a Cuba, mayo de 2000, en el Encuentro Iberoamericano de Evaluación el Desempeño Docente, expresa que una buena evaluación profesoral debe cumplir con las funciones expuestas en la tabla no. 6:

Función	Descripción
Función de diagnosticar	La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.
Función instructiva	El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
Función educativa	Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral, las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro de formación, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

Función desarrolladora	Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento.
-------------------------------	---

Tabla no. 6 - Funciones de la evaluación profesoral - Diseño propio

El carácter desarrollador de la evaluación de la calidad de los docentes, se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad.

Una de las precisiones esenciales que se deben hacer, como parte del proceso de construcción de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, es la de sus fines y objetivos, tener claro sus características, sin dudas estas deben ser las condiciones necesarias, aunque no suficiente para alcanzarlos.

4.5 Objetivos y características de la evaluación de la calidad docente

4.5.1 Objetivos de la evaluación de la calidad docente

A la evaluación de los docentes se le ha atribuido un sin número de objetivos, todos con el propósito de lograr la calidad en el proceso enseñanza aprendizaje. En este sentido Casado (citado por Díaz et al., 2007) menciona que la evaluación docente persigue los siguientes objetivos presentados a continuación:

- Perfeccionar al profesorado.
- Desarrollar la autocritica y actitudes de crítica constructiva entre el profesorado.
- Facilitar la participación y colaboración de los profesores y de los alumnos.
- Permitir analizar el comportamiento y conducta del profesor.
- Alentar al profesor hacia la adaptación de las innovaciones educativas.

Al respecto Tejedor y Jornet (2008) refieren que con la evaluación se intenta conseguir una utilidad efectiva del proceso como recurso de promoción y perfeccionamiento docente, estando la evaluación definida como un proceso que debe considerar la estimación del nivel de calidad de la enseñanza y de la institución, permitiendo investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; en el plano estrictamente docente, permite determinar los comportamientos docentes que ayudan más que otros a conseguir los objetivos propuestos.

En este tenor Elmore (2003) citado por Bolívar (2008) menciona que la evaluación de la práctica docente debe ser aplicada para asegurar la calidad de la educación, para lo que se debe considerar su impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado como en el desarrollo profesional e institucional y garantizar una equidad en educación, que debe dar paso a capacitar a los centros y los profesores para conseguir los niveles exigidos, una evaluación no se justifica si no da lugar a las acciones de mejora. Bolívar (2008), puntualiza que la evaluación docente esta encallada entre las lógicas de orientación a la mejora interna y desarrollo profesional, y otra dirigida al control de los resultados, que pretende aumentar la calidad y la motivación por la mejora.

Por su lado Aguirre, et al. (2000) mencionan algunas directrices que son asumidas por el Comité de Evaluación de la Práctica Docente de la Universidad Anáhuac sobre lo que es y las funciones que cumple la evaluación docente, las cuales se listan a continuación:

- *Humanismo*, se refiere a que el profesor se visualiza como un ser humano, una persona con expectativas, intereses y emociones. Se centra en la preservación de su dignidad, su autoestima e individualidad.
- *Enfoque formativo*, que se pretende orientar la evaluación docente hacia la mejora y perfeccionamiento de la práctica misma.
- *Abordaje científico-profesional*, que todos los procesos de evaluación y de solución de problemas se sustenten en un trabajo riguroso y profundo de reflexión teórica y de investigación empírica.
- *Visión sistémica*, que concibe a la evaluación docente como una tarea dentro del contexto curricular, tanto para la evaluación de los programas como la interpretación e implementación del mismo, o sea, trabajar sobre la evaluación docente es trabajar sobre el currículo.
- *Relación orgánica entre práctica, evaluación y formación docente*, ya que las labores de valoración giran en torno a lo que se realiza en el aula, por lo que el proceso toma sentido cuando los resultados se traducen en cambios efectivos de las prácticas dentro del salón de clases.

- *Participación amplia y diversificada*, que la información sea obtenida de diferentes fuentes: alumnos, profesores, directivos, etc. Lo que ayudará a una evaluación integral, haciendo partícipes a los agentes implicados.
- *Triangulación de informaciones*, ya que con la información que se obtenga de diversas fuentes, los resultados serán mejores.
- *Acercamiento multidimensional*, lo que implica el intento de analizar y evaluar un cúmulo de rasgos asociados a la función pedagógica, la mayoría de las cuales se ubica en el dominio de las habilidades estratégicas y de las pautas actitudinales.
- *Multiplicidad instrumental*, es decir, la utilización de diversos instrumentos y medios para la evaluación de la docencia.
- *Contextualización de la evaluación docente*, que supone abrir la posibilidad de un acercamiento a los resultados obtenidos sopesando tanto la eficacia como la eficiencia.
- *Articulación estrecha entre evaluación, la interpretación de los resultados*, la elaboración de propuestas conducentes a la mejora magisterial y a la toma de decisiones consecuentes, que sugiere que los resultados deben estar enfocados a la mejora o perfeccionamiento de la práctica docente.
- *Conceptualización del docente como un profesional reflexivo y estratégico*, esto es, que aprovecha los resultados de la evaluación de su trabajo para reflexionar críticamente sobre sus fortalezas y debilidades.
- *Concepción de la evaluación docente como un abordaje aproximado e indicativo para el diagnóstico de la calidad magisterial*, esto es, que a pasar de que se evalúa la práctica docente, hay que tener en cuenta que el verdadero trabajo del profesor está en el aprendizaje de los alumnos.

Los objetivos por los que se debe implementar un sistema de evaluación de la calidad docente son varias, no se trata de alternativas excluyentes, ya que todas ellas contribuirían, unas más y otras menos, a mejorar la calidad de la docencia y con ello la calidad de los procesos educativos y de la educación en general.

En la aplicación práctica de los sistemas de evaluación del desempeño docente y en la literatura que trata este importante tema, podemos identificar varios posibles fines de este tipo de evaluación. Entre estos fines figura el mejoramiento del centro de educación superior y de la enseñanza en el aula, la responsabilidad y el desarrollo de los profesionales de estas artes.

Aunque la evaluación de la calidad de los docentes tiene varios propósitos el principal es, de acuerdo a Bretel (2002) el propósito fundamental del sistema de evaluación es el de mejorar la calidad del desempeño de los profesores y profesoras en todos los niveles, en función de un mejoramiento de la educación ofrecida en los establecimientos.

Existe cierto consenso en considerar, de manera muy atinada, que el principal objetivo de la evaluación de la calidad docente es determinar las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del educando, pues algunas instituciones solo las utilizan para tomar acciones correctivas o de desvincular al personal docente, que se convierten en acciones de corte administrativas.

El autor Bretel (2002) cita algunos aspectos interesantes, que en su generalidad son evaluados en la actividad académica de los docentes y son los siguientes:

- Conocimientos, actualización y dominio de los contenidos del área.
- Estrategias de organización o preparación de clase
- Técnicas de enseñanza y recursos didácticos.
- Interacción social con los estudiantes, apertura, intercambio, entusiasmo.
- Seguimiento y apoyo a los aprendizajes mediante tutorías.
- Procedimientos de registro, valoración y evaluación de los aprendizajes.
- Desarrollo de la tarea de investigación individual, en equipo con colegas o en equipo con los estudiantes.
- Publicaciones y vinculación a equipos académicos de desarrollo y promoción de conocimientos.
- Interacción social con entidades técnicas y académicas en consultorías y asesoramiento.
- Participación en sociedades científicas y culturales.
- Procedimientos de autoevaluación de la propia enseñanza.

A estos aspectos Montenegro (2003) agrega que una buena evaluación se hace con motivación intrínseca, los docentes participan en ella, movidos por el interés de obtener información para mejorar su desempeño y prestar así un mejor servicio educativo, esto contribuiría a la autorrealización personal, la satisfacción de hacer las cosas bien, el crecimiento social y cultural en los entornos en los cuales los docentes actúan.

La evaluación de la práctica docente se debe realizar en conformidad del ejercicio profesional y lo que se espera de él, con el objetivo de mejorar su actuación, promover la motivación o

reconocerle social y económicamente su trabajo, ya sea mediante dispositivos de promoción horizontal o vertical en su carrera o mediante determinados incentivos económicos (Murillo, 2006).

De esta manera se suscitan provocaciones positivas en el profesorado que conforman el equipo docente de las instituciones de educación superior, es importante contar con unos docentes preparados en sus diferentes disciplinas, preocupados por reconocer en que les falta para ser excelentes, es importante incentivar esta apertura y mantenerlos motivados.

4.5.2 Características de la evaluación de la calidad docente

La evaluación de la calidad de los docentes debe estar caracterizada por ciertos atributos que contribuyan a la objetividad de los resultados, debe estar constituida por los criterios que verdaderamente describan qué se desea de los docentes.

Las organizaciones no deben elegir cualquier sistema de evaluación de desempeño, el sistema seleccionado debe ser válido, confiable, efectivo y aceptado, el enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los evaluados (Wether y Davis, 2000).

Es importante no solo pensar en el concepto de la evaluación docente como una herramienta evaluativa y sumativa, cuya única finalidad es despedir al personal académico sobre la base de números fríos obtenidos a través de fórmulas estadísticas, sino que debe concebirse como un elemento más de vinculación en la práctica y verificación constante de técnicas pedagógicas que promuevan aprendizajes efectivos en función de los contenidos desarrollados (Laínez, 2005).

El sistema para evaluar el desempeño docente debe proporcionar información vital a las autoridades académicas para tomar acciones correctivas en un momento oportuno y prevenir el descontento de los estudiantes. Para que la evaluación cumpla en forma objetiva sus propósitos debe tener las siguientes características:

Heteroevaluativa. El docente realiza su desempeño con la participación de varios actores educativos y todos ellos tienen aportes valiosos que deben ser tomados en cuenta, siendo el proceso evaluado por estudiantes, colegas, jefes inmediatos e incluso invitados que posean pertinencia pedagógica en la especialidad reconocida a evaluar.

De fácil seguimiento. Existe una atención especial a aquella sección de la información proporcionada por los evaluadores conocidos como comentarios, ya que, por la característica de éstos de su pensamiento lateral, se enriquecen las ideas y brinda elementos que

posiblemente no estaban contenidos en el instrumento, pero que son altamente pertinentes para proponer mejoras en el desempeño docente.

Es importante que el docente tenga los datos estadísticos y las valoraciones cualitativas de su jefe inmediato.

Retroalimentación. Los resultados obtenidos en la evaluación del ciclo completo para una asignatura, entiesase, desde su planificación hasta la entrega de las calificaciones finales, o actividades de proyección social e investigación, las cuales exigen productos, deben ser valorados y servir de insumo para acciones que promuevan la mejora continua del docente en las dimensiones de las competencias pedagógicas del docente, las competencias científicas y tecnológicas de la profesión en que enseña y los temas transversales.

Validez. Cuando las autoridades académicas revisan el instrumento, verifican que todos los items propuestos realmente incorporan el perfil del docente deseado para la universidad. La evaluación docente debe estar centrada en sus acciones, las cuales son transversales generalmente, en función del momento pedagógico vivido por sus actores como son, el desarrollo de la clase, las exposiciones de los estudiantes, exámenes escritos y prácticas de laboratorio entre otros.

Un buen sistema de evaluación docente debe servir para monitorear y retroalimentar la labor de profesor durante el curso de un semestre, tomando en consideración la planeación, impartición y evaluación de su asignatura.

En los procedimientos de evaluación docente se deben evaluar las habilidades, los conocimientos y las actitudes, incluyendo las competencias disciplinares de la materia o del área de conocimiento, las competencias asociadas a la profesión docente, las competencias psicopedagógicas o instruccionales y las competencias de evaluación.

4.5.3. Evaluación de la calidad docente basada en competencias

Los sistemas de evaluación de la calidad de los docentes basados en competencias, obedecen a un tipo de formación basado en las mismas, aunque de manera general, los docentes deben contar con unas competencias generales, este sistema tiene su peculiaridad en estas bases, quien las selecciona y las define es la institución que acoge este método.

Antes de continuar con el planteamiento de la evaluación de la calidad docente basada en competencias, se considera pertinente comentar el planteamiento de Vain, 1998, citado por Coppola, quien refiere que los posibles aportes y limitaciones de la evaluación de la función docente

universitaria, pueden analizarse desde cada actor de la comunidad educativa: docentes, alumnos, autoridades institucionales, expertos y las agencias, en lo adelante solo se citan los tres primeros actores que se deben considerar:

a) Los docentes: como gestores principales de la enseñanza, poseen una particular mirada acerca de las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, sobre los alumnos, la universidad, la ciencia, etc.; y sobre la docencia como función, que a veces aparece anónima o aparentemente desvinculado de su situación concreta en las evaluaciones. En este sentido, la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en la estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios.

b) Los estudiantes: quienes son potenciales críticos de esta actividad ya que son los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. En este sentido, el autor citado señala que será fundamental, para obtener datos significativos de esta fuente, garantizar la confidencialidad de la información. Como limitaciones pueden mencionarse: la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno (ausencia de evaluaciones formativas); la acentuada presencia de evaluaciones para la calificación/examen, la disparidad de niveles entre los ingresantes y los alumnos avanzados y el desconocimiento, en la mayoría de los casos, sobre las condiciones de trabajo de los docentes.

c) Las autoridades institucionales: son de vital importancia en los procesos de evaluación docente, por su doble rol como autoridad y como docente, se comparte con los evaluados un mismo contexto, dando cuenta de lo procesual y de la historia institucional, así como un conocimiento más profundo sobre la realidad de la institución. Las autoridades poseen una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse mediante acciones a desarrollar. Las limitaciones pueden darse, fundamentalmente, en estructuras organizativas verticales, en relación con estilos de gestión autocráticos y de escasa participación, ya que la valoración estará muy sesgada por el sistema de organización y gestión que sustentan las autoridades de la institución.

Para que las instituciones educativas acojan el sistema de la evaluación de sus docentes por competencias, obedece a un cambio en toda la estructura educativa y formativa de la institución, que impacte de manera directa con la formación de los docentes y un cambio en el proceso de enseñanza

aprendizaje, este cambio a un sistema basado en competencias también impondrá la elección de un nuevo modelo de evaluación de la calidad docente que esté acorde.

4.6 Modelos de evaluación de la calidad docente

Tener un modelo significa contar con un esquema que permita evaluar el desempeño de los docentes con parámetros previamente establecidos, de manera que el docente tenga conocimiento de antemano qué se le va a evaluar, porqué, cómo, cuándo y para qué, y más aún, las instituciones de educación superior, deben realizar el ejercicio de hacer partícipe a los docentes de los cambios, si los hubiere, en los sistema y procesos evaluativos de su accionar, con el firme propósito de mantener la transparencia y la equidad del proceso, para lograr el alcance que encierra su propósito.

Murillo Torrecilla, Javier, Gonzáles del Alba, Verónica y Rizo Moreno, Héctor (2004), sostienen que utilizando como criterio básico el propósito de la evaluación del desempeño de docentes, criterio que consideran la “espinas dorsal” de los otros elementos de evaluación, es posible identificar cinco modelos diferenciados, aun cuando en algunos casos cubran elementos de uno u otro. De acuerdo a los referidos autores los modelos son: evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro educativo con énfasis en la autoevaluación; evaluación del desempeño docente para casos especiales; la evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional; la evaluación como base para un incremento salarial y, la evaluación para la promoción en el escalafón docente.

Como menciona Mateo (1996), citado por Coppola (2012), es aconsejable el uso combinado de modelos de evaluación –autoevaluaciones, evaluaciones por pares, etc.- y de técnicas distintas (observación, análisis de materiales) ya que se podrá enriquecer tanto el proceso de evaluación en sí como la información obtenida del mismo. Es menester considerar las particularidades de los docentes que son evaluados, así como la necesaria contextualización de los datos e informaciones resultantes.

Respecto a los modelos de evaluación, a la utilización de un modelo único o combinado, el autor Jiménez Moreno (2008) refiere que:

“Los modelos de evaluación de la docencia presentan diversas cualidades que le dan ventajas a cada uno de ellos sobre el resto en su implementación y utilidad. Sin embargo, cada uno tiene diversas limitantes en su naturaleza. Esta situación ha fomentado que ningún modelo en particular sea utilizado como forma única de acercamiento al complejo fenómeno del desempeño docente... El análisis contextual que se efectúe permitirá valorar la pertinencia de algún modelo en particular, teniendo siempre presente las ventajas y limitantes de cada uno de ellos y sin olvidar que las deficiencias de un modelo pueden ser disminuidas por las ventajas de otro. (Jiménez Moreno, 2008)

El estudio realizado por la UNESCO en el año 2006, sobre la evaluación del desempeño docente y carrera profesional docente, en el que se incluyeron la comparación entre cincuenta (50) países de América y Europa, refiere que cualquier propuesta de evaluación de la calidad de los docentes parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas.

La propuesta de Scriven (1988), citado por la UNESCO, quien en un análisis detallado de los conocimientos y competencias básicas que tiene un buen profesor, destaca los siguientes elementos para la evaluación de los docentes que son: conocimiento de la materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad. Pero también es posible partir de un modelo teórico, como es el de la eficacia docente.

Por su lado Schalock (1993) y colaboradores, ofrecen un planteamiento diferente colocando el centro e importancia de la evaluación del profesorado en la efectividad y la productividad de los docentes.

De acuerdo a Marczely (1992), básicamente se han identificado seis teorías y/o modelos acerca de la caracterización del *buen docente* que pueden ser útiles como marco de referencia para analizar las propuestas encontradas, son las siguientes:

- Modelo centrado sobre los rasgos o factores.
- Modelo centrado sobre las habilidades.
- Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula.
- Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas.
- Modelo centrado en los resultados.
- Modelo basado en la profesionalización.

Un aspecto importante a considerar en la selección e implementación de los modelos de la evaluación de la calidad de los docentes, es que pocos son los sistemas de evaluación de la calidad del profesorado en los que estén explícitos los fundamentos teóricos en los que están sostenido, dejando en evidencia una cabal debilidad en los diseños de este importante sistema de medida de la calidad profesoral, no obstante, la mayoría de las Instituciones de Educación Superior exhiben el modelo adoptado sin esta consideración. Una excepción a esta norma, que subsana esta debilidad es el llamado Marco para la Buena Enseñanza (MBE) propuesto por el Ministerio de Educación de Chile

y que supone la referencia teórica a partir de la cual se desarrolla la propuesta de evaluación de la calidad de los docentes.

El MBE (figura no. 1), está conformado por cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales; estos dominios se concretan en 20 criterios de ejercicio profesional y en un buen número de descriptores que se muestran en la referida tabla de este párrafo.

Marco para la Buena Enseñanza, del Ministerio de Educación de Chile
Criterios por dominios:

<p>Preparación de la Enseñanza</p> <p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</p> <p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
<p>Responsabilidades profesionales</p> <p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y de respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p>Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes</p> <p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

Figura no. 1-Marco para la Buena Enseñanza – Fuente: Informe UNESCO, 2006.

Este marco puede ser considerado como ecléctico en el sentido que recoge aspectos de habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la profesionalización. Por esta razón, es un ejemplo de los modelos desarrollados en América Latina.

En otras propuestas, a falta de un marco teórico explícito, es posible deducir el mismo, a partir de los elementos que conforman el sistema de evaluación del desempeño docente, a continuación, se presentan como ejemplo su aplicación en algunos países incluyendo la República Dominicana:

Colombia. -

La normativa establece catorce (14) aspectos del desempeño de los docentes a valorar: construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), cumplimiento de las normas y políticas educativas, conocimiento y valoración de los estudiantes, fundamentación pedagógica, planificación del trabajo, estrategias pedagógicas, estrategias para la participación, evaluación y mejoramiento, innovación, compromiso institucional, relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo, y liderazgo.

Costa Rica. -

Según el Manual de Evaluación y Certificación, se considera, por una parte, la evaluación de la personalidad, en donde se tienen en cuenta: relaciones humanas, capacidad de razonamiento, desarrollo intelectual, madurez, expresión oral, conducta social, iniciativa y expresión escrita. Por otra parte, se realiza una evaluación del trabajo, donde se consideran: la relación con alumnos, padres de familia y la comunidad; la organización del trabajo, el desarrollo de programas, la calidad del trabajo realizado, la aplicación de métodos educativos, la cantidad de trabajo realizado, la disciplina y la jefatura.

Cuba. -

Se evalúan los resultados del trabajo, la preparación para el desarrollo del mismo, las características personales, el cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética pedagógica y profesional.

El Salvador. -

Los criterios se centran en tres bloques: preparación profesional, aplicación del trabajo y aptitud docente.

Eslovenia. -

Los criterios de evaluación comprenden: conocimientos y habilidades; competencias multidisciplinares; independencia, fiabilidad, creatividad y desempeño profesional; el trabajo colaborativo con los compañeros y las relaciones con los padres de familia.

California. -

Se considera el progreso de los alumnos en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas, el apego a los objetivos curriculares y el establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

Perú. -

Son cuatro (4) los elementos del marco: eficiencia en el servicio, asistencia y puntualidad y, finalmente, participación en el trabajo comunal y en la promoción social.

Puerto Rico. -

Son cinco (5) los elementos utilizados: manejar su sala de clases eficientemente y mantener la disciplina en ella, motivar a los estudiantes y diseñar estrategias ajustadas a su condición, aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia, evaluar objetivamente la labor de los alumnos, adaptar su comportamiento a los reglamentos de la escuela y del sistema educativo.

República Dominicana. -

Se considera la capacidad de los docentes y su formación.

Un análisis de estas propuestas muestra, en primer lugar, la enorme variabilidad entre países, de esta forma, se vuelve a verificar la falta de una visión común que hay en la evaluación del desempeño docente, incluso en países como los analizados que se ajustan a un modelo de evaluación análogo; en segundo lugar, es que ningún país sigue un marco teórico puro, sino que refleja influencias de varios de ellos. De esta forma, se apuesta por una visión compleja y múltiple de lo que es un docente de calidad; en tercer lugar, se encuentra que todos los modelos teóricos antes señalados se ven reflejados en un país u otro: desde el modelo de rasgos con reminiscencias de estos modelos en Cuba o Costa Rica, hasta el modelo centrado en resultados, considerado en California.

Con todo ello, y a falta de un análisis más fino, es posible concluir que no existe un modelo único común de lo que se considera *un docente de calidad*. De tal forma que actividades análogas en contextos similares, son vistas de maneras diferentes, y valoradas y reconocidas de manera diferencial; idea que debería ser sometida a una seria reflexión por parte de los responsables políticos de la evaluación.

Otras tendencias o modelos sobre la evaluación de la calidad de los docentes son expuestos por Valdés (2001), de acuerdo con el énfasis o centro de atención, en este sentido caracteriza cuatro tendencias o modelos de evaluación de desempeño que son:

Modelo centrado en el perfil del maestro

Este modelo consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características, según un perfil previamente determinado, de lo que constituye un profesor ideal.

Estas características se pueden establecer elaborando un perfil de las percepciones que tienen diferentes grupos (alumnos, padres, directivos, profesores) sobre lo que es un buen profesor o a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

Una vez establecido el perfil, se elaboran cuestionarios que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo que entrevista al profesor, mediante la consulta a los alumnos y sus padres, etc.; la participación y consenso de los diferentes grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin dudas un rasgo positivo de este modelo, sin embargo, este modelo ha recibido también críticas negativas, estableciendo el perfil de un profesor inexistente y cuyas características son prácticamente imposibles de inculcar a futuros maestros, ya que muchas de ellas se refieren a rasgos de carácter difícilmente enseñables mediante la capacitación.

Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación.

Modelo centrado en los resultados obtenidos

La principal característica de este modelo consiste en evaluar el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos, surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, “el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace”. Con el establecimiento de este criterio como fuente esencial de información para la evaluación del docente se corre el riesgo de descuidar aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje, que son en última instancia los que determinan la calidad de los productos de la educación.

Por otra parte, es cuestionable la justicia que hay en considerar al profesor como responsable absoluto del éxito de sus alumnos, pues como sabemos los resultados que obtienen los alumnos son efectos de múltiples factores, uno de los cuales, de los fundamentales, es el docente.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula

Este modelo propone que la evaluación de la eficacia docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan, fundamentalmente, con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. El modelo de referencia ha predominado desde la década de los años sesenta, empleando pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Esta forma de evaluación ha recibido una crítica fundamentalmente referida a la persona que realiza la evaluación. Se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos.

Modelo de la práctica reflexiva

Consiste en una instancia de reflexión supervisada. Se trata de una evaluación para la mejora del personal académico y no de control para motivos de despidos o promoción. El modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos.

El autor Schon (1987) le llama reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y las cosas que se podrían haber hecho de otra manera. Aunque básicamente cuando hablamos de acción nos estamos refiriendo a la clase, también puede concebirse su utilización para cualquier otra forma de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Con el objetivo de facilitar un marco de referencia para comprender mejor la práctica de la evaluación de la acción del docente, presentamos a continuación los modelos más representativos de algunos países que han iniciado un proceso de reforma educativa, dentro de los cuales figuran el Brasil, Cuba, Chile, los Estados Unidos, Reino Unido y Colombia. (Montenegro Aldana, 2003).

Modelo Cubano: En Cuba se ha estado discutiendo ampliamente sobre los fines de la evaluación del desempeño docente, de sus funciones y modelos, el desempeño profesional del docente se considera como una variable de la calidad; este modelo contiene cinco dimensiones: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño, relaciones interpersonales y resultados de la labor, en cada una se definen indicadores.

Modelo Chileno: La Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores han propuesto un modelo de evaluación de desempeño docente que contiene los objetivos y un sistema de evaluación.

Los objetivos generales están orientados a estimular el desarrollo profesional de los docentes, contribuir al mejoramiento de la gestión pedagógica de los establecimientos y favorecer la formación integral de los educandos. Los objetivos específicos se relacionan con el ejercicio docente, las políticas de formación docente y la validez y la confiabilidad de la evaluación del desempeño. El sistema de evaluación contiene estándares de desempeño, a estructura de la carrera y el proceso de evaluación.

Modelo del Reino Unido: En el Reino Unido, especialmente en Inglaterra, la evaluación del desempeño docente ha surgido a raíz de evaluaciones periódicas que se realizan a los estudiantes, al igual que en otros países el proceso de evaluación se encuentra en proceso de elaboración y está muy ligado al desarrollo profesional.

Modelo de Estados Unidos: En Estados Unidos existe una Prueba de Certificación de PRAXIS, la cual está conformada por cuatro grandes dominios: planificación y preparación, el ambiente de la sala de clases, instrucción y responsabilidades profesionales.

Modelo Colombiano: El Ministerio de Educación Nacional produjo un documento denominado Protocolo de Evaluación para el Cargo Docente y consta de una pauta analítica e instrumentos. La pauta analítica contiene la descripción de los aspectos generales y comunes de todos los cargos docentes e incluye los indicadores de desempeño, Existen dos tipos de instrumentos que se denominan principales y auxiliares, El modelo lleva implícito un procedimiento que inicia con la autoevaluación del docente y la heteroevaluación, con base en ella se lleva a cabo la coevaluación o evaluación conjunta entre docente y evaluador, luego se realiza la evaluación final que combina un enfoque cualitativo y cuantitativo

El planteamiento de Meliá (1993), constituye el nivel en el cual se pretende abordar la realidad educativa identifica tres enfoques en la evaluación de la educación superior: institucional, de programa y de profesorado. El enfoque designa entonces al campo de acción en que la evaluación

tiene lugar y, por tanto, puede basarse en modelos de evaluación que le aportan el marco teórico desde donde se identifica al objeto y sus variables de estudio.

Así, por ejemplo, el enfoque de evaluación institucional está basado generalmente, en modelos ligados al análisis organizacional, que pretenden identificar los elementos que existen en la institución que favorezcan la mejora o la innovación, (Meliá, 1993). Otros ejemplos son la evaluación institucional basada en el modelo Total Quality Management (TQM) o bien en el Strategic Planning (SP) (Berman, 1998). Este enfoque de evaluación institucional se refiere al análisis de la estructura y funcionalidad de la organización en busca de detectar aspectos que dificultan o favorecen la mejora del trabajo que se realiza. Este enfoque basado generalmente en modelos sistémicos considera:

1. *Indicadores de entrada.* - Preparación del personal, planes de estudio, recursos, relaciones institucionales.
2. *Indicadores de proceso.* - clima institucional, relación docencia-investigación.
3. *Indicadores de producto/resultados* (rendimiento del alumnado, satisfacción del profesorado, inserción laboral, servicios a la sociedad, etc.) (Tejedor, 1993; Gines Mora y Carrasco, 1993; Michavila y Calvo, 1998; Smith, 1999).

El enfoque institucional propone un análisis global de la institución y constituye un proceso complejo de evaluación multidimensional. El enfoque de evaluación programado se orienta al análisis de una oferta de formación profesional (carrera/titulación) y delimita su trabajo a un campo disciplinar específico y áreas de conocimiento. En este caso se tienen en cuenta aspectos como: propósito general, contenidos de las asignaturas, docencia, investigación, gestión, coordinación, recursos materiales y humanos.

El enfoque de evaluación del profesorado se concentra en el análisis de las actividades académicas del profesor. En este campo surge la controversia y diversidad de modelos de evaluación: aptitudes, actitudes, gestión de la docencia, etc. De Miguel (1995) aporta una muy completa revisión sobre los distintos modelos existentes, en relación con el profesorado, algunos modelos se apoyan en el carácter subjetivo de las aptitudes docentes, otros en el carácter conductual de las habilidades prácticas, la facticidad de las tareas académicas, etc., puntualiza el referido autor. A continuación de muestran estos modelos de referencia:

Modelo centrado en rasgos y factores. - Se consideran ciertas cualidades internas como referencia de la persona-profesional. Así, un buen profesor deberá poseer aptitudes específicas y actitudes correspondientes con todo lo que implica la práctica docente.

Modelo centrado en las habilidades. Considera las cualidades de carácter pragmático que permiten el acertado desempeño docente. Es decir, a las competencias que se pueden demostrar en procedimientos que posibilitan la enseñanza. En este caso, el término skills en el sentido de habilidades y destrezas sostiene el concepto de competencia docente.

Modelo basado en las conductas manifiestas en el aula. - Alude directamente al trabajo dentro del aula; a los procesos de organización, generación de clima de clase favorable, apertura e interacción con los estudiantes. Tejedor (1993) coincide en señalar a este como el modelo centrado en el comportamiento docente; llamado igualmente modelo de la actuación docente teacher performance. Planteado como un camino para inferir la competencia docente y la calidad de la enseñanza (Villa, 1993). Este modelo es el de mayor aplicación a efectos de la evaluación de la docencia.

Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas. - En este caso el acento se desplaza del profesor en tanto que sujeto de evaluación (objeto de estudio en sí mismo) hacia las tareas referidas a la docencia. El buen profesor se define por la realización correcta/competente de las tareas docentes tanto dentro como fuera del aula. Este modelo está en relación con el teacher performance, pero con el matiz de tener en cuenta no solamente lo que hace y cómo lo hace, además, lo que consigue con ello recogiendo así en parte, el espíritu del modelo centrado en resultados.

Modelo centrado sobre resultados. - Caracteriza al buen profesor como aquel que evidentemente logra en los estudiantes los resultados esperados en términos de aprendizajes y rendimiento. Este modelo ha sido en parte un mecanismo muy usual para estimar la eficacia docente teacher effectiveness. Aunque por ejemplo Villa (1993) comenta que existe una mayor distancia entre las manifestaciones del estudiante y la competencia del profesor. Siendo que, a efectos de evaluación, una alta inferencia juega aquí su papel, debido a la presencia de variables en el estudiante que el profesor no controla e inclusive no alcanza a tener conocimiento de su existencia. De ahí que este autor se inclina por combinaciones de algunos de estos modelos donde la competencia docente se infiere a partir de dos ejes: a) La eficacia docente: apoyada en experiencias de aprendizaje y en resultados del aprendizaje y b) La actuación pedagógica: referida a los procesos generados dentro del aula.

Modelo basado en criterios de profesionalidad. - Constituye posiblemente la perspectiva más amplia de entre los modelos expuestos, al considerar al buen profesor como aquel que además de su ética de actuación docente, es inquieto por el logro de un perfeccionamiento

permanente. Así como participar en acciones de interacción y colaboración dentro de la comunidad mediante la prestación de servicios.

En un trabajo posterior De Miguel (1998) retorna sobre este modelo y expone la noción de Desarrollo Profesional como constructo referencial del buen profesor que alude a las actividades de docencia, investigación y gestión dotando al modelo un carácter multidimensional para caracterizar la profesión académica. En este sentido, la competencia del profesor se asume en la medida en que es eficaz en el logro de los diversos objetivos de sus actividades académicas.

Esta perspectiva guarda relación próxima con los modelos de Elton (1996) y Gibbs (1996) en Inglaterra o Marincovich (1998) en Estados Unidos. En tanto que estos autores ponen el acento en la competencia teacher competence como un camino hacia la excelencia teacher excellence. Donde la competencia se manifiesta en estrategias de mejora permanente que el profesor establece en sus actividades académicas, vinculando especialmente la investigación a la enseñanza que lo conducen hacia la excelencia. De Miguel (1998) por su parte, sitúa el acento en el desarrollo profesional como la referencia para estimar la excelencia del profesor en todas las actividades propias de su ejercicio académico.

En síntesis, la articulación de cierto modelo con la evaluación es fundamental para clarificar la naturaleza del objeto y su justa valoración, sobre esta base se establecen las estrategias, métodos y técnicas de evaluación pertinentes para las instituciones que acojan el proceso.

4.7 Evaluación de la calidad docente en la UNPHU, contexto de la investigación.

Antes de hacer mención sobre el proceso de la evaluación de la calidad de los docentes en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU, se precisa hacer alusión a los aspectos importantes que caracterizan a esta importante universidad de la República Dominicana, debiéndose iniciar por expresar un poco de su historia, conformación y su oferta académica.

Se precisa desatacar que es la primera universidad privada de la República Dominicana y cumple su cincuenta aniversario, podríamos decir que celebra la boda de oro con la educación superior de calidad y excelencia académica, cualidades de las que se ha servido para dotar al país y al mundo de excelentes profesionales, convirtiéndose en una fructífera institución de educación superior productora de talento humano en las distintas disciplinas profesionales que enseña, tanto en el área de pregrado como de postgrado.

4.7.1 Reseña histórica de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)

La Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) fue fundada el 21 de abril de 1966 con carácter de institución privada, sin fines de lucro, otorgándole el gobierno personalidad jurídica por medio del decreto No.1090 del 21 de marzo de 1967, expresando que está capacitada para “expedir títulos académicos con el mismo alcance de los expedidos por las instituciones oficiales o autónomas de igual categoría”.

La UNPHU rige sus actividades académicas y administrativas de conformidad con las disposiciones del Estatuto Orgánico aprobado por la Fundación Universitaria Dominicana Pedro Henríquez Ureña (FUDPHD), organización privada que tiene a su cargo el gobierno, la promoción y el desarrollo de la Universidad.

La FUDPHD está constituida por un numeroso grupo de ciudadanos provenientes de los sectores privados, de la industria, el comercio y la banca de la nación, y que conscientes de que con ello dan cumplimiento a una impostergable responsabilidad social, han decidido ofrecer su contribución efectiva al mejoramiento y a la expansión de la educación superior en la República Dominicana.

El nombre de Pedro Henríquez Ureña, escogido para la designación de la Universidad constituye un homenaje de reconocimiento a ese gran filólogo y humanista dominicano, gloria de las letras en América y el mundo. La Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña tiene cincuenta (50) años formando profesionales comprometidos, siendo miles de sus egresados reconocidos a nivel local e internacional por sus aportes y desempeño profesional excelente en las distintas áreas de conocimientos.

El campus principal de la UNPHU está ubicado en la ciudad de Santo Domingo, Distrito Nacional, cuenta con las instalaciones propicias para la impartición de carreras con calidad y con una extensión terrenal de 250,000 m² rodeada de zonas verdes que proporcionan una vida universitaria agradable y propicia para incentivar el estudio y la creatividad. Tiene un segundo campus en la región del Cibao, zona norte del país, específicamente en la ciudad de La Vega, en ambos recintos la UNPHU ha ido gradualmente extendiendo algunas de sus dependencias académicas y administrativas, conforme se han ido desarrollando sus programas académicos y aumentado la matrícula estudiantil; cuenta, además, con una extensión en la ciudad de Nueva York, en los Estados Unidos de Norteamérica.

4.7.2 Filosofía de la UNPHU

Misión

Contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad a través de la educación y formación del ser humano como agente de cambio, competitivo en su campo profesional, comprometido con la innovación y aplicación del conocimiento para la solución de las problemáticas de la sociedad en su conjunto.

Visión

Ser una institución de educación superior de excelencia académica, caracterizada por mantener procesos permanentes de mejora continua y aseguramiento de la calidad de sus funciones sustantivas, por su compromiso con la sociedad y el medio ambiente.

Valores

Los valores asumidos por la UNPHU están basados en los principios humanistas que dan significado y propósito a la vida institucional:

- Excelencia académica
- Responsabilidad
- Verdad
- Equidad
- Integridad
- Ética
- Compromiso Social
- Sensibilidad Medioambiental
- Pluralidad y Diversidad

4.7.3 Facultades y oferta académica de la UNPHU

La UNPHU cuenta con una amplia oferta académica de grado, postgrado y educación continuada que reposa sobre sus valores. Cuenta con siete facultades de grado (tabla no. 6) y la Escuela de Graduados donde se ofertan los programas de postgrado (tabla no. 7) y Educación Continua. A continuación, se presentan las carreras de grado que oferta la UNPHU:

Oferta académica de grado	
Facultades	Carreras
Ciencias de la Salud	Medicina
	Odontología
	Farmacia
Ciencias Económicas y Sociales	Administración de Empresas
	Administración de Mercados
	Administración Hotelera

	Contabilidad y Auditoría
Ciencias Jurídicas y Políticas	Derecho
Ciencias y Tecnología	Agrimensura
	Ingeniería Civil
	Ingeniería en Sistemas Computacionales
	Ingeniería Geomática
	Ingeniería Industrial
	Ingeniería Química
Educación y Humanidades	Educación Especial
	Psicología Clínica
	Psicología Escolar
	Psicología Industrial
	Educación Mención Biología y Química
	Educación Mención Física y Matemáticas
Arquitectura y Artes	Arquitectura
	Diseño de Interiores
	Música
Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales	Agronomía
	Veterinaria

Tabla no.7 - Oferta académica de grado -Fuente Pág. Web UNPHU - Diseño propio

A través de su página Web, la UNPHU hace un llamado a los interesados en adquirir los conocimientos y competencias profesionales de calidad, e invita a los interesados a unirse a esta gran familia académica, para que se conviertan en los profesionales de éxito por medio de una educación integral, desarrollo de habilidades profesionales, humanas y sociales, ofertando los programas de postgrados de interés general para la sociedad, en diferentes áreas profesionales y culturales.

La UNPHU, a través de un acuerdo con la Universidad de Sevilla, imparte el Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, programa que tiene como encomienda la formación y desarrollo de la investigación en el campo educativo dentro de sus líneas temáticas fundamentales, cometido que aborda de forma especial, decidida y comprometida a través de la formación de postgrado.

La universidad cuenta, entre los acuerdos contraídos, con un acuerdo interinstitucional con la Escuela de Negocios Española ENAE Business School, para ofrecer en el país cuatro programas formativos a nivel de maestrías en el área de los negocios, homologados por la Universidad de Murcia, España, diversificando los programas formativos a nivel de postgrado en el área de negocios,

y aporta una oferta académica internacional, pertinente y de calidad, para contribuir con el desarrollo nacional. En la tabla no. 8 se muestra la oferta académica de postgrado de la UNPHU.

Oferta académica de postgrado	
Programas Nacionales	Títulos en:
Maestrías	Administración de Negocios
	Contabilidad de Gestión y Auditoría Integral
	Arquitectura Tropical Caribeña
	Ciencias Políticas
	Conservación de Monumentos y Bienes Culturales
	Gerencia de Proyectos, con diferentes menciones
	Ingeniería Sanitaria
	Ingeniería Ambiental
	Manejo de Recursos Naturales
	Títulos en:
Especialidades	Biología en Orientación a la Enseñanza
	Educación, mención Biología y Química, 2do. Ciclo
	Educación, mención Matemática y Física, 2do. Ciclo
	Educación en Lectoescritura y Matemática, 1er. Ciclo
	Física con Orientación a la Enseñanza
	Matemática con Orientación a la Enseñanza
Química con Orientación a la Enseñanza	
Programas Internacionales	Títulos en:
Maestrías	Uso Educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) Educación 2.0
	Dirección de Agronegocios para la Exportación
Doctorado	Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Tabla no.8 - Oferta académica de postgrado UNPHU - Fuente Pág. Web UNPHU - Diseño propio.

Es importante destacar que los profesionales que forman parte del cuerpo docente de la Escuela de graduados, visualizan un brillante futuro porque saben que están valorados por el empresariado dominicano como líderes expertos de visión abierta, dispuestos al cambio y capaces de proporcionar soluciones empresariales innovadoras y beneficiosas en el ámbito de acción del egresado de los distintos programas de oferta la UNPHU.

La Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña cuenta con una oferta académica de educación continuada que se engloba bajo los pilares de la competitividad, actualización, conexión con el mundo profesional, compromiso social y medioambiental, mediante sus diplomados, cursos, talleres y seminarios adaptados a las necesidades del estudiante y las demandas del mercado.

Todos los programas de educación continuada que ofrece la UNPHU, tienen como propósito dotar a los participantes de las herramientas, conocimientos y prácticas necesarias para el desempeño y mejora en el área de laboral, negocio o crecimiento personal.

En el periodo académico septiembre-diciembre 2015, de acuerdo a los datos facilitados por el centro de cómputos, la universidad cuenta con 693 docentes y 7,574 estudiantes distribuidos en los programas de grado y postgrado, la cantidad de docentes y estudiantes están distribuidos en el campus principal y en el recinto de la ciudad de La Vega.

Para este estudio no fueron suministrados la cantidad de docentes y estudiantes de la extensión de la UNPHU en la ciudad de New York; en esta extensión sólo se imparten programas de diplomados, especialidades y maestrías, en la tabla no.9 se muestran los programas que de la oferta:

Oferta académica de postgrado ciudad de New York - UNPHU	
Programas	Títulos en:
Maestrías	Educación
	Educación y conserjería
	Educación bilingüe/Multicultural
	Educación especial
Programa	Título en:
Especialidad	Educación temprana
Programa	Título en:
Diplomados	Conserjería escolar

Tabla no.9 - Oferta académica UNPHU New York -Fuente Pág. Web UNPHU - Diseño propio

Es importante destacar que la UNPHU, en el mes de septiembre del año 2010 fue creada la campaña “Soy UNPHU Pienso en Verde”, en esta iniciativa medioambiental creada por Pro -UNPHU, está reflejado uno de los valores que acompaña la filosofía institucional titulada sensibilidad medioambiental. La UNPHU como entidad educativa que promueve una educación integral, abarca el aspecto medioambiental, tanto en el proceso educativo como en el servicio a la sociedad.

La UNPHU cuenta también con un centro de emprendimiento, creado con el objetivo de brindar los conocimientos y las herramientas requeridas para la iniciativa emprendedora, con el fin de asesorar a los estudiantes e interesados, en la investigación y elaboración de propuestas de negocios y la creación de productos innovadores. Para el logro de los objetivos propuestos, el centro cuenta con colaboradores de elevados conocimientos sobre el tema de emprendimiento, realización labores de asesoría en las propuestas de ideas de negocio, orientación general y legal, y capacitación en diferentes áreas.

En el siguiente acápite está desplegado el funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad docente aplicada en la UNPHU, contexto del presente estudio de investigación, al periodo mayo – agosto 2015. Para su presentación se tomaron como referencia documentos institucionales relevantes tales como el Estatuto Orgánico de la Universidad, documento de Organización de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral y el Reglamento de Profesores.

4.7.4 Situación actual de la evaluación de la calidad docente en la UNPHU

Antes de profundizar en el proceso de evaluación docente de la UNPHU, se debe presentar el perfil del docente de acuerdo al Manual de Descripción de Puesto, el descriptivo del puesto del Profesor Universitario (anexo no. 1) indica que el objetivo principal es realizar labores y actividades de docencia, investigación, revisión y seguimiento y actualización de los programas de asignaturas.

El perfil indica que el docente que ingresa a la UNPHU debe poseer licenciatura en educación o en la profesión de la disciplina que enseña, debe contar con nivel académico de maestría, tener formación de habilitación docente, conocimientos básicos de idiomas, manejo del paquete de Microsoft Office, tecnología educativa, relaciones humanas y debe tener experiencia mínima de un año en el ejercicio de la enseñanza. La tabla no. 10 contiene las competencias genéricas y específicas incluidas en el perfil del docente de la UNPHU:

Competencias del docente de la UNPHU	
Genéricas	Específicas
Adaptabilidad al cambio	Orientación al servicio
Compromiso Institucional	Autocontrol
Ética	Búsqueda de información
Integridad	Calidad del trabajo
Responsabilidad	Comunicación oral/escrita
Capacidad de Gestión	Planificación y organización

Tabla no.10 - Competencias docentes UNPHU - Diseño propio

Fue considerado de interés, presentar la clasificación de su cuerpo docente registrada en el Reglamento de Profesores de la universidad, está presentada de la manera siguiente: profesor de dedicación exclusiva, profesor a tiempo completo, profesor de medio tiempo, profesor por asignatura, profesor especial y Profesor invitado. A continuación, se define cada titulación de los docentes de la universidad:

Profesor de dedicación exclusiva: es el que consagre todo su tiempo laborable a las actividades académicas y administrativas de la Universidad, no debiendo realizar ningún otro trabajo profesional, remunerado o no, sin previa autorización del Rector de la Universidad.

Profesor de tiempo completo: es el que tiene a su cargo, mediante las estipulaciones que se establezcan en su contrato de trabajo, una o más de las funciones siguientes: dictar cursos de instrucción, conducir secciones de prácticas, conducir sesiones de laboratorios en una o más asignaturas o programas regulares, dedicarse a la investigación científica, realizar las actividades académicas, administrativas o extra curriculares que le fueren asignadas.

Profesor a medio tiempo: es el que tiene a su cargo durante una parte de la semana laboral de la Institución y mediante las estipulaciones que se establezcan en su contrato de trabajo, una o más de las funciones siguientes: dictar cursos de instrucción, conducir secciones de prácticas, conducir sesiones de laboratorios en una o más asignaturas o programas regulares, dedicarse a la investigación científica, realizar las actividades académicas, administrativas o extra curriculares que le fueren asignadas.

Profesor por asignatura: es el que se contrata con el específico propósito de dictar cursos de instrucción sobre una o más asignaturas o para conducir sesiones de prácticas o de laboratorios durante el número de horas que se estipulen en su contrato de trabajo. En cualquier caso, su remuneración no podrá exceder la del profesor de tiempo completo.

Profesor especial: es el que se contrata por un período determinado para realizar labores docentes o de investigación no especificadas en las funciones de los profesores indicados precedentemente, según se estipulen en su contrato de trabajo.

Profesor invitado: es el profesional distinguido, a quien se inviste con esta calidad para que dicte cátedras o charlas, o para que participe en labores académicas sobre temas de su competencia. Su condición de profesor sólo durará mientras duren dichas funciones.

El artículo 8 del Reglamento de Profesores de la universidad, indica que se podrán realizar designaciones, a título honorífico, dentro de las categorías de profesores de la manera siguiente:

Profesor honorario: es el que recibe este rango en reconocimiento a su capacidad creadora, a su consagración al trabajo y a su espíritu de servicio a la comunidad nacional, o a la humanidad. Sus méritos deben derivarse de la docencia o de la investigación, o de su contribución por cualquier medio al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos; pudiéndose otorgar este título a cualquier miembro de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña o de otra procedencia, siempre y cuando reúna las condiciones señaladas anteriormente.

Profesor emérito: es el que recibe esta investidura como Premio a los resultados excepcionales alcanzados en su vida académica. Esta investidura sólo se otorgará a profesores de la UNPHU retirados de la docencia activa.

Profesor consultor: este título constituye una investidura honorífica que la Universidad otorga con el propósito de establecer una relación permanente de colaboración para beneficio y satisfacción mutuos, a profesionales, científicos, investigadores o intelectuales, en sus respectivos campos de actividades y que hayan demostrado interés por esta Universidad.

Es importante destacar que la evaluación de la calidad docente, solo es aplicada a los profesores de dedicación exclusiva, a tiempo completo, de medio tiempo y profesor por asignatura que estén impartiendo docencia en el periodo que le corresponda la evaluación, que en la actualidad los docentes son evaluados una vez al año, en atención al periodo que le corresponda a la facultad a la que este adscrito, proceso que está a cargo de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral.

En el año 1988, la UNPHU dispuso la organización del sistema de evaluación docente, y fue creada la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral, adscrita a la Vicerrectoría Académica, teniendo como objetivo principal la formación, actualización y asignación del personal académico que interviene en el desempeño de la función docente, considerada esta una función principal de la universidad, de acuerdo a lo prescrito en los artículos 1.0.4 incisos A y C y 1.0.5 del Estatuto Orgánico de la institución. Otra función importante de la referida unidad es el desarrollo de la evaluación docente, establecida en el Estatuto Orgánico de la Universidad (Capítulo XIII, artículo 13.0.4) y cuyo funcionamiento se establece en el Reglamento de Profesores (Capítulo IV).

En referencia a la evaluación de la calidad de los docentes, en el artículo 19 de su Reglamento de Profesores la universidad, indica que el personal docente y de investigación, será objeto de una evaluación de su desempeño, con la periodicidad que determine la institución.

La periodicidad de aplicación la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU es tres veces por año. En el periodo académico que corresponda, son evaluados los docentes, por parte

de los estudiantes, de las escuelas y departamentos académicos de las facultades seleccionadas de las siete (7) que conforman la universidad, es decir, cada periodo académico se evalúan los docentes de algunas facultades, por consiguiente, el profesorado no es evaluado en su totalidad cada periodo académico; lo que significa que el proceso de evaluación de un docente no es continuo, un docente es evaluado sólo una vez al año, existe la ocurrencia de casos particulares en los que algunos docentes pueden ser evaluados más de una vez al año a solicitud del decano de la facultad o del director de la escuela o departamento al que esté adscrito el docente.

Para la realización del proceso de evaluación de la calidad de los docentes, la UNPHU cuenta con la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral (USEP), esta instancia académica tiene a su cargo las funciones descritas a continuación:

1. Formar y actualizar al personal académico en las áreas necesarias para el desempeño de las actividades de la Universidad.
2. Prestar asesoría en los casos que sea solicitada, a las unidades académicas sobre los procesos que intervienen en las tareas inherentes a la función docente de la Institución.
3. Desarrollar actividades que coadyuven a la toma de conciencia de las diferentes dimensiones de la función docente en el nivel superior.
4. Realizar la evaluación docente de acuerdo a los propósitos y principios que en ese sentido establecen los Reglamentos vigentes.
5. Desarrollar actividades que promuevan la reflexión sobre el quehacer universitario sus perspectivas futuras, así como la comunicación entre docentes.

La Unidad de Superación y Evaluación Profesoral (USEP) tiene a su cargo dos grandes programas que son de vital importancia para la universidad, estos son el Programa de Mejoramiento Docente (PMD) y el Programa de Evaluación Docente (PED). El PMD está encargado de desarrollar actividades de formación y actualización pedagógica de la función docente, el encargado del programa tiene bajo su responsabilidad lo siguiente:

1. Diagnosticar semestralmente las necesidades de mejoramiento docente, en el área didáctica, en las escuelas y departamentos.
2. Organizar actividades (cursos, tutorías, conferencias, seminarios) para atender las necesidades detectadas.
3. Desarrollar las necesidades de mejoramiento docente.

4. Determinar cuáles de las actividades programadas deben ser desarrolladas por otros recursos humanos que seleccione y designe la dirección de la unidad.
5. Evaluar formativa y sumativamente todas las actividades de mejoramiento docente realizadas.
6. Hacer recomendaciones a la dirección de la unidad para mejorar los recursos del programa de mejoramiento docente.
7. Realizar cualquier otra función que delegue el director de la USEP.

El PED está encargado de desarrollar anualmente la evaluación docente, de acuerdo a los criterios de la institución, organización operativa y funcional del sistema de evaluación docente.

En el artículo 23 del Reglamento de Profesores se establece que los comités de evaluación de departamentos, escuelas o programas estarán integrados por el director de la unidad académica y dos profesores pertenecientes al comité académico a que pertenece el profesor que se está evaluando. En los casos de evaluación en las áreas de investigación y de mejoramiento académico-institucional, el decano correspondiente también será miembro de estos comités.

En el documento de organización de la Unidad de Superación y Evaluación Profesorado quedan establecidas las funciones de los miembros de los organismos que intervienen en su funcionamiento, en el documento de referencia se especifican las funciones siguientes:

Funciones del director: son supervisar los trabajos y colaborar con los mismos, estudiar el análisis de los resultados realizados por el encargado del programa de evaluación docente y canalizar a las instancias superiores la documentación evaluativa de los docentes para su conocimiento y decisión final.

Funciones del encargado del programa: planificar, diseñar y evaluar anualmente el proceso de evaluación docente, realizar todas las actividades necesarias para desarrollar la evaluación docente, reclutar el personal necesario para el desarrollo de la evaluación docente, coordinar y evaluar sus actividades en función de las necesidades del proceso de evaluación docente, revisar permanentemente los procesos y técnicas aplicados en la evaluación docente, motivar sistemáticamente a la comunidad académica sobre el valor de las técnicas y los procedimientos empleados en la evaluación docente, y por último canalizar los resultados de las evaluaciones docentes a las unidades académicas correspondientes.

Funciones del encargado del procesamiento computarizado de la evaluación docente: Realizar las actividades administrativas pertinentes para la reproducción, organización y

distribución de los instrumentos de evaluación docente, organizar y procesar los datos recogidos en los formularios, rendir informe final de los resultados de la evaluación a cada profesor, presentar resultados finales por aspectos evaluados y calificación final por escuelas, departamentos y programas, por profesor, elaborar un cuadro con los resultados finales por facultades y a nivel de la población profesoral de la UNPHU y rendir los informes terminales de dicho procesamiento.

Funciones del Comité Técnico Ampliado de Evaluación Docente (CTED): analizar y discutir los documentos de base sometidos para su consideración y estudio por la USEP, tomar decisiones adecuadas y pertinentes sobre la problemática de la evaluación al docente, contribuir con acciones de orientación a los directores y docentes de escuelas, departamentos y programas que no forman parte de este comité, diseñadas o no por la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral.

Funciones del grupo técnico de trabajo permanente: elaborar documentación de base que reglamenten y guíen los trabajos de aplicación del sistema de evaluación diseñado, preparar, corregir y diligenciar la impresión de los formularios evaluativos a utilizarse, calendarizar la captación de datos para la preparación de paquetes de materiales evaluativos y su distribución oportuna, orientar a los estudiantes en su misión de evaluadores, preparar grupos de estudiantes para la aplicación correcta de los formularios, supervisar y controlar las ejecuciones evaluativas en las diferentes unidades académicas, orientar a los comités de escuelas y departamentos en cuanto a los criterios, métodos y técnicas a utilizarse en el proceso evaluativo a fin de que el mismo alcance un alto índice de validez y confiabilidad, remitir informe de los resultados y recomendaciones de lugar, a la USEP para ser canalizados a estamentos superiores y establecer calendarios de reuniones periódicas del CTED.

Funciones de los comités de evaluación de escuelas, departamentos y programas: Desempeñan las funciones de coordinar la realización del proceso de evaluación en su unidad académica, teniendo como responsabilidad recibir de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral (USEP) los formularios de Evaluación Docente, asumir las responsabilidades de motivación y orientación de los profesores y estudiantes de su unidad académica para garantizar la calidad de los resultados, responder a los requerimientos que le puedan ser hechos por el CTED, dar respuestas adecuadas ante situaciones y problemas, siendo esto responsabilidad del director.

Funciones del Centro de Cómputos (Del Encargado de Evaluación Docente): Diseñar o rediseñar con la aprobación del Encargado del PED el procesamiento computarizado de los

datos de la evaluación docente, supervisar el procesamiento de los datos de la evaluación docente, asumir la responsabilidad de mantener el Programa de Evaluación.

El Reglamento de Profesores en su artículo veintidós (22), afirma que un comité será designado por el rector y estará integrado por un personal especializado en el área de evaluación, adscrito a la vicerrectoría académica. En el mismo artículo, indica que la evaluación del personal académico servirá de base para los fines siguientes:

- a) Capacitación
- b) Promoción
- c) Permanencia en el cargo

4.7.5 Aspectos a evaluar en el proceso de evaluación de la calidad de los docentes

Los aspectos que se aplican en la evaluación de los docentes en la UNPHU son:

1. Identificación del profesor con la institución.
2. Como profesional de la enseñanza.
3. Sus aportaciones culturales y actualización.
4. Su experiencia docente.
5. Sus atributos personales para función académica.

En el artículo veintiséis (26) del Reglamento de Profesores, están indicados los factores para realizar la evaluación como son la identificación del profesor con la mística y fines de la Institución, eficiencia en el ejercicio de las actividades académicas y científicas; principalmente en la docencia, tiempo en la institución, en el ejercicio de las actividades académicas, participación activa en las comisiones de trabajo para las cuales fuere designado, asistencia a los cursos ofrecidos por la universidad para perfeccionamiento de profesores, asistencia a los actos organizados por la universidad, asistencia a las reuniones de los departamentos, escuelas y facultades, fiel cumplimiento de todos sus deberes y obligaciones, servicio a la comunidad, edición de libros de texto y monografías en los órganos de publicación de la Universidad.

En la tabla no. 11 se presentan los aspectos, criterios e indicadores de evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU:

Aspectos a evaluar	Criterios	Indicadores
<p>I. Identificación con la Institución.</p> <p>El Profesor Apoya las directrices del Estatuto Orgánico de la Institución y las reglamentaciones vigentes, tanto en lo administrativo como en lo académico.</p>	I.1 Participación en actos y reuniones promovidos por la UNPHU.	
	I.2. Cumplimiento de su rol como mediador de la cultura.	<p>Revelado mediante el interés del profesor por el crecimiento personal y cultural del estudiante más allá de lo circunscrito a la asignatura que enseña. Implica:</p> <p>I.2.1. Formación integral del estudiante. (Desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes).</p> <p>I.2.2 Desarrollar su espíritu investigador.</p> <p>I.2.3. Promover el conocimiento de lo dominicano.</p>
<p>II. Comportamiento como profesional de la enseñanza.</p> <p>El profesor conduce el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de criterios técnicos-pedagógicos aceptables, administrando el mismo con la organización y eficiencia que dicho proceso demanda.</p>	II.1. Como guía del proceso.	<p>Se evalúa el desempeño docente en cuanto a la:</p> <p>II.1.1. Programación.</p> <p>II.1.2. Ejecución (Metodología).</p> <p>II.1.3. Evaluación de logros y retroalimentación del proceso.</p>
	II.2. Como administrador de la enseñanza.	<p>Eficiencia administrativa y de organización en el desarrollo de la docencia. Supone:</p> <p>II.2.1. Asistencia, puntualidad.</p> <p>II.2.2. Cumplimiento del programa.</p> <p>II.2.3. Entrega de notas oportunamente., entre otros.</p>

III. Aportaciones Culturales y Actualización.	Participación en producción científica, literaria, artística, entre otros. El profesor procura su crecimiento continuo en el campo profesional que le es propio y en técnico docente. (Datos de archivo).	OBSERVACIÓN: Los aspectos III y IV serán evaluados por el director del departamento, escuela o programa a que pertenezca el profesor evaluado, conforme a los datos de archivo que sobre cada aspecto haya recogido.
IV. Experiencia Docente.	Registra el número de años que tiene ejerciendo la docencia y la calidad de las aportaciones que periódicamente u ocasionalmente da a su Departamento, Escuela o Programa, revelando así la utilización y valor de dicha experiencia.	Se hace necesario el estado de consenso en cuanto a criterios e indicadores de alta significación en cada aspecto a partir de los cuales se incorporen otros aspectos de la carrera o labor que el profesor realice.
V. Atributos personales para la función académica.	Características y competencias de carácter personal que inciden en la efectividad de su desempeño e identifican al profesor con el "perfil humano-profesional del docente" a que aspira la UNPHU.	Se apreciaron en el Profesor condiciones tales como: <ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso. • Justo. • Relaciones Humanas. • Vocabulario adecuado. • Interés por el estudio. • Apego a normas Éticas y morales y otros.

Tabla no. 11 - Criterios e indicadores de evaluación docente UNPHU - Tabla extraída del documento Organización de la USEP, UNPHU.

La universidad tiene designado unos valores a los aspectos con los que son evaluados los docentes, en la tabla no. 12 están presentados los valores asignados a cada uno de los aspectos, la tabla presenta las diferentes ponderaciones aplicadas a la evaluación realizada por los estudiantes y los directores de escuela o departamento académicos, a continuación, se presentan las ponderaciones:

PONDERACIÓN			
ASPECTO	EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE	EVALUACIÓN DEL DIRECTOR	TOTAL GLOBAL
I.1	-	5	5
I.2	7	3	10
II.1	20	10	30
II.2	10	10	20
III	-	10	10
IV	-	10	10
V	8	7	15
	45%	55%	100%

Tabla no. 12 – Ponderación aplicada a los aspectos de evaluación - Extraída del documento Organización de la USEP UNPHU.

En la realización evaluación institucional de la calidad de los docentes de la UNPHU se aplicaba por medio de diferentes instrumentos consistentes en unos cuadernillos en formato físico y una hoja de respuestas, donde los estudiantes y directores que evaluaban a los docentes, depositan su opinión respecto a los aspectos y criterios que conformaban la evaluación.

Para la evaluación del docente de parte del estudiante se utilizaba un instrumento, documento consultado con data del año 2005, consistente en un cuadernillo y una hoja de respuestas conformada por los datos generales del docente a evaluar, instrucciones de completado, los criterios de valoración, veintiocho (28) ítems presentados en escala tipo Likert con cinco (5) opciones de calificación, tres (3) preguntas con respuestas dicotómicas y un apartado de observaciones donde los estudiantes y directores que evaluaban a los docentes, depositaban sus opiniones respecto a los aspectos y criterios de evaluación. Pasada la etapa de aplicación de la evaluación, los datos eran procesados y se presentaban los resultados a los directores para que posteriormente les fueran entregados a los docentes a título de retroalimentación.

El proceso de evaluación de la calidad docente fue suspendido por algunos periodos académicos, por situaciones internas de la universidad, estos datos no fueron precisados, y en el año 2010 fue reanudado, para su reinicio se realizaron revisiones y fueron aplicadas algunas innovaciones en la modalidad de la aplicación, que pasa de ser aplicada de manera física a la modalidad virtual, en el sistema están depositados los datos generales de los docentes e integrados los ítems a evaluar, pero aún los docentes solo son evaluados por los estudiantes.

La evaluación contempla los mismos aspectos y criterios de evaluación señalados en tabla no. 8; el instrumento generado por el nuevo sistema, documento consultado con data del año 2013, cuenta con treinta y cuatro (34) ítems y un apartado de observaciones, y el sistema genera los informes de resultados por profesor, donde aparecen resumidos los criterios con las frecuencias de respuestas y porcentajes, e incluye las gráficas representativas, datos visualizados en un informe de evaluación docente de data del periodo mayo agosto -2014. La evaluación es aplicada con la misma periodicidad una vez al año a cada docente, con la modalidad aplicada cambia la forma y la logística de la realización del proceso.

Para la realización del proceso de evaluación de la calidad de los docentes por parte de los estudiantes, la USEP se apresta a seguir una serie de pasos consistentes en la planificación de todo el proceso, verificación de la cantidad de facultades, escuelas y departamentos académicos que se integran en el proceso; se considera la cantidad de docentes que imparten asignaturas regulares, cursos especiales, tutorías y trabajos de grado o tesis, cuando se realiza la programación se le notifica a los decanos, directores, docentes y estudiantes el inicio del proceso de evaluación.

En ese mismo orden, la planificación comprende también la campaña de comunicación y publicidad interna, se le informa a la comunidad académica el inicio del proceso por medio de afiches y flyers, programación de los anuncios en las redes sociales: twitter, facebook e instagram, la remisión de e-mails masivo interno, header página web, firma de los correos electrónicos donde se incluyen los afiches y flyers con el motivo de inicio de la evaluación docente. Luego se apertura la plataforma para la evaluación, se realiza un monitoreo diario con el objetivo de dar seguimiento al proceso para proceder al procesamiento de los datos y la entrega de los resultados a las instancias correspondientes.

Para la entrega de los resultados de la evaluación aplicada a los docentes, el encargado de la USEP los debe revisar, analizar y presentar procesados al director de la escuela o departamento académico, este a su vez debe entregarlos y socializarlos con cada docente evaluado, debe retroalimentar a todos sus docentes y guardar memoria de los mismos. Los docentes que no estén de acuerdo con los resultados arrojados por la evaluación aplicada, pueden realizar sus reclamaciones en un plazo de diez (10) días a partir de la retroalimentación realizada.

El Reglamento de Profesores en su artículo veinte (20), indica que la condición de los miembros del personal académico (docente y de investigación), se determinará con la evaluación de su rendimiento, la cual se efectuará al final de cada año académico, y que la evaluación del personal académico servirá de base para los fines de ascenso, mantenimiento en el cargo, separación del cargo, y otorgamiento de incentivos tales como aumento de sueldo, reconocimiento, etc., para la promoción y aplicación del escalafón profesoral, el profesor debe cumplir con uno de los siguientes requisitos:

1) El profesor instructor debe haber mantenido en dos evaluaciones sucesivas, como mínimo la calificación *buena*. 2) El profesor auxiliar debe haber obtenido en tres evaluaciones sucesivas, como mínimo la calificación *muy buena*, y 3) El profesor adjunto debe haber obtenido en cuatro evaluaciones sucesivas, como mínimo la calificación *muy buena*.

Visto el proceso de evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU, en el periodo académico enero -abril 2015, es necesario mencionar, que en el documento organizativo de Unidad de Superación y Evaluación Profesorado, se observa que la evaluación es un proceso continuo, pero la aplicación actual es distinta, en tanto, que el documento se puntualiza que los indicadores no son limitativos, que las unidades académicas deben incluir los que estimen pertinentes y hacer los ajustes parciales de la clasificación de los profesores.

Con estas palabras, la institución muestra una franca apertura participativa, que a través de estas las autoridades académicas se pueden motivar a sugerir y realizar los cambios que el siglo XXI demanda de las instituciones de educación superior, requiriendo de estas un espíritu de innovación de sus procesos.

PARTE III - METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Planteado el problema de investigación, establecidos los objetivos, presentada la justificación y definido el alcance, se hace necesaria dar respuesta a las preguntas formulada de investigación, y presentado el estado actual del proceso de evaluación de la calidad de los docentes fue necesario conocer la metodología, tipos de investigación, paradigma de la investigación, los instrumentos utilizados en la recogida, tratamiento y análisis de los datos obtenidos en el transcurso de la investigación la cual se desarrolla la metodología y el sistema investigar.

En esta etapa es fundamental iniciar explicando el diseño de la investigación desde su propósito los objetivos, así como en la población la muestra a las que serán aplicadas los métodos de investigación seleccionados.

5.1 Metodología

Siendo la investigación un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican a un fenómeno o problema, en tanto, la metodología es concebida como un procedimiento ordenado que se establece como una forma de buscar respuesta y de alcanzar de manera sistemática los objetivos de una investigación, para la cual se apoya en conceptos, modelos o paradigmas que determinan cómo, dónde y a quien investigar. Se constituye en una garantía de que las relaciones establecidas y los resultados obtenidos a través de métodos, técnicas e instrumentos de observación, recolección y análisis de datos, tengan el máximo grado de exactitud y confiabilidad (Tamayo y Tamayo, 2005).

De acuerdo a la autora Hurtado (2010), el primer asunto a clarificar cuando se desea llevar a cabo una investigación es el concepto mismo de *investigar*. El término investigación proviene de las voces latinas *in* y *vestigium*, que significan seguir el rastro o la huella; sin embargo, lo que caracteriza esa búsqueda y la forma de cómo la definición de investigación se hace explícita en la práctica, dependen del modelo epistémico del cual se parte. A lo largo de la historia cada modelo epistémico ha desarrollado una definición de investigación coherente con su concepción acerca del conocimiento, sus fuentes y sus criterios de investigación.

Por consiguiente, un concepto dinámico de línea de investigación debe incluir un aspecto de continuidad, un aspecto de secuencialidad y un aspecto de direccionalidad. Los conceptos de líneas de investigación vistos como un conjunto de proyectos de investigación que se desarrollan dentro de

un área temática, no permiten visualizar ninguna de estas tres características, es decir, no señalan cómo se vinculan los proyectos entre sí, no indican cuál es la secuencialidad o continuidad de los proyectos una vez que culminan, ni mucho menos evidencian la direccionalidad.

Dentro de la comprensión holística, una línea de investigación se define por el paso organizado y sistemático a través de los diferentes estadios de la espiral, para dar respuesta sucesivamente a varias interrogantes de investigación, generadas a partir de diversos tópicos o enfoques, dentro de un área temática particular y con unas determinadas unidades de estudio. La referencia de la citada autora, invita a que los proyectos de investigación al finalizar dejen la apertura para futuras investigaciones.

Al respecto, Hurtado (2010) refiere que en una línea de investigación el evento de contexto del estadio descriptivo puede pasar a ser el evento de clasificación del estadio comparativo; el evento de comparación puede pasar a ser evento a explicar del estadio explicativo, y luego convertirse en evento a modificar del estadio interactivo, o variable dependiente del estadio confirmatorio, según el objetivo de cada estadio.

Los pasos para formular un conjunto de líneas de investigación se sugieren que se puede delimitar un área temática y un conjunto de eventos de interés. Esta área sirve de punto de partida para generar una línea matriz de investigación que permitan enmarcar los otros tipos de línea y los proyectos específicos, en la misión, visión y propósitos institucionales, en caso de que se trate de una línea institucional, o en los propósitos de vida en caso de que se trate de una línea personal, por consiguiente, se puede delimitar un contexto y explorar sus condiciones.

De igual manera se pueden definir los diversos enfoques bajo los cuales se podrían estudiar las temáticas de tipo educativo, psicológico, ético, político, económico, entre otros temas de interés; definir tópicos específicos dentro del área temática, se podrían generar las líneas potenciales vinculadas con necesidades pertinentes al contexto, se pueden identificar los núcleos problemáticos de cada línea potencial y formular múltiples preguntas de investigación, considerar las unidades de estudio involucradas.

Otro de los aspectos a considerar en las líneas de investigación, es la configuración de cada línea virtual a partir de preguntas formuladas, por consiguiente, se deberán jerarquizar e identificar los estadios de cada línea, y vincularlas de manera transdisciplinaria; al jerarquizar las líneas se permite determinar cuáles se van a iniciar como líneas operativas. Las líneas operativas surgen cuando las líneas virtuales comienzan a ejecutarse efectivamente y pueden contener proyectos en

proceso, proyectos concluidos y proyectos potenciales. Tanto las líneas operativas como las virtuales son las que permiten establecer relaciones de continuidad entre las investigaciones.

Continuando con el planteamiento holístico de la autora Hurtado (2010), quien afirma que una línea de investigación no tiene que comenzar en el estadio descriptivo; comienza en el estadio que sea necesario según las investigaciones realizadas anteriormente por otras instituciones y otros investigadores. Desde una comprensión holística, la calidad y la operatividad de las líneas de investigación se define en función de los siguientes criterios:

Claridad: Es importante que las orientaciones relacionadas con las líneas de investigación sean explícitas, que las líneas estén definidas y se conozcan los proyectos que se están desarrollando en cada una, así como los que ya han sido desarrollados. Esto permite a los investigadores saber con qué cuentan, además de apoyarse en quienes están trabajando temáticas similares y no replicar proyectos.

Vinculación: La vinculación es la característica que permite superar la fragmentación de las líneas de investigación. Estas deben generar una conexión, tanto temática como organizativa, entre los diferentes proyectos, así como con la misión y visión de la institución que las genera.

Pertinencia: Las líneas de investigación deben estar concebidas de manera que generen soluciones viables a los problemas sociales.

Continuidad: es decir, la posibilidad de que los proyectos que se inician en un momento dado sean continuados en otros niveles de conocimiento. Desde de una comprensión holística de la investigación la continuidad se da a partir del paso por la espiral holística, de investigaciones descriptivas a analíticas y comparativas, de éstas a explicativas, de explicativas a predictivas y proyectivas, y así sucesivamente.

Rigurosidad: es decir, precisión metodológica, originalidad, profundidad, lo que implica que los procesos operativos se definan correctamente, que la línea genere instrumentos válidos y confiables; y que se trabaje con idoneidad en las técnicas y los procedimientos.

Sustentación: es decir un corpus conceptual y teórico plasmado en escritos, documentos y publicaciones que se vaya nutriendo de las investigaciones y a su vez permita sustentar los nuevos trabajos.

Flexibilidad: las líneas de investigación deben ser flexibles lo cual se manifiesta en su apertura para generar nuevas investigaciones, admitir nuevas líneas e incorporar temáticas diversas.

Productividad: Se refiere a la cantidad y variedad de resultados obtenidos por las líneas, así como a la forma en la cual las líneas de investigación generan productos o soluciones pertinentes a problemas relevantes en su entorno.

Existen diferentes tipos y clasificaciones de investigaciones, el autor Sampieri (2010), adopta la clasificación de Dankhe, quien clasifica los tipos de investigaciones en: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. A continuación, se describen los tipos de investigaciones o estudios referidos:

Estudios exploratorios. -Se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

Estudios descriptivos. - Buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

Estudios correlacionales. -Miden dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación. La utilidad y el propósito principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. Los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos principalmente en que mientras estos últimos se centran en medir con precisión las variables individuales. Los estudios correlacionales evalúan el grado de relación entre dos variables pudiéndose incluir varios pares de evaluaciones de esta naturaleza en una única investigación.

Estudios explicativos. - Estos estudios van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos, o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más

variables están relacionadas. Las investigaciones explicativas son más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas (exploración, descripción y correlación).

Algunas veces una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal. Aunque un estudio sea exploratorio contendrá elementos descriptivos, o bien un estudio correlacional incluirá elementos descriptivos y lo mismo ocurre con cada una de las clases de estudios.

Igualmente, una investigación puede iniciarse como exploratoria o descriptiva y después llegar a ser correlacional y aún explicativa. En la tabla no. 13 se pueden apreciar el alcance, propósito y valor de los tipos de investigaciones:

Alcance	Propósito de las Investigaciones	Valor
Exploratorio	Se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.	Ayuda a familiarizarse con fenómenos desconocidos, obtener una información para realizar una investigación más completa de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados.
Descriptivo	Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.	Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.
Correlacional	Su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular.	En cierta medida tiene un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa.
Explicativo	Está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables.	Se encuentra más estructurado que las demás investigaciones (de hecho, implica los propósitos de éstas), además de que proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.

Tabla no. 13 - Alcance, propósito y valor de los tipos de las investigaciones. Texto extraído de (Sampieri, 2010) – Diseño propio

5.2 Diseño de la investigación

El diseño de una investigación guarda relación con el manejo que hace el investigador de la realidad a investigar, determinando la estructura a seguir en la misma y su relación con las interrogantes surgidas a partir del problema en estudio, más bien, se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento del problema, Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Son variadas las direcciones que la ciencia ha promovido para la determinación de la naturaleza de la realidad a investigar, utilizando como sustento las perspectivas teóricas que determinan la relación de lo que se conoce con lo conocido, la posibilidad de interpretación, comprensión y generalización, de establecer enlaces causales y el rol de los valores (Rusque, 2003), pero las corrientes se han encausado hacia los enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos como los principales, ambos enfoques son valiosos para el avance del conocimiento y complementarios al servir a una función específica para conocer un fenómeno y para conducir a la solución de diversos problemas y cuestionamientos, Hernández, Fernández y Baptista (2014).

En el presente trabajo de investigación sobre la evaluación de la calidad docentes de la UNPHU, se utilizó el enfoque del modelo mixto de investigación, donde se incluyeron las perspectivas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de obtener distintas aproximaciones sobre el estudio de la temática tratada en el contexto definido. Para Rusque (2003), ambas perspectivas están más o menos presentes o ausentes según los diversos niveles de análisis de la realidad social que se persigan, sirviendo a una función específica para reconocer el fenómeno y para conducir a la solución de diversos problemas y cuestionamientos.

Cabe destacar que los métodos mixtos han sido definidos por varios autores como Chen (2006) citado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quien los define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una *fotografía* más completa del fenómeno, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativas y cualitativas conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (forma modificada de los métodos mixtos).

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolos y

tratando de minimizar las debilidades potenciales, Hernández, Sampieri y Mendoza (2008) y puntualizan que: mismos autores indican que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemático, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como de su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio, Hernández-Sampieri y Mendoza (2008:534)

Han sido muchos los comentarios que se han suscitado sobre los métodos mixtos, se precisa comentar que en la segunda década del siglo XXI se han consolidado como la tercera aproximación o enfoque investigativo en todos los campos, en parte su desarrollo y aceptación se deben a que diversos fenómenos han sido abordados desde siempre bajo la óptica mixta de manera natural, puntualizan Hernández, Fernández y Baptista (2014). Al respecto el autor Martínez Ruiz (2011:107), refiere que:

En la actualidad los campos académicos, tanto formales como no formales, se han volcado en discusiones sobre cuál es el modelo de investigación de campo más adecuado para abordar los problemas sociales. En el caso de las ciencias sociales no se puede hablar de un solo método, ni exclusivamente investigar a partir de la metodología cuantitativa, porque supone ofrecer una visión parcial de la realidad social, ya que no alcanza a comprender la especificidad de los sentidos que se encuentran presentes en las acciones humanas. Es un hecho que, al limitarse a buscar representatividad estadística, no profundiza en los aspectos que propician al actuar del ser humano, las formas de relacionarse y de entender al mundo. Martínez Ruiz (2011:107).

Lo mismo ocurre, pero a la inversa, si sólo destacamos la interpretación que hacen los individuos del mundo y no consideramos los aspectos cuantitativos, porque la vida social interactúa entre elementos económicos, políticos, ideológicos, culturales e históricos que se presentan en niveles macro (cuantitativo) y micro (cualitativo) sociales, los cuales deben conocerse e implicarse en la investigación social.

Lo anterior expresado fue aprovechado para proponer la *metodología mixta* que ofrece una visión más completa de la realidad social, al recuperar los aspectos favorables del modelo cuantitativo (análisis estadísticos, muestreo, aplicación de cuestionarios cerrados) y los integra con los del modelo cualitativo (interpretación de lo individual, entrevista abierta, observación participativa), Martínez Ruiz (2011).

Para Colas y Buendía (1998) la coexistencia de estos dos enfoques es la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa. En este sentido Pereira (2011) expresa a través de (Driessnack, Sousa y Costa (2007) que los métodos mixtos hacen referencia a un único estudio que utiliza estrategias múltiples para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar la hipótesis.

Empero, el enfoque mixto es visto como un proceso por medio del cual se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones, para responder a un planteamiento del problema, utilizando la triangulación de métodos o el se estime pertinente.

Por consiguiente, los abordajes cualitativo y cuantitativo, son considerados por los autores Dos Santos y Sánchez (2001), como una diversidad complementaria de diferentes paradigmas de investigación en las ciencias sociales y en la educación, planteando que han sido considerados bajo el supuesto de que son igualmente legítimos y no están en conflicto de manera necesaria, pudiendo ser reconocidos al considerar variados y distintos objetivos de la investigación en educación, cuyo designio no puede ser alcanzado por un único paradigma, ya que al utilizar el abordaje cuantitativo y cualitativo en la investigación de un mismo problema, el resultado alcanzaría un comprensión y un poder predictivo más considerable.

En este trabajo de investigación la autora utilizó el método mixto, utilizó el enfoque cuantitativo como camino para llegar al conocimiento de la cantidad de los docentes que tienen noción del proceso de la evaluación de la calidad aplicada a ellos mismos y de otros aspectos investigados que complementan el objetivo principal; de igual manera utilizó el método cualitativo para el levantamiento de las información sobre la percepción que tienen los estudiantes del proceso de evaluación de la calidad de los docentes de la universidad y cual sería, a juicio de ellos, el perfil del profesor ideal; para la obtención de información sobre la situación actual del proceso de evaluación de la calidad de los docente, fue remitida un cuestionario a la Coordinadora de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral de la UNPHU, para luego de la obtención de los datos y su análisis se proceder al proceso de triangulación.

Cabe destacar que la metodología cualitativa ha abierto un espacio multidisciplinario que convoca a profesionales de las más diversas disciplinas como son: sociólogos, antropólogos, médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales, relacionistas públicos, entre otros, lo que lejos de ser un inconveniente aporta una gran riqueza en la producción de material de investigación, (Amescua & Gálvez, 2002).

El problema, de acuerdo a algunos autores, es la existencia de diversas visiones que se han considerado como tipos de investigación cualitativa (Tesch, 1990) y las bases epistemológicas son variadas. Sin embargo, de acuerdo a Mertens (2005) el constructivismo es probablemente el paradigma que ha tenido mayor influencia en el enfoque cualitativo, aunque algunos no estén de acuerdo. (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El constructivismo propone que no hay una realidad objetiva, insiste en que la realidad es edificada socialmente, como resultado, múltiples construcciones mentales pueden ser “aprehendidas” sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005). El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación y la tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan las distintas realidades, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.

La investigación es en una buena parte, producto de los valores del investigador y no puede ser independiente de ellos, el investigador y los individuos estudiados se involucran en un proceso interactivo, dando como resultado el conocimiento de las interacciones sociales y de influencias culturales.

De acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2006), entre algunos de los autores que durante el siglo XX influyeron en el desarrollo del constructivismo se encuentran: Mary Parker Follett (1868- 1933), en el campo de la administración y las organizaciones; Jean Piaget (1896-1980) y Lev Semenovich Vygotsky (1896- 1934) en la educación; John Dewey (1859-1952) en la Pedagogía y Margaret Mead en la Antropología.

En consecuencia, el constructivismo le otorga a la investigación cualitativa los énfasis principales que lo caracterizan, de acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2006), como son: el reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios los puntos de vista de los participantes, la necesidad de inquirir cuestiones abiertas, dado que el contexto cultural es fundamental, los datos deben recolectarse en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas, la investigación debe ser útil para mejorar la forma en que viven los individuos y más que variables exactas lo que se estudia son conceptos, cuya esencia no solamente se capturan a través de mediciones.

En el presente estudio se aplicó la técnica de triangulación cuyo principio, de acuerdo a Hernández, Fernández & Baptista (2014), es el hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección de datos, para referirse a un mismo problema.

Al respecto los autores Aguilar y Barroso (2015), refieren que existen diferentes opciones para triangular y señalan los distintos tipos de triangulación a saber: *triangulación de datos*, es la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre la recogida de datos permitiendo contrastar la información recabada; *triangulación de investigadores*, se utilizan observadores en el

campo de investigación para incrementar la calidad y la validez de los datos con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio eliminándose el sesgo de un único investigador; *triangulación teórica*: es uso de varias teoría para tener una visión más completa para dar respuesta al objeto de estudio; *triangulación metodológica*, es la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias; y la *triangulación múltiple*, es la utilización de varios tipos de triangulación en mismo estudio.

En el presente estudio de investigación se optó por emplear la triangulación de datos donde contrastaron los datos cualitativos y cuantitativos; mediante estos tipos de triangulación se analizaron los datos provenientes de las diferentes fuentes.

Siendo la intensión de esta investigación la obtención de apreciaciones de una misma realidad a través de diferentes métodos, instrumentos, fuentes y datos, con el fin de complementar la información obtenida, posibilitando la combinación de los datos cualitativos y cuantitativos referentes a la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU y a la precepción que tienen los estudiantes de la universidad en relación al mismo proceso.

La presente investigación es exploratoria y descriptiva; exploratoria porque fue realizada la búsqueda de información y opiniones sobre la evaluación de la calidad de los docentes en una institución de educación superior, y al mismo tiempo se procedió a indagar, en base a la evaluación de la calidad docente aplicada por los estudiantes a sus profesores, y cuál es, para ellos, el docente ideal para la universidad, y descriptiva puesto que el procedimiento consistió en medir en un grupo de individuos a través una o más variables y proporcionar su descripción.

De acuerdo a la autora Hurtado (2000:218):

Una investigación es exploratoria cuando el objetivo del investigador es explorar, sondear, descubrir posibilidades, pudiendo utilizarse para diversos propósitos tales como delimitar con mayor precisión el tema, aclarar conceptos o identificar sinergias o indicios, que permitan definir con mayor precisión los eventos de estudio y reunir información acerca de posibles prácticas susceptibles de ser aplicadas, Hurtado (2000:218).

Tomada la interpretación del párrafo anterior que conceptualiza la investigación exploratoria, en este estudio se procedió a recabar las informaciones sobre la evaluación de la calidad de los docentes, presentando definiciones de diferentes autores, quienes hacen referencias acerca del tema tratado, referenciando las prácticas empleadas en las instituciones de educación superior, su necesaria revisión y posterior aplicación.

En este sentido, se ha realizado una revisión al presente sistema de evaluación de la calidad docente de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, durante el periodo del alcance, con el

objetivo de presentar la propuesta de un modelo de evaluación de integral y continuo, con miras a la optimización de este importante proceso.

Tomando el concepto de investigación descriptiva de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014:92) quienes afirman que: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

Este trabajo de investigación es descriptivo porque pretende determinar, definir e interpretar diversas características del proceso de la evaluación de la calidad docente en el contexto de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Para Bernal (2006), en los estudios descriptivos se muestran, narran o identifican hechos, situaciones, rasgos de un objeto de estudio o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, que dan como producto explicaciones o razones del porqué de las situaciones o de los hechos.

Por tanto, en la investigación descriptiva se debe establecer qué se va a medir, cómo se logrará y a quienes tienen que incluirse en la medición, es decir, quiénes serán los participantes y sus características; debiéndose realizar la medición con la mayor precisión posible, acorde a los conceptos considerados para el estudio, más uno o más atributos del fenómeno descrito, con la finalidad de definir, establecer las características y los componentes del fenómeno estudiado en relación al contexto donde se presenta.

En este párrafo se refiere que la presente investigación guarda un diseño no experimental porque no se ejerció manipulación de variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación no experimental es el estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos.

Por la temporalidad de la recopilación de los datos, se utilizó un diseño transeccional o transversal, en este tipo de diseño se recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único, es como una fotografía que se toma en un momento dado, Hernández, Fernández y Baptista (2014). En este estudio los datos fueron recolectado en el periodo académico mayo - agosto 2015.

Respecto a la fuente de recolección de la recolección de la información, se utilizó el diseño de campo, puesto que los datos se recogieron directamente en la realidad, la búsqueda de información fue *in situ*, Martínez (2011). En el lugar donde se levantó la información fue en la universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, contexto del tema estudiado sobre la evaluación de la calidad de los docentes.

5.3 Fases de la investigación

Para el desarrollo del presente estudio de investigación fueron agotadas varias fases, siendo la primera la revisión de la literatura, artículos e investigaciones relacionados con la temática del estudio, comprenden la fundamentación teórica donde se abordan los temas sobre la calidad, la evaluación en las instituciones de educación superior, la evaluación de la calidad de los docentes representado en los capítulos del dos al cuatro. La segunda fase comprendió la elaboración, validación y remisión de los instrumentos a la muestra seleccionada de docentes y estudiantes como participantes clave, para el levantamiento de los datos sobre la percepción de la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU.

Las informaciones obtenidas, su tratamiento, presentación y discusión y la triangulación, fueron realizados en la tercera fase. La cuarta fase, luego de analizados los datos se procedió a la redacción de las conclusiones por objetivos y preguntas de investigación, las implicaciones, limitaciones del estudio y se indican las líneas futuras de investigación. En la tabla no. 14, se detallan las fases descritas para su mayor comprensión.

Fases de desarrollo de la investigación		
No.	Fases	Actividades
1	Preparatoria / Desarrollo / Construcción del marco teórico	Revisión bibliográfica especializada
		Revisión de artículos e investigaciones
		Revisión de materiales electrónicos
		Presentación del proyecto de investigación
		Revisión documental sobre el sistema de evaluación de la calidad docente en el contexto de la investigación
		Revisión de documentos gubernamentales
2	Elaboración de instrumentos/Selección y reclutamiento de muestra /Recogida de datos	Elaboración de la primera versión de los instrumentos
		Aplicación de la prueba piloto
		Validación de expertos de los instrumentos
		Elaboración de la versión final de los instrumentos
		Selección de la muestra de docentes y estudiantes
		Remisión cuestionario a la Coordinadora de Evaluación
		Aplicación del cuestionario a los docentes y del grupo focal
		Recogida y compilación de la información
3	Tratamiento de datos/Discusión y	Análisis de datos cuantitativos
		Preanálisis, análisis y codificación de datos cualitativos

	presentación de resultados	Presentación y discusión de datos
		Triangulación de datos
4	Conclusiones	Presentación de conclusiones, limitaciones e implicaciones
		Presentación de las líneas futuras de investigación
		Remisión de informe preliminar de tesis
		Revisiones finales y remisión del informe final de tesis

Tabla no.14 - Fases de la investigación - Diseño propio

5.4 Paradigma de investigación

Al plantearse una problemática a investigar, el investigador decide como abordar el problema y la organización de la solución, para ello selecciona el paradigma que guiará la investigación, la metodología utilizada y la forma de presentación de los datos resultantes de la indagatoria.

El autor Pérez Serrano (1994), citado por Racoy (2006), entiende el término como un conjunto de creencias y actitudes, que permiten tener una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas. Ma bien viene a ser un conjunto ideas, creencias y argumentos que sirven para explicar una realidad. El paradigma puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y en las cuestiones de investigación que queremos contrastar, el o los paradigmas en el que se sitúe un investigador presentarán las características y singularidades de la investigación abordaba que se deberán considerar a lo largo del desarrollo del proceso.

De acuerdo a la autora Racoy (2006), el conocimiento de los paradigmas de investigación ayuda a situarse y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos propuestos a encuadrar un estudio empírico. Desde la propia investigación es necesario comprender los fenómenos que se van desarrollando para desencadenar propuestas de mejora permanente dentro de un contexto de profesionales, investigadores y alumnado, que comparten concepciones cercanas sobre los planteamientos por los que se opte en una investigación.

Siguiendo los planteamientos de Reichardt y Cook (1982), para la presente investigación se optó por los paradigmas cualitativo y cuantitativo, siendo estos los más utilizados en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación. En este estudio se utilizaron para abordar el tema de la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU; estos y sus características se presentan a continuación:

Paradigma cualitativo. - Este paradigma aboga por el empleo de los métodos cualitativos, fenomenológico, interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia del que actúa, observación naturalista y sin control, subjetivo, se aproxima a los datos con perspectiva desde dentro, se fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo-interpretativo e inductivo, orientado al proceso, es válido a partir de datos reales, ricos y profundos, asume una realidad dinámica y cambiante, no es generalizable, se queda en estudio de casos aislados, es holista y tiene en cuenta los diferentes elementos.

Paradigma cuantitativo. - Aboga por el empleo de métodos cuantitativos, es positivismo lógico, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los aspectos subjetivos de los individuos, ofrece una medición penetrante y controlada, objetivo, al margen de los datos con perspectiva desde/hacia fuera, no fundamentado en la realidad, orientado a la comprensión, es confirmatorio, reduccionista, inferencial es hipotético deductivo, está orientado a resultado, es fiable a partir de datos sólidos y repetibles en otras situaciones, sume una realidad estable y permanente generalizable a estudio de casos múltiples, es particularista, se reduce a determinados aspectos.

Sin ánimo de profundizar en el tema de los paradigmas se presentan las calificaciones más comunes de ambos paradigmas:

- a) Paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico.
- b) Paradigma interpretativo se considera como interpretativo-simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico.
- c) Paradigma crítico o sociocrítico se concibe como comprometido, naturalista y ecológico.

Esta decisión parte de la metodología mixta seleccionada para la realización de este estudio, por la parte cuantitativa se utilizó la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de datos aplicada a los docentes de la universidad, para recoger información sobre el conocimiento que tenían los profesores de la universidad sobre el proceso de evaluación de calidad del profesorado.

Por el método cualitativo fueron utilizadas las técnicas de la aplicación de grupo focal para el levantamiento de información, aplicada a una muestra de estudiantes para conocer su percepción sobre el objeto de estudio, también fue aplicado un cuestionario de entrevista a la coordinadora de evaluación docente para conocer más profundamente el proceso de evaluación.

A continuación, se tratará el tema de la población y la muestra utilizadas se este estudio.

5.5 Población y muestra

La población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, y está definida como la totalidad de individuos o elementos en los que puede presentarse determinada característica susceptible de ser estudiada. Se agrega la definición de que la población es la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares sobre las cuales se desea hacer inferencia, constituyéndose en el grupo de elementos en el que se generalizarán los hallazgos, aseveran las autoras Pineda y De Alvarado (2008).

En este mismo tenor, referente al significado del término población que implica la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencias o unidades de análisis, que pueden ser analizados a partir del alcance, el tiempo, los elementos y las unidades de muestreo, a partir de los mismos, de acuerdo a Bernal (2006), se determinaría el marco o mapa muestral, que representa la fuente de donde se podrían extraer las unidades de análisis de la población y de donde se tomarán los sujetos objeto de estudio. Para la selección de la muestra, fueron definidas las unidades de muestreo y delimitada la población.

Para la realización de esta investigación, la población objeto de estudio estuvo comprendida por los docentes y los estudiantes de la UNPHU, de la referida población se obtuvo la muestra para el análisis correspondiente. Para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre la cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además, de que debe ser representativa de la población, Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Citando a Bernal, (2006), quien refiere que la muestra es la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtendrá la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio. La muestra es en esencia un subgrupo de la población.

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2014), refieren que una deficiencia que se presenta en algunos trabajos de investigación es que no describen lo suficiente las características de la población o consideran que la muestra la representa de manera automática, es preferible establecer con claridad las características de la población, con la finalidad de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales. Puntualizan que las poblaciones deben situarse de manera clara por sus características de contenido, lugar y tiempo.

En relación a la selección de la muestra se deben considerar, según Tamayo y Tamayo (2005), aspectos esenciales y que son contemplados en las etapas del proceso de la investigación como son el problema a investigar, los objetivos que se persiguen, el marco teórico de referencia, las fuentes de información, la metodología, las técnicas e instrumentos a utilizar, los recursos disponibles, el diseño muestral, la recolección y el tipo de análisis o tratamiento de los datos obtenidos.

De igual manera se deben considerar los tipos de muestras, Hernández, Fernández y Baptista (2014:175-176), categorizan las muestras en dos grandes ramas que son:

En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis.

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2014:175-176).

Confirman estos autores que elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende del planteamiento del estudio, del diseño de la investigación y la contribución que se piensa hacer con ella. Para hacer una muestra probabilística son necesarios los procedimientos siguientes:

- Calcular un tamaño de muestra que sea representativo de la población.
- Seleccionar los elementos muestrales de manera que al inicio todos tengan la posibilidad de ser elegidos.

En el caso del muestreo cualitativo, Flick (2013) y Creswell (2013), Savin-Baden y Mayor (2013) y Miles y Huberman (1994), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2014), explican que es propositivo.

La muestra en el proceso cualitativo, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, no es necesario que sea estadísticamente representativa del universo o población que se estudia, de igual manera Mertens (2010), señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y finalmente de individuos; puntualiza que la muestra puede ser una sola unidad de análisis. La investigación cualitativa por sus características, requiere muestras más flexibles, la muestra se va evaluando constantemente, la esencia del muestreo cualitativo se muestra en la figura no. 2:

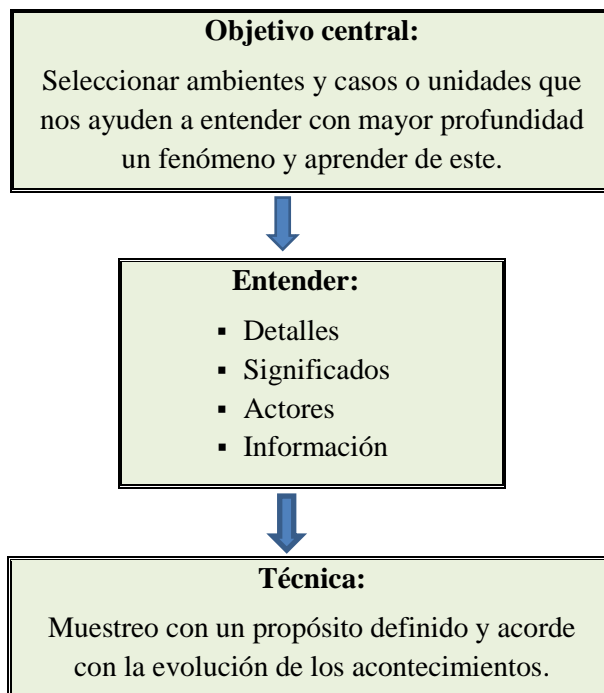


Figura no. 2.- Esencia del muestreo cualitativo-Extraída de Hernández, Fernández y Baptista (2014)

De acuerdo a los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014), en el proceso cualitativo, los grupos de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, no es necesario que estadísticamente sean representativos del universo o población que se estudia. Siendo las primeras acciones para elegir la muestra desde el planteamiento y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan, en las investigaciones cualitativas nos preguntamos qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos.

Las diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa quedan muy bien evidenciadas en la lógica que fundamenta el muestreo; en la investigación cuantitativa el muestreo se realiza con el fin de escoger una parte de la población en forma probabilística, que sea representativa y que permita hacer generalizaciones de la muestra al universo, debido a que las muestras, generalmente, son grandes y escogidas en forma aleatoria. En la investigación cualitativa la lógica de la muestra se basa en estudiar a profundidad algo a fin de que sea válido, los investigadores cualitativos no suelen preocuparse por la generalización, sino que buscan la comprensión holística y profunda del fenómeno de estudio, confirman los autores.

En las investigaciones cualitativas usualmente no se elabora un plan de muestreo previamente diseñado, sino que se van buscando los sujetos por incluir de acuerdo a las necesidades de información que surgen durante el proceso de recolección, Pineda y De Alvarado (2008).

Para los fines del presente trabajo de investigación, fue seleccionada una muestra de estudiantes de la universidad que cumpliera con las características pertinentes, definida como muestra de participantes voluntarios.

Respecto a la muestra de participantes voluntarios, el autor Battaglia (2008), nos indica que a este tipo de muestra se le puede llamar autoseleccionada, puesto que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación. Estas muestras son utilizadas tanto en estudios de laboratorios como en investigaciones cualitativas.

Bajo el fundamento de los aspectos citados en los párrafos anteriores sobre el concepto de población y de muestra, en relación a su clasificación, una vez considerados los criterios establecidos para delimitar la población, quedaron establecidos los abordajes de la realidad a estudiar, se establecieron la selección de las muestras objeto de estudio, una para el levantamiento de los datos cuantitativos y otras para la obtención de los datos cualitativos. Para la realización de la presente investigación fue considerada una muestra probabilística, por tener la población seleccionada, todos los elementos y la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra.

El cálculo de la muestra de docentes requerida y representativa para la recogida de datos cuantitativos, se realizó a través del sistema informático *Decision Analyst STATS™ 2.0*, presentado en la figura no. 3 mostrada a continuación:

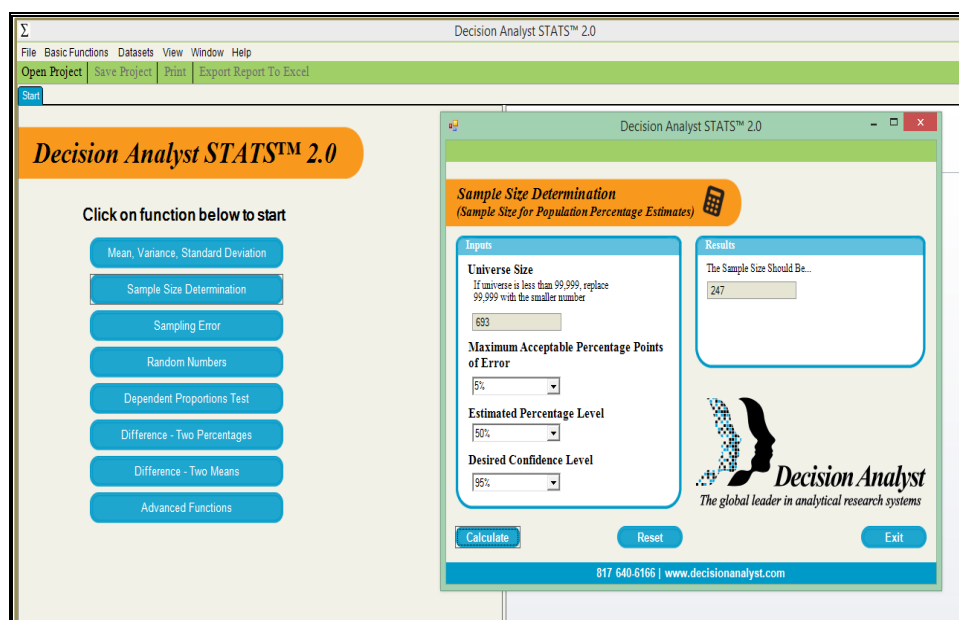


Figura no. 3 - Cálculo de muestra en el sistema Decision Analyst STATS™ 2.0.

Para mayor claridad, en la tabla no. 15, se puede apreciar la descripción de los resultados del cálculo de la muestra realizado a través del sistema informático *Decision Analyst STATS TM 2.0*, esta muestra será utilizada para el levantamiento de los datos cuantitativos, a través del cuestionario aplicado a los docentes de la UNPHU.

Descripción	Valores
Tamaño del universo o población	693
Porcentaje máximo de error aceptable	5%
Porcentaje estimado de la muestra	50%
Nivel deseado de confianza	95%
Tamaño de la muestra	247

Tabla no. 15 - Resultados de cálculo de la muestra cuantitativa - Diseño propio

Para el levantamiento de los datos cualitativos se seleccionó una muestra de treinta estudiantes de diferentes carreras de la universidad.

5.6 Participantes de la investigación

Para la realización de este trabajo de investigación fueron seleccionados en calidad de participantes, la coordinadora de la Unidad de Superación y Evaluación Docente, una muestra de docentes y otra de estudiantes, todos los participantes seleccionados forman parte del contexto del estudio. La selección de los participantes se realizó siguiendo las palabras de los autores Aguilar y Barroso (2015), quienes consideran fundamental la selección de la población para todo diseño de investigación, mediante la cual se eligen los participantes de quienes se pretende coleccionar la información que posteriormente se deberá analizar para ofrecer los resultados en relación al objeto de estudio.

En el caso de la coordinadora de la Unidad de Superación y Evaluación Docente, fue seleccionada por tener pleno conocimiento del objeto de estudio. En la selección de la muestra de los docentes participantes, fueron consideradas las características distintivas de cada uno; fueron estimados todos los docentes pertenecientes a las carreras de pregrado y los programas de postgrado, por ser los evaluados; se precisó que los docentes contaran con las características de que estuvieran activos impartiendo docencia en el periodo de recolección y que hayan sido evaluados por sus estudiantes.

En la muestra de los docentes participaron los profesores por asignatura, profesores contratados a medio tiempo y tiempo completo, fueron consideradas las fechas de ingreso de los docentes desde el periodo de inicio de la universidad hasta el periodo mayo-agosto del año 2015, periodo en que fue levantada la información.

El grupo poblacional de participantes conformado por los estudiantes de la universidad, fueron seleccionados por ser los evaluadores de los docentes y unos de los informantes clave en el proceso de evaluación de la calidad docente de la UNPHU; se tuvo el cuidado de que los estudiantes cumplieran con las características de que pertenecieran a diferentes facultades y carreras sin importar su periodo de ingreso, y haber evaluado por lo menos a uno de sus profesores.

Las informaciones proporcionadas por los participantes fueron obtenidos a través de diferentes instrumentos y técnicas de colecta de información detalladas en el siguiente acápite.

5.7 Instrumentos y técnicas de recogida de información

Este acápite inicia definiendo los instrumentos de medición utilizados para la recogida de información, puntualizando que los investigadores, cualquiera que sea su disciplina o área de conocimiento, utilizan instrumentos variados para la recogida de información de acuerdo a la temática y tipo de estudio.

Respecto a los instrumentos de recogida de datos Hernández, Fernández y Baptista (2014,) indican que son uno de los recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente. Estos instrumentos permiten que la obtención de los datos requeridos para el estudio, puedan ser agrupados atendiendo a diferentes criterios entre los que se encuentran el propósito, el proceso de elaboración, el campo de aplicación, la forma de responder y subyace el supuesto, según Cosby (2004), de que las personas puedan y deseen proporcionar respuestas verdaderas y precisas.

El autor Carlos Ruiz (2002), indica que se debe recurrir a un procedimiento para el diseño y desarrollo de los instrumentos de medición que incluye tomar un conjunto de decisiones antes, durante y después de dicho proceso.

Por su lado, los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) refieren que existen varios instrumentos de medición, cada uno con características diferentes, sin embargo, el procedimiento general para la realización de su diseño es semejante. A continuación, se señalan las fases del proceso para construir un instrumento de medición:

1. *Redefiniciones fundamentales.* - En esta etapa se deberán reevaluar las variables de la investigación, se deberá verificar si se mantienen o modifican, el lugar específico donde se recabarán los datos, el propósito de tal recolección, quiénes y cuando van a ser medidos, las definiciones operacionales y el tipo de datos que se quieren obtener, ya sean respuestas verbales, respuestas escritas, conductas observables, escala de valores, entre otras.
2. *Revisión enfocada en la literatura.* - Este paso debe servir para encontrar mediante la revisión de la literatura, los instrumentos o sistemas de medición utilizados en estudios anteriores para medir las variables de interés, lo cual ayudará a identificar qué herramientas pueden ser de utilidad.
3. *Identificación del dominio de las variables a medir y sus indicadores.* – Se trata de identificar y señalar con precisión los componentes, dimensiones o factores que teóricamente integran la variable. De igual manera se deben establecer los indicadores de cada dimensión.
4. *Toma de decisiones clave.* – En esta fase se deberán tomar tres decisiones importantes que tienen que ver con el instrumento o sistema de medición:
 - Utilizar un instrumento ya elaborado, adaptarlo o desarrollar uno nuevo.
 - Si se trata de uno nuevo, de qué tipo, si es un cuestionario, escala de actitudes, hoja de observación, aparato, etc., y cuál será su formato, por ejemplo, si es cuestionario: se deberá considerar tamaño, colores, tipo de fuente, entre otros detalles.
 - Determinar el contexto de administración (autoaplicado, cara a cara en hogares o lugares públicos, internet, observación en cámara de Gesell, laboratorio clínico, línea de producción, entre otros).
5. *Construcción del instrumento.* – Esta etapa implica la generación de todos los ítems o reactivos, indicadores y/o categoría del instrumento, así como determinar sus niveles de medición, codificación e interpretación.
6. *Prueba piloto.* – Esta fase consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra de caso para probar su pertinencia y eficacia, incluyendo sus instrucciones, así como las condiciones de su aplicación y los procedimientos involucrados. A partir de esta prueba se calculan la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento.
7. *Elaboración de la versión final del instrumento o sistema y su procedimiento de aplicación e interpretación.* – Implica la revisión del instrumento o sistema de medición y su forma de administración para implementar los cambios necesarios como son eliminar y agregar ítems,

ajustar instrucciones, tiempo para responder entre otros aspectos, y posteriormente construir la versión definitiva incluyendo un diseño atractivo.

8. *Entrenamiento del personal que va a administrar el instrumento y calificarlo.* – Esta etapa consiste en capacitar y motivar a las personas que habrán de aplicar y codificar respuestas o valores producidos por el instrumento o sistema de medición.
9. *Obtener autorizaciones para aplicar el instrumento.* – En esta fase es fundamental conseguir los permisos y accesos necesarios para aplicar el instrumento o sistema de medición.
10. *Administración del instrumento.* – Aplicar el instrumento o sistema de medición a los participantes o casos de la investigación.
11. *Preparación de los datos para el análisis.* – Codificarlos, limpiarlos e insertarlos en una base de datos o matriz, y por último realizar el análisis de los datos recabados.

Para la recogida de datos de esta investigación fueron diseñados dos cuestionarios, uno que fue aplicado a los docentes, otro cuestionario como especie de una entrevista estructurada, remitida a la entrevistada a través de correo electrónico y un protocolo - guía conteniendo las preguntas para la aplicación de la técnica de grupo focal. En el siguiente acápite se tratará sobre el cuestionario y sus particularidades.

5.7.1 El cuestionario

El cuestionario se ha utilizado como técnica de recogida de información en un número considerable de estudios e investigaciones en el campo educativo. El referido instrumento permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos sobre las variables que el investigador desea medir y que le van a permitir conocer la situación actual en la que se encuentra la población estudiada, Aguilar y Barroso (2015).

Los autores citados en el párrafo anterior coinciden con el autor Morales (2011) quien define el cuestionario como una lista de preguntas que se proponen con algún fin, confirma, además, que es uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizado por los investigadores en las diferentes ciencias, incluyendo las ciencias sociales.

Se precisó mencionar que el origen de la palabra cuestionario proviene del latín *quaestionarius*, que significa lista de cuestiones que se proponen con cualquier fin.

También puede ser definido como una lista de preguntas relativas a un mismo tema que un gran número de individuos deben contestar, Martínez y Guerrero (2007), citado por Martínez (2011:147), el citado autor lo define como:

Un documento que contiene una lista de preguntas sobre un tema específico y se aplica a un determinado grupo de individuos con el objetivo de reunir datos acerca de un asunto o problema a estudiar. Los resultados obtenidos se tratan estadísticamente, puede ser cerrado o abierto, dependiendo del tipo de preguntas que se empleen en su elaboración. Martínez y Guerrero (2007), citado por Martínez (2011:147).

Cita el mismo autor que las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas previamente por el investigador, de forma tal que los entrevistados deben ajustarse a ellas. Para poder formular preguntas cerradas, es necesario prever las posibles respuestas que darán las personas a quienes se les aplica el cuestionario, estas respuestas por lo regular son de dos tipos: preguntas cerradas dicotómicas (dos alternativas de respuesta) y preguntas cerradas múltiples (varias alternativas de respuestas).

Las preguntas abiertas, en cambio no delimitan de antemano las alternativas de respuestas, son de gran utilidad cuando se busca profundizar en la información o conocer la opinión que prevalece sobre el tema investigado, aunque son más difíciles de codificar y clasificar que los datos obtenidos mediante el cuestionario cerrado. En ambos casos, las preguntas deben ser claras y comprensibles para las personas a las que se les aplicará el cuestionario.

Las autoras Pineda y De Alvarado (2008:151), definen el cuestionario y su administración como sigue a continuación:

Es el método que utiliza un instrumento o formulario impreso, destinado a obtener respuestas sobre el problema de estudio y que el investigado o consultado llena por sí mismo, el cuestionario puede aplicarse a grupos o individuos frente al investigador o el responsable de recolectar la información, o puede enviarse por correo a los destinatarios seleccionados en la muestra.

Se pueden presentar problemas relacionados con la cantidad y la calidad de los datos que se pretende obtener para el estudio. Algunos problemas asociados con el envío de los cuestionarios podrían ser que no fuesen devueltos o bien que los consultados evadan respuestas a algunas preguntas o no les den la importancia necesaria a las respuestas proporcionadas. Pineda y De Alvarado (2008:151).

De acuerdo a Ruiz (2002), los cuestionarios son instrumentos conformados por un conjunto de pregunta de naturaleza variada y expresadas en diferentes formatos a los fines de sus respuestas. Como instrumento formal requiere de especificaciones técnicas para su validez y que guarde objetividad de lo que va a medir, por consiguiente, es un instrumento de recolección de datos integrado por preguntas requeridas para levantar información referente a un problema o tema de investigación, y es aplicado a un grupo determinado de personas.

Para Murillo Torrecilla (2013), en relación a los cuestionarios considera que la primera tarea es decidir el tipo de preguntas más adecuado y sus características básicas partiendo de los objetivos de la investigación, las variables e indicadores, así como de la población a estudiar y las circunstancias de la aplicación. El cuestionario debe ser un paso más en la concreción de los indicadores, los cuales han de estar basados en los objetivos de la investigación. Se puede afirmar de forma genérica que las preguntas de un cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información.

De acuerdo a Pineda y De Alvarado (2008), el elemento básico del cuestionario son las preguntas o ítems. Por ello, la calidad de un cuestionario recae básicamente en la clase de preguntas formuladas y en su adecuada formulación. En esencia, hay cuatro tipos de preguntas que se pueden utilizar en la elaboración de un cuestionario y son: *cerradas dicotómicas*: dan sólo opción a dos respuestas: sí o no y, en su caso, no sé/no contesta. *Cerradas politómicas o categorizadas*: presentan como respuestas una serie de alternativas entre las que el encuestado debe elegir una alternativa o, en su caso, varias. *Numéricas*: donde se solicita que la respuesta se exprese en forma de número. *Abiertas*: solo contienen las preguntas, dejando completa libertad al encuestado la respuesta.

Es importante destacar que la elección del tipo de pregunta va a depender del trabajo que realiza el investigador, se debe seleccionar el número de preguntas o ítems adecuado, de manera que el cuestionario no resulte muy corto o muy largo, ni tan largo que los encuestados se sientan agobiados al completarlo, que no cumpla con el objetivo de la recogida de los datos requeridos para el cumplimiento de los propósitos del estudio, se debe buscar la manera de evitar riesgos al responder las respuestas.

Por su lado, Hernández, Fernández y Baptista (2014), define el cuestionario como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema y la hipótesis (Brace, 2013). Los cuestionarios son utilizados en encuestas de todo tipo, el contenido de sus preguntas es tan variado como los aspectos que mide, considerándose obligatorias las preguntas demográficas del encuestado.

Para lograr que el encuestado se concentre en el cuestionario, en algunos casos, se sugiere iniciar el cuestionario con preguntas neutrales o fáciles, no se recomienda iniciar con preguntas difíciles o muy directas; cuando se construye un cuestionario es indispensable que se piense en cuáles son las preguntas ideales para iniciar. Además de las preguntas y categorías de respuestas, un cuestionario debe estar formado, de manera básica por portada, introducción, instrucciones insertas a lo largo del contenido y agradecimiento final, Hernández, Fernández y Baptista (2014).

De acuerdo a los citados autores, en la actualidad existen una variedad de modelos y formatos de cuestionarios como son los electrónicos que pueden ser completados a través de dispositivos portátiles de diferentes tipos, también se pueden completar a través de páginas web u blogs que contienen fotografías, dibujos y otros elementos atractivos.

En cuanto a la extensión del formulario, no existe una regla puntual al respecto, pero si el cuestionario es muy corto se puede perder la recogida de la información requerida y si es muy largo puede ser muy tedioso, negándose las personas a responder o lo contestarían de forma incompleta; pueden ser autoadministrados o por entrevista, ya sea de manera personal o telefónica. El cuestionario para ser aplicado debe ser elaborado con la rigurosidad requerida y debe ser validado.

5.7.2 Elaboración de cuestionarios

Para la elaboración de los instrumentos se realizó la revisión de la literatura, se procedió a identificar modelos de cuestionarios y escalas para medir diferentes aspectos del área social, elaborados por varios autores como Morales (2013), que respondieran a la recogida de datos del presente trabajo de investigación y que presentaran las características requeridas para el objeto de estudio. En este proceso se presentó la dificultad de disponer de instrumentos validados que permitan reconocer la evaluación en la práctica docente, en consecuencia, al no ser identificado uno que correspondiera a los propósitos del estudio, se procedió a la elaboración de instrumentos propios, cumpliendo con los procesos de rigor mencionados.

Por consiguiente, para el levantamiento de los datos se procedió a la elaboración de los instrumentos; se elaboraron dos (2) cuestionarios y un (1) protocolo-guía, a ser completados por los participantes en el estudio; para su elaboración se siguieron las fases de rigor consideradas las más usuales indicadas por los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014)), que son la revisión de la literatura, la elaboración de la primera versión del instrumento, generación de los ítems, aplicación de la prueba piloto, validación de contenido por medio de juicio de expertos, elaboración final del instrumento, entrenamiento del personal que va a administrar el cuestionario, administración del instrumento, preparación de los datos para el análisis y análisis de los datos colectados.

En el proceso de elaboración de los cuestionarios fue considerada la longitud, se tomó el planteamiento de Morales (2011), quien indica que se debe tomar en cuenta quiénes y en qué situación van a responder el formulario, puesto que los cuestionarios muy largos cansan y se corre el riesgo de que respondan sin cuidado o dejen preguntas sin responder, por lo que hay que evitar que el cuestionario sea muy largo.

Luego de elaborados los instrumentos se procedió a la validación, siguiendo las palabras de Cabero (2014), quien indica que los instrumentos de medición deben poseer dos características básicas que son validez de contenido y fiabilidad; para la obtención de la validez ha sido usual utilizar la técnica de juicio de expertos y para la fiabilidad se suele utilizar diferentes procedimientos como son la medida de estabilidad, el método de formas alternativas o paralelas, el método de mitades partidas, coeficiente alfa de Crombach y coeficiente KR-20, confirma el autor.

De acuerdo a la autora Díaz y otros (2015), la calidad de un instrumento está dada por la validez de su constructo. Al respecto, Corral (2009) refiere que la validez no puede expresarse de manera cuantitativa, sino que más bien es una cuestión de juicio, ya que se estima de manera subjetiva empleando el juicio de expertos, se recurre a ella para conocer la probabilidad de error en la configuración del instrumento.

Para los fines de esta investigación los cuestionarios elaborados para el levantamiento de información sobre el proceso de evaluación de la calidad de los docentes, fueron de tipo convencional. El completado por la coordinadora de la unidad de evaluación y superación profesoral, estuvo estructurado en su primera versión por nueve (9) preguntas abiertas, al validar su contenido de manera personal con la coordinadora le fue agregada la pregunta que respondía a la fecha de inicio de la aplicación de la evaluación de los docentes en la UNPHU, quedando conformado en su versión final por diez (10) preguntas, (anexo no. 2).

El cuestionario final estuvo conformado por dos (2) dimensiones distribuidas en diez (10) items, la primera dimensión está conformada por algunos datos sociodemográfico y la segunda dimensión corresponde a la solicitud de información sobre el proceso de evaluación docente. La tabla no. 16 contiene los detalles del referido instrumento.

Dimensión	Definición de la dimensión	Ítem
1.- Datos generales	Son los datos generales o demográficos del encuestado	Nombre de la posición, nivel académico
2.- Conocimiento sobre la evaluación de la calidad de los docentes.	Requerimiento de información sobre el proceso de evaluación docente, los criterios, objetivos presentación de resultados de la evaluación de la calidad de los docentes, planes de capacitación y reconocimiento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuándo inicia la UNPHU la aplicación de la evaluación docente? 2. Indicar fecha de reinicio de la aplicación de la evaluación docente. 3. ¿Cuáles son los criterios de evaluación docente?

		<p>4. ¿Cuentan con un reglamento o procedimiento de evaluación de la calidad docente?</p> <p>5. ¿Cuál es la periodicidad de aplicación?</p> <p>6. ¿Qué medio de aplicación utiliza?</p> <p>7. ¿Cuál es el modelo de presentación de resultados?</p> <p>8. ¿Cuál es modelo de la entrega de resultados (a docente y director de escuela o departamento académico)?</p> <p>9. ¿Tienen un plan de capacitación o mejora para los docentes?</p> <p>10. ¿Tienen un plan de reconocimiento docente?</p>
--	--	---

Tabla no. 16 - Dimensiones cuestionario coordinadora - Diseño propio.

El cuestionario que se aplicó a la muestra de docentes, estuvo estructurado con preguntas cerradas dicotómicas, dando opción a las respuestas sí o no, y preguntas cerradas politómicas o categorizadas donde se presentaron opciones de respuestas a una serie de alternativas entre las que el encuestado debió elegir una, y en algunos casos varias a su discreción.

Tomada la decisión de la generación de los ítems, se procedió a realizar la primera versión del instrumento (anexo no. 4) y se aplicó a una muestra de docentes como piloto, con el propósito de realizar los ajustes considerados.

El cuestionario estuvo conformado por cinco (5) dimensiones distribuidas en dos (2) apartados, la primera dimensión estuvo conformada por los datos sociodemográficos o generales de los encuestados; la segunda dimensión correspondió al conocimiento de la filosofía institucional; la tercera a las informaciones y conocimientos del perfil del docente, la cuarta al conocimiento de la práctica docente y la quinta a los conocimientos sobre la evaluación de la calidad de los docentes.

El instrumento estuvo conformado por treinta ítems, ocho (8) correspondientes al primer apartado, el segundo apartado está conformado por veintidós (22) preguntas cerradas de naturaleza dicotómicas y opciones múltiples de respuestas (anexo no. 3). Al instrumento de recogida de datos se le aplicó, a modo de cumplimiento y rigor científico, la característica básica de la validez de contenido por ser un formulario convencional y contener varias opciones de respuestas. Estas dimensiones se muestran en la tabla no. 17.

No.	Dimensión	Definición de la dimensión	Cantidad de ítem
1era.	Datos generales o sociodemográficos	Son los datos generales o demográficos de los docentes, se traducen en las características de los encuestados.	9
2da.	Conocimiento sobre la filosofía institucional.	Son los conocimientos que poseen los docentes sobre la filosofía y algunos reglamentos de la universidad.	3
3era.	Conocimiento sobre la contratación del docente.	Son los conocimientos sobre el perfil, las competencias, protocolo de contratación, inducción y seguimiento a los docentes.	8
4ta.	Conocimiento de los programas de la asignatura.	Son los conocimientos a profundidad que tienen los docentes de los programas y organización de las asignaturas que imparten.	2
5ta.	Conocimiento sobre la evaluación de la calidad de los docentes.	Son los conocimientos que tiene el docente sobre el proceso, los criterios, objetivos presentación de resultados de la evaluación de la calidad de los docentes, planes de capacitación y reconocimiento.	8

Tabla no. 17 - Dimensiones cuestionario docente - Diseño propio.

Para la validación de contenido del instrumento aplicado a los docentes, fue utilizada la técnica de juicio de expertos a través del método de agregados individuales.

Se recurrió a la consulta de un grupo de expertos integrado por especialistas en la temática de la investigación, en el diseño y elaboración de instrumentos de levantamiento de información y encuestas, procedentes de diferentes universidades locales e internacionales, incluidas la Universidad de Murcia (España), Universidad APEC (UNAPEC), Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Universidad Adventista Dominicana (UAD) y la Universidad del Caribe (UNICARIBE); para la selección de los expertos se tomó como parámetro, además de tener conocimientos en la temática del presente trabajo de investigación, su nivel formativo y su experiencia profesional y académica.

A los expertos les fue suministrado, bajo los indicadores del método de agregados individuales, junto a una comunicación de solicitud de colaboración (anexo no. 3), la primera versión del instrumento elaborado para el levantamiento de información (anexo no. 4) y el protocolo para el registro de la validación (anexo no. 5) conteniendo un resumen del presente estudio de investigación.

Se debe destacar que la valoración de los expertos fue muy positiva, opinaron que el instrumento estuvo muy bien elaborado, el llamado a cumplimentarlo es excelente, e documento es ágil, de fácil lectura, sencillez en la presentación, indicaron que la estructura del documento estaba correcta, las preguntas son precisas y claras, la extensión del cuestionario es apropiada y las dimensiones cubren los objetivos de la investigación, algunos de los expertos que realizaron la validación, sugirieron algunos cambios en el instrumento, y son los siguientes:

- a) Eliminar algunos rangos de ingreso del docente a la universidad para facilitar la selección.
- b) Eliminar algunos rangos de la edad del docente para facilitar la selección.
- c) Excluir la pregunta no. 2 de la segunda parte del instrumento, por tener gran parecido con otra incluida en el cuestionario, para evitar toda suerte de confusión.
- d) Colocar número a una pregunta que no estaba numerada.

- e) Agregar una pregunta por considerarla pertinente para el estudio, representada con el no. 22 correspondiente a la segunda parte del instrumento definitivo.

Las sugerencias de los expertos fueron consideradas y aplicadas en el cuestionario, dando paso al instrumento definitivo (Anexo no. 6), la aplicación de las sugerencias de los expertos no afectó la extensión original del instrumento, pues al eliminar una pregunta e incluir otra, quedó nivelado el número de ítems.

Para la elaboración del tercer instrumento para la obtención de las informaciones sobre el proceso de evaluación de la calidad de los docentes, a través de la aplicación del grupo focal con los estudiantes de la universidad, fueron descritas las dimensiones que sirvieron de base para la elaboración del protocolo que se utilizó como guía (anexo no. 7), conteniendo las preguntas que sirvieron para motivar la participación de los estudiantes. A continuación, en la tabla no. 18 se muestran las dimensiones que conforman el protocolo - guía de la aplicación:

No.	Dimensión	Descripción	Pregunta - guía
1era	Datos generales o socio demográficos.	Son los datos generales o sociodemográficos de los estudiantes participantes.	- Sexo, carrera, escuela y nivel de carrera cursado.
2da.	Significado de universidad.	Se refiere al significado del concepto de universidad que tienen los estudiantes y su conformación.	- ¿Qué significa para ustedes la universidad?
3era.	Imagen del docente de la universidad.	Opinión que tienen los estudiantes sobre la imagen del profesor de la universidad, tanto de los profesores de las asignaturas generales como los de las carreras que ellos cursan de manera particular.	- ¿Qué imagen tienen ustedes de los profesores de la universidad en general? - Incluyendo los de sus carreras. ¿Cuáles competencias o atributos ustedes han observado en sus profesores?

4ta.	Competencias del profesor ideal.	Competencias que debe tener el profesor ideal de la universidad, al parecer de los estudiantes, competencias que les permitirán y ser un docente excelente e impartir docencia con calidad.	- ¿Cuáles son las competencias o atributos que ustedes han observado en sus profesores?
5ta.	Evaluación de la calidad de los docentes.	Se refiere a los aspectos más importantes del proceso de evaluación de la calidad de los docentes para los estudiantes.	- ¿Cuáles aspectos de la evaluación docente tienen mayor importancia para usted? - ¿Qué cualidades ustedes reconocerían y premiarían en los profesores?

Tabla no. 18 - Dimensiones protocolo - guía grupo focal - Diseño propio

A la moderadora se le remitió el protocolo-guía con las preguntas conductoras, esto junto al resumen de la investigación y un ejemplar del cuestionario aplicado a la muestra de los docentes, de manera que estuviera familiarizada con la temática, preguntas y objetivos propuestos en la investigación, que sirvieron de base para su elaboración.

5.7.3 Técnica de grupo focal

En este estudio fue aplicada la técnica de grupo focal para el levantamiento de los datos cualitativos. Las autoras Pineda y De Alvarado (2008) definen la técnica de grupo focal como la entrevista aplicada a un grupo donde interesa profundizar en aspectos cualitativos de un problema, lo que se busca es focalizar sobre uno o algunos aspectos específicos de un tema particular.

La dinámica es que entre el grupo cada miembro pueda opinar, comentar, criticar, ampliar y cuestionar lo expresado por otras personas del grupo.

De acuerdo a Huerta (2015), los grupos focales cuentan las siguientes características: los participantes tienen ciertas características homogéneas, se proveen datos de índoles cualitativas, la discusión es enfocada en un aspecto específico, es sumamente importante la percepción de los usuarios, es el de establecer consenso, sino el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los usuarios sobre productos, servicios y oportunidades, puede constituir un buen foro para facilitar un cambio sistémico adecuado en la organización, es un proceso adecuado para facilitar el aprendizaje de los miembros de la organización.

Esta técnica también es llamada por algunos autores sesiones en profundidad o grupos de enfoque, es considerada como una especie de entrevista grupal que consiste en una reunión de grupos pequeños o medianos, conformados de tres a diez participantes, que conversan a profundidad acerca

de uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas de grupos (The SAGE Glossary of Social and Behavioral Sciences, 2009) y Krueger (2004), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2014). El formato y naturaleza de la sesión va a depender del objetivo, las características de los participantes y de planteamiento del problema.

Una de las tareas del especialista moderador de los grupos de enfoque, consiste en que más allá de hacer las mismas preguntas a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados, afirman Morgan (2008); Barbour (2007) citados por Sampieri (2014). Los grupos de enfoque son utilizados en la investigación cualitativa en todos los campos del conocimiento, y son muy positivos cuando todos los miembros intervienen y se evita que uno de los participantes guíe la discusión.

Los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) hacen referencias de los pasos a seguir para la realización de grupos de enfoque:

1. Se determina un número provisional de grupos y sesiones que habrán de realizarse, de acuerdo al desarrollo del estudio.
2. Se define el tipo tentativo de personas que habrán de participar en la sesión o sesiones, el investigador se percata del perfil de los participantes adecuados para los grupos.
3. Se identifican participantes con el perfil seleccionado y se les invita a las sesiones.
4. Se organiza la sesión o sesiones en un lugar confortable silencioso y aislado, para ello se deben cubrir los detalles siguientes: a) Los participantes deben sentirse tranquilos y relajados; b) Se debe planear lo que se va a tratar en cada sesión; y 3) se deben asegurar los detalles se deben colocar identificadores o etiquetas con el nombre de cada participante.
5. Se lleva a cabo cada sesión, cubriendo los siguientes detalles:
 - El moderador tiene que crear un clima de confianza entre los participantes, debe ser un individuo paciente y que no sea percibido como distante, debe propiciar la intervención ordenada y la interacción entre todos. Debe tener muy clara la información de los datos que se habrán de recolectar y debe evitar las desviaciones del objetivo planteado, aunque tendrá que ser flexible.
 - Durante la sesión se pueden solicitar opiniones, hacer preguntas, administrar cuestionarios, discutir casos, intercambiar puntos de vistas y valorar diversos aspectos.
 - Es necesario que cada sesión se grabe en audio o video. Es mucho más recomendable la segunda opción porque así se dispone de mayor evidencia no verbal en las interacciones

tales como gestos, posturas corporales o expresiones por medio de las manos y después realizar análisis de contenido y observación.

6. Se elabora el reporte de la sesión incluye principalmente:
 - Datos sobre los participantes tales como edad género nivel educativo y todo aquello que sea relevante para el estudio.
 - Fecha y duración de la sesión incluyendo hora de inicio y terminación.
 - Información completa del desarrollo de la sesión actitud y comportamiento de los participantes hacia el moderador y la sesión en sí resultados de la sesión.
 - Observaciones del moderador, así como una bitácora de la sesión.

Se recomienda, para la aplicación de la técnica de grupos focales, utilizar una agenda estructurada donde estén detalladas las actividades a realizar, con el propósito de que sean cubiertos todos los detalles en la obtención de las informaciones cualitativas y evitar las improvisaciones por la falta de organización.

5.7.4 Levantamiento de información de los cuestionarios:

Para la entrega del cuestionario a los docentes, se realizó una reunión con la coordinadora de la Unidad de Asistencia Docente de la universidad, donde se le solicitó su colaboración, junto al equipo de bedeles que conforman la referida unidad. Como resultado de la reunión, se realizaron las coordinaciones correspondientes para que los bedeles entregaran el cuestionario a los profesores para que lo completaran. De igual manera se realizaron las coordinaciones de colaboración, con el mismo propósito, con las vicerrectorías de postgrado y el recinto UNPHU-La Vega. El proceso se realizó de la siguiente manera:

Campus principal UNPHU

- a) La coordinadora de la Unidad de Asistencia Docente y los bedeles de la universidad fueron instruidos para la entrega de los cuestionarios a los docentes y su posterior recibo.
- b) Los bedeles realizaron la entrega de los cuestionarios a los docentes al momento del registro de entrada a las clases.
- c) Los docentes recibían el cuestionario en las bedelerías, de mano de los bedeles, al momento de registrar sus firmas de ingreso al salón de clases y lo entregaban al bedel completado al momento de registrar su salida de clases.

- d) Los bedeles que recibían los cuestionarios los revisaban y confirmaban que estuvieran completados de manera correcta.
- e) Los bedeles compilaron los cuestionarios completados por los docentes, los organizaban por escuelas y departamentos académicos, se los entregaron a la coordinadora de la Unidad de Asistencia Docente, para luego ser remitidos a la investigadora.

Vicerrectoría de postgrado - Campus principal UNPHU

- a) Se realizó la coordinación con la vicerrectora para la asignación de colaboradores/as del área para la entrega de los cuestionarios a los docentes de la Escuela de Graduados.
- b) Los colaboradores asignados fueron instruidos para la entrega de los cuestionarios a los docentes y su posterior recibo.
- c) Los colaboradores asignados realizaron la entrega de los cuestionarios a los docentes al momento del registro de entrada a las clases.
- d) Los docentes recibían el cuestionario de manos de los colaboradores asignados, al momento de registrar sus firmas de ingreso al salón de clases y lo entregaban completado al momento de registrar su salida de clases.
- e) Los colaboradores asignados que recibían el cuestionario revisaban y confirmaban que el cuestionario estuviera completado de manera correcta.
- f) Los colaboradores asignados compilaron los cuestionarios completados por los docentes, para luego ser remitidos a la investigadora.

Recinto La Vega - UNPHU

- a) Se realizó la coordinación con el vicerrector del recinto para la asignación de colaboradores/as de las distintas áreas de la extensión de La Vega, para la entrega de los cuestionarios a los docentes.
- b) Los colaboradores asignados fueron instruidos para la entrega de los cuestionarios a los docentes y su posterior recibo.
- c) Los colaboradores asignados realizaron la entrega de los cuestionarios a los docentes al momento del registro de entrada a las clases.

- d) Los docentes recibían el cuestionario al momento de registrar sus firmas de ingreso al salón de clases y lo entregaban a los colaboradores asignados al momento de registrar su salida de clases.
- e) Los colaboradores asignados que recibían el cuestionario revisaban y confirmaban que los cuestionarios estuvieran completados de manera correcta.
- f) Los colaboradores asignados compilaban los cuestionarios completados por los docentes, organizados por escuelas y departamentos académicos, se los entregaban a la coordinadora de la Unidad de Asistencia Docente, para luego ser remitidos a la investigadora.

Finalizado este proceso y recibido todos los cuestionarios, se procedió a la revisión, depuración, organización y posteriores procedimientos de tratamiento y análisis.

5.7.5 Técnica de la entrevista

La entrevista es una forma de aproximarse al análisis de la realidad social, consiste en obtener información mediante una conversación profesional entre personas con un propósito de ayudar en el diagnóstico y tratamiento de un problema social.

La entrevista abierta a profundidad consiste en la realización de una plática entre el investigador y el informante cuyo eje rector es por lo general un guión de entrevista que puede adaptarse según la orientación que toma la entrevista, esta modalidad de entrevista suele emplearse con informantes clave que son personas señaladas por la comunidad o que son identificados por el investigador y que pueden ofrecer mayor información que el resto de los habitantes de la comunidad.

Para el levantamiento de información, sobre el proceso y los procedimientos que encierran la evaluación de los docentes de la universidad, se realizó una reunión con la vicerrectora académica, para informarle sobre el tema del proyecto de investigación, también se le solicitó apoyo y autorización para indagar y obtener información relevante para el presente estudio; se le solicitó, además, autorización para conversar con la persona encargada de la unidad de evaluación docente.

Para los fines del presente estudio de investigación, le fue remitido vía correo electrónico el cuestionario de la entrevista a la Coordinadora de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral de la UNPHU, el formulario fue completado y devuelto por la misma vía. Luego de recibido y revisado por la investigadora, se realizó una breve reunión con la coordinadora con el propósito de validar algunas de las informaciones depositadas en el cuestionario sobre el proceso de evaluación de la calidad de los docentes.

5.7.6 Levantamiento de información del grupo focal

Para el levantamiento de los datos cualitativos, fue aplicada la técnica de grupo focal a la muestra de estudiantes de la universidad, con las características de que pertenecieran a diferentes facultades, carreras, sexo, semestres cursados y que hubieran participado en el proceso de evaluación de los docentes en la UNPHU.

Se procedió al proceso de reclutamiento de los estudiantes estimados para la aplicación del grupo focal, en el proceso fueron seleccionados treinta (30) estudiantes por cumplir con las características de informantes clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluadores de los docentes. Se les indicó el propósito, lugar, fecha de la reunión y se les comentó la importancia de su participación en este estudio por considerarlos informantes clave sobre los aspectos a tratar. Al momento de la aplicación del grupo focal participaron solo veintidós (22) estudiantes.

Con miras a garantizar el éxito de la aplicación de la técnica del grupo focal y coleccionar las informaciones requeridas, se procedió a identificar un experto en la aplicación de la técnica de grupo focal, en este proceso fue identificada una experta en investigación social y de mercado, psicóloga de profesión, integrante de cuerpo académico de la UNPHU, realizando labores de orientadora en el departamento de admisiones y docente de las escuelas de psicología y ciencias sociales, quien brindó su apoyo a este estudio como moderadora del grupo focal. En la aplicación del grupo focal fueron tomadas las consideraciones siguientes:

- a) Revisión de los objetivos y las preguntas del estudio que dieron soporte a la aplicación de la técnica de grupo focal.
- b) Identificación de un especialista en la aplicación de grupo focal para que realizara las funciones de moderador(a).
- c) Identificación del lugar que contara con las condiciones apropiadas para la aplicación de la técnica de grupo focal.
- d) Preparación del material a utilizar en la aplicación del grupo focal.
- e) Reclutamiento de los estudiantes participantes (Informantes clave).
- f) Aseguramiento de que los estudiantes reclutados hubieran evaluado a sus profesores por lo menos una vez.
- g) Determinación del tiempo de duración de las sesiones.
- h) Aseguramiento de la puntualidad en el inicio del proceso.
- i) Selección de tipo de identificación para los estudiantes participantes.

- j) Solicitud de permiso a los participantes para la grabar las sesiones.
- k) Indicación de garantía de discrecionalidad sobre las respuestas dadas por los estudiantes participantes en el proceso.
- l) Observación y la relatoría de las informaciones de manera ética y discreta para la presentación y el análisis de los datos.
- m) Agradecimiento a los participantes por su importante participación, apoyo y colaboración en la realización de este trabajo de investigación.
- n) Cierre de la sesión.
- o) Indicación de brindis a los participantes.

Tomadas estas consideraciones, se procedió a la aplicación de la técnica del grupo focal, la reunión del grupo fue realizada en la Cámara de Gesell ubicada en el tercer nivel del edificio 4 del campus principal, este espacio es administrado por la Escuela de Psicología de la UNPHU, bajo de la dirección de la Lic. Adrian D'Oleo.

La moderación del grupo focal estuvo a cargo de la Lic. Mercedes Benthien, psicóloga adscrita a la escuela y especialista con una vasta experiencia en investigaciones sociales, de mercado y educativas; la investigadora del presente estudio fungió como observadora y parte de relatora.

Para la aplicación del grupo focal fue agotada la siguiente agenda:

- Ambientación de la Cámara de Gesell
- Verificación de la climatización del área
- Organización de los materiales que se iban a utilizar
- Verificación de los dispositivos de audio y grabación
- Recibimiento de los participantes
- Explicación por parte de la moderadora en qué iba a consistir el grupo focal
- Presentación del tema y sus propósitos
- Inicio y calentamiento de la sesión
- Asignación de números a los participantes para proteger su identidad
- Desarrollo de la sesión del grupo focal
- Cierre de la sesión
- Agradecimiento a los participantes
- Brindis
- Realización de la relatoría general

- Transcripción del audio
- Elaboración del informe

Las sesiones del grupo focal se realizaron en atención a la agenda diseñada para su ejecución. Se dió inicio puntual a la sesión con el primer grupo y luego el segundo grupo. Las sesiones tuvieron una hora de duración; se recibió a los estudiantes en la entrada de la Cámara de Gesell, se realizó el registro de participación, se les tomaron los datos demográficos, se les colocó una etiqueta con un número a cada uno a modo de identificación para diferenciar las intervenciones.

La moderadora inició la sesión, dando las buenas tardes, les explicó a los participantes el motivo por el cual se les había invitado a esa reunión, ya que como estudiantes de la UNPHU eran considerados como una fuente rica de información pertinente al funcionamiento de la universidad, para luego motivar la participación de los estudiantes en base a la temática del estudio.

La aplicación del grupo focal se realizó de manera exitosa, gracias a la excelente conducción de la Licenciada Benthien en su rol de moderadora, y al entusiasmo, interés y apertura de los estudiantes participantes quienes dieron respuestas a los temas tratados. Para el máximo aprovechamiento de las informaciones, se les pidió permiso a los participantes para grabar sus intervenciones en formato de audio, garantizándoles la discrecionalidad en el manejo de la información provista.

Al término de la sesión del grupo focal, a los participantes se les ofreció un brindis en agradecimiento a su entusiasta e importante colaboración, ellos a su vez agradecieron el ser considerados como participantes para este estudio. Luego de finalizadas las sesiones, se procedió a la transcripción del audio para realización del informe.

5.8 Procesamiento de los datos

Para el procesamiento y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos recabados a través de la aplicación de los distintos instrumentos y técnicas de recolección de información, fueron utilizados los sistemas siguientes, atendiendo a los tipos de datos recabados. A continuación, se presentan de manera detallada:

5.8.1 Datos del cuestionario aplicado a los docentes

Para el procesamiento de estos datos, fueron compilados todos los cuestionarios completados por la muestra de profesores de la universidad, luego se procedió a la revisión de los trescientos dieciocho (318) recuperados de los cuatrocientos (400) distribuidos, resultando trescientos (300)

cuestionarios aptos para el presente estudio por estar completados de manera correcta, este procedimiento fue agotado para evitar la presentación de cuestionarios incompletos, por consiguiente, se procedió a la limpieza y organización de los datos para ser procesados a través de un software de datos estadísticos.

Para el procesamiento y el análisis estadístico de los datos cuantitativos fue utilizado el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS); este programa permite manejar bancos de datos de gran magnitud y también efectuar análisis estadísticos, Castañeda (et. al.) (2010); para este análisis fue utilizada la versión 22 y fue creada la base de datos cuantitativos en el referido programa estadístico para proceder a los análisis estadísticos correspondientes y a la presentación de los resultados obtenidos.

En la tabla no. 19 se muestra la numeración de las tablas de frecuencias y porcentajes, y las gráficas generadas por los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes de la UNPHU.

No.	Dimensión	Descripción	Tablas no.	Gráfica no.
1era.	Datos generales o sociodemográficos	Son los datos generales o demográficos de los docentes, se traducen como las características de los encuestados.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29	1, 2, 3, 4, 5, 6,7 y 8
2da.	Conocimiento sobre la filosofía institucional.	Son las ilustraciones que poseen los docentes sobre la filosofía y reglamentos de la universidad.	30 y 31	9 y 10
3era.	Conocimiento sobre la contratación del docente.	Son los conocimientos sobre el perfil docente, las competencias, protocolo de contratación, inducción y seguimiento a la docencia.	32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40	11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17, 18 y 19
4ta.	Conocimiento de los programas de la asignatura.	Son los conocimientos a profundidad que tienen los docentes de los programas y	41 y 42	20 y 21

		organización de las asignaturas que imparten.		
5ta.	Conocimiento sobre el proceso de evaluación de la calidad de los docentes.	Son las informaciones que conoce el docente sobre el proceso, los criterios, objetivos, entrega de resultados de la evaluación de la calidad de los docentes, planes de capacitación y reconocimiento.	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 y 51	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30

Tabla no. 19 - Resumen de resultados cuestionario docentes - Diseño propio

5.8.2 Datos del grupo focal

Para el análisis de contenido de los datos cualitativos, se procedió a la organización de las informaciones recabadas en la transcripción de las grabaciones de audio de la registradas en aplicación de la técnica de grupo focal, obtenidas a través del protocolo guía, luego de la descripción de las dimensiones, la información fue complementada con las notas de observación de la moderadora y la investigadora del presente estudio en calidad de observadora.

Para el procesamiento y análisis de los datos cualitativos se utilizó el software Qualitative Data Analysis Atlas.Ti en su versión 7, es un software definido como un programa informático para el análisis de textos, audios, imágenes, videos y geodatos, cuyo primer prototipo fue parte de un proyecto desarrollado entre los años 1989 y 1992 en Alemania (Abarca y Ruiz, 2014), pasando por procesos de revisiones y actualizaciones hasta llegar a las versiones más recientes realizadas con el propósito de llenar las requerimientos y expectativas de los usuarios, convirtiéndose en una herramienta muy útil para los profesionales de distintas áreas y disciplinas.

Para la realización del análisis de contenido, se siguió la opinión de Creswel (2013), quien señala que el análisis de los datos cualitativos implica preparar y organizar los datos en formato de texto, imágenes y elementos visuales para su análisis, reducirlos y desglosar los demás por medio de la codificación y la asignación de código y finalmente representar en figuras o tablas narrativas y una discusión.

En el procesamiento de la información se procedió a la creación de la Unidad Hermenéutica a la identificación de citas en el documento primario producto de la transcripción del audio de la aplicación del grupo focal. Para la continuación del análisis se precisó definir los términos siguientes:

Cita. - Es la selección de fragmentos del texto, audio o video.

Código. - Etiqueta que se designa a una cita bajo uno o varios descriptores.

Categoría. - Es la reagrupación de códigos semejantes.

La identificación de citas es una de las tareas más importantes del analista. La escogencia de las citas es una labor significativa y debe ser realizada con cierto criterio para luego vincularla con uno o más códigos, Abarca y Ruiz (2014). Al realizar la codificación, el investigador debe considerar los segmentos de contenido, identificar experiencias y conceptos en los fragmentos de datos o unidades de análisis, los analiza y los compara.

Si son distintos en términos de significado y concepto, cada uno induce una categoría, si son similares induce a una categoría común. Se debe tener claro que las categorías son conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación, puntualizan Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Al respecto Leiva (2015) indica, que el análisis de contenido pretende interpretar el sentido del discurso, para lograrlo, lo primero que se debe realizar es transformar el audio o video en texto, debiéndose transcribir las entrevistas individuales o colectivas. Luego el ejercicio interpretativo se divide en cuatro etapas que son pre-análisis, análisis, codificación, categorización e inferencia.

El pre-análisis consiste en la preparación del material producido, se crea una unidad hermenéutica por documento, se leen los textos más de una vez, los textos se dividen en párrafos por ideas, se enumeran los párrafos a la izquierda de las ideas; se debe realizar un análisis de contenido por cada muestra.

Para la codificación se identificaron y separaron las unidades de análisis, se les asignó un código a los temas centrales por párrafos o líneas, de acuerdo a las ideas clave que fueron surgiendo. El código debe describir de qué trata el párrafo identificado, con el propósito de no tener que volver a leer el texto.

Una vez identificadas las citas para el análisis y codificado todos los documentos o unidades hermenéuticas, se procedió a reorganizar los códigos comunes en categorías, se realizó una relación de todos los códigos con su ubicación, se reagruparon los códigos semejantes formando grupos o familias y luego se le asignaron los nombres comunes. La tabla no.20 representa el resumen del preanálisis de los datos correspondientes a la aplicación del grupo focal a la muestra de estudiantes de la universidad

No.	Categoría	Sufijo	Descripción de categoría	Código
1	Significado de Universidad	SUE	Se refiere al significado del concepto de universidad	Concepto de universidad

			que tienen los estudiantes y su conformación.	Composición de la universidad
2	Opinión del Estudiante del Profesor	OEP	Opinión que tienen los estudiantes sobre la imagen general del profesor de la universidad, tanto de los profesores de las asignaturas generales como los de las carreras que ellos cursan de manera particular.	Responsabilidad, ética y moral
				Motivación
				Respeto a los estudiantes
				Inseguridad del conocimiento
				Utilizan poco la tecnología
				Incumplimiento del programa
				Falta de habilidades pedagógicas
				Relaciones sociales
3	Atributos Docentes	ADO	Los datos agrupados en esta categoría, representan los atributos o competencias que poseen los docentes expresados por los estudiantes; detallaron los atributos que tienen y los que carecen, expresaron, además, los que consideran positivos y los menos positivos.	Buenos profesores
				Gestión en el aula
				Habilidades comunicativas
				Identificación con la universidad
				Flexibilidad
				Humildad
4	Competencias del Profesor Ideal	CPI	En esta categoría están agrupadas las competencias que debe tener el profesor ideal de la universidad, al parecer de los estudiantes, estas competencias les permitirán ser un docente excelente e impartir docencia con calidad.	Puntualidad
				Dinamismo
				Planificación
				Empatía
				Seguridad del conocimiento
				Habilidades docentes
				Utilizar las tecnologías
				Ética y responsabilidad
				Relaciones sociales
				Habilidades docentes
Habilidades comunicativas				
5	Evaluación de la Calidad de los Docentes	ECD	Se refiere a los aspectos más importantes del proceso de evaluación de la	Importancia de la evaluación
				Evaluar los profesores de laboratorios

			calidad de los docentes para los estudiantes.	Evaluar continuamente
				Apartado de observaciones
				Apartado de observaciones
				Estructura del cuestionario
6	Indicadores de Reconocimiento Docente	IRD	Se describen en esta categoría los indicadores, a juicio de los estudiantes, por los que ellos reconocerían y premiarían a los profesores.	Calidad del estudiante
				Calidad y puntualidad
				Ética y responsabilidad
				Capacidad docente

Tabla no. 20 - Preanálisis códigos y categorías del grupo focal - Diseño propio

5.8.3 Datos del cuestionario aplicado a la coordinadora

En relación al cuestionario completado por la coordinadora de la unidad de superación y evaluación profesoral, se realizó el preanálisis del material generado por las preguntas, se generó el documento primario, se creó la unidad hermenéutica, se leyeron los textos de las respuestas, se procedió a la reducción de datos, se dividieron en párrafos y se realizó el análisis de contenido, generándose los códigos y las categorías. En la tabla no. 21 se presentan los resultados del preanálisis del cuestionario remitido.

No.	Categorías	Descripción de categorías
1	Fechas implementación evaluación docente	Son las fechas correspondientes al inicio de la aplicación de la evaluación docente y al reinicio de este proceso que fue suspendido por una temporada, por situaciones presentadas en la universidad.
2	Aspectos de la evaluación docente UNPHU	Son los aspectos escogidos por la universidad, donde están sentadas las bases del proceso de evaluación docente, se puede decir que son una especie de dimensiones, y a partir de estas se desprenden los criterios con los que se evalúa la calidad del profesorado.
3	Criterios evaluación docentes	Son los criterios que la universidad utiliza para evaluar la calidad del profesorado.

4	Procedimiento evaluación docente	Son los procedimientos de la UNPHU para la aplicación de la evaluación de calidad de sus docentes, lo integran varios procedimientos que son ejecutados para la aplicación exitosa de la evaluación.
5	Periodicidad y medio de aplicación evaluación docente	Se refiere a cada qué tiempo es aplicada la evaluación a los docentes, y la vía utilizada por la universidad para su aplicación.
6	Entrega de resultados evaluación docente UNPHU	Se refiere al formato de entrega de los resultados de la evaluación a los directores y a los docentes, respecto a estos últimos, se estima que con la entrega se deberá agotar el proceso de retroalimentación.
7	Capacitación y reconocimiento docente	Se refiere a conocer, si la universidad tiene planeado la implementación de programas de capacitación y de reconocimiento docente.

Tabla no. 21 - Preanálisis códigos y categorías del cuestionario CED - Diseño propio

PARTE IV- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 6.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en este estudio de investigación, donde se señalan los aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluación de la calidad de los docentes de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, haciendo honor a la visión holística de la investigación, se presentan los resultados de los datos cuantitativos, colectados a través del cuestionario completado por treientos (300) docentes participantes que conforman las escuelas y los departamentos académicos de la universidad, los datos fueron analizados a través del programa

estadístico SPSS, los datos resultantes estarán presentados en formato de tablas de frecuencias y porcentajes, y en gráficos.

De igual manera se presentarán los resultados de la aplicación de la técnica del grupo focal, aplicado a una muestra veintidós (22) de estudiante participantes, con la característica de que hubieran evaluado por lo menos a uno de sus profesores. Se mostrarán también, los resultados del cuestionario completado por la coordinadora de evaluación docente, documento que fue remitido y devuelto por vía electrónica.

La presentación de los datos cualitativos obedece al análisis de contenido realizado con la utilización del software de datos cualitativos Atlas.ti, se creó la Unidad Hermenéutica (UH), en la que se incluyeron los documentos primarios para la identificación de citas que impactaran con los temas principales del presente estudio. Se procedió a la codificación, categorización, creación de familias de códigos, posteriormente se realizó el análisis correspondiente.

6.1 Resultados del cuestionario aplicado a los docentes

En las páginas siguientes se presentan los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a los docentes de pregrado y postgrado que forman parte de las distintas unidades académicas del campus principal y el recinto de La Vega de la UNPHU.

Las tablas y las gráficas que contienen los resultados, estarán acompañadas de una breve discusión de los resultados. A continuación, se presentan los resultados a partir de la primera dimensión representada por los datos sociodemográficos o generales de la muestra encuestada.

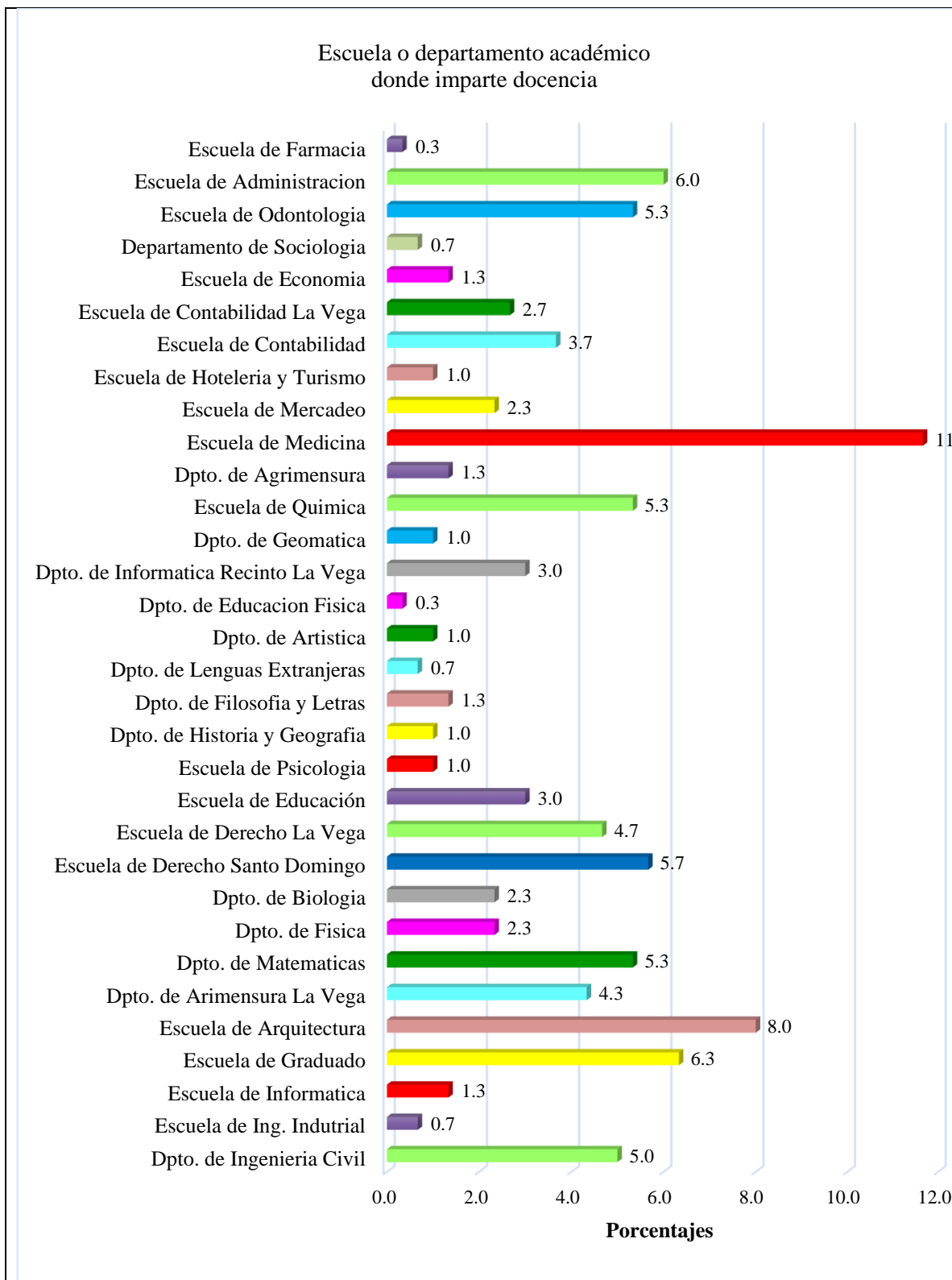
Primera dimensión – datos sociodemográficos o generales:

Tabla no. 22 - Escuela o departamento donde imparte docencia.

La tabla no.22 contiene la cantidad de docentes participantes y escuelas/departamentos académicos donde imparten docencia, incluye la frecuencia y el porcentaje indicando la cantidad de los docentes por área académica, esta cantidad representa un importante número de participación en este estudio. La gráfica no. 1 muestra estos datos de manera gráfica.

Escuela o Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Dpto. de Ingeniería Civil	15	5
Escuela de Ing. Industrial	2	0.7
Escuela de Informática	4	1.3
Escuela de Graduados	19	6.3
Escuela de Arquitectura	24	8
Dpto. de Agrimensura La Vega	13	4.3
Dpto. de Matemáticas	16	5.3
Dpto. de Física	7	2.3
Dpto. de Biología	7	2.3
Escuela de Derecho Santo Domingo	17	5.7
Escuela de Derecho La Vega	14	4.7
Escuela de Educación	9	3
Escuela de Psicología	3	1
Dpto. de Historia y Geografía	3	1
Dpto. de Filosofía y Letras	4	1.3
Dpto. de Lenguas Extranjeras	2	0.7
Dpto. de Artística	3	1
Dpto. de Educación Física	1	0.3
Dpto. de Informática Recinto La Vega	9	3
Dpto. de Geomática	3	1
Escuela de Química	16	5.3
Dpto. de Agrimensura	4	1.3
Escuela de Medicina	35	11.7
Escuela de Mercadeo	7	2.3
Escuela de Hotelería y Turismo	3	1
Escuela de Contabilidad	11	3.7
Escuela de Contabilidad La Vega	8	2.7
Escuela de Economía	4	1.3
Departamento de Sociología	2	0.7
Escuela de Odontología	16	5.3
Escuela de Administración	18	6
Escuela de Farmacia	1	0.3
Total	300	100

Tabla no.22 - Escuela o departamento académico donde imparte docencia



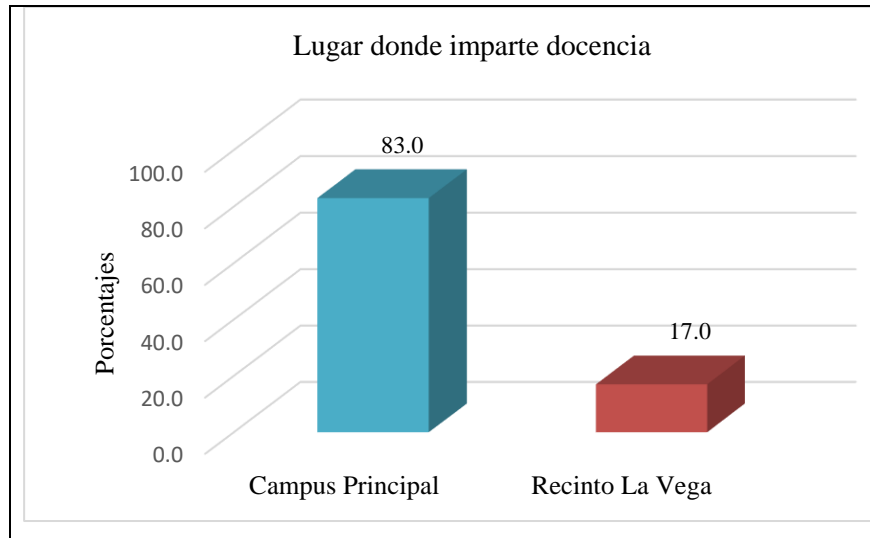
Gráfica no. 1 - Escuela o departamento académico donde imparte docencia

Tabla no. 23 - Lugar donde imparte docencia.

La tabla no. 23 hace referencia al lugar donde los encuestados imparten docencia, en la aplicación de este cuestionario solo fueron considerados el campus principal de la universidad ubicado en el Distrito Nacional y el recinto ubicado en la ciudad de La Vega, es este estudio fueron considerados los conocimientos que tienen los docentes, de ambos recintos, sobre la evaluación de la calidad del profesorado de la universidad. En la gráfica no. 2 está representado que de los 300 docentes encuestados la gran mayoría (f =249; 83%) imparten docencia en el campus principal y la cantidad restante de docentes (f =51; 17%) imparten docencia en el recinto de La Vega, ubicada en la región norte del país.

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
Campus Principal	249	83.0
Recinto La Vega	51	17.0
Total	300	100.0

Tabla no. 23



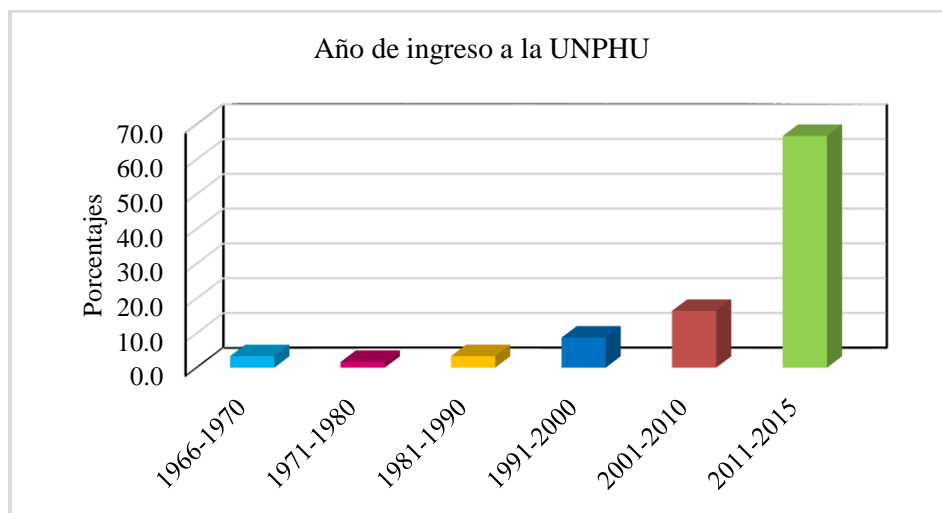
Gráfica no. 2- Lugar donde imparte docencia.

Tabla No. 24 - Año de ingreso a la UNPHU

En la tabla no. 24 se observa, respecto al año de ingreso a la UNPHU, un gran número de los docentes encuestados ($f = 200$; 66.7%) ingresó a la universidad entre los años 2011 y 2015, en el rango de los años 2001-2010 presenta el ingreso del 16% ,lo que indica el crecimiento de la universidad, y el registro de un aumento en las contrataciones de nuevos docentes acorde al número de nuevos estudiantes, estos colaboradores académicos vienen a inyectar sus conocimientos, la corta antigüedad en el servicio resulta ser interesante, en el sentido de que el personal de nuevo ingreso podría estar más receptivos a los cambios que implemente la universidad.

Año de ingreso a la UNPHU	Frecuencia	Porcentaje
1966-1970	10	3.3
1971-1980	5	1.7
1981-1990	10	3.3
1991-2000	26	8.7
2001-2010	49	16.3
2011-2015	200	66.7
Total	300	100.0

Tabla no. 24



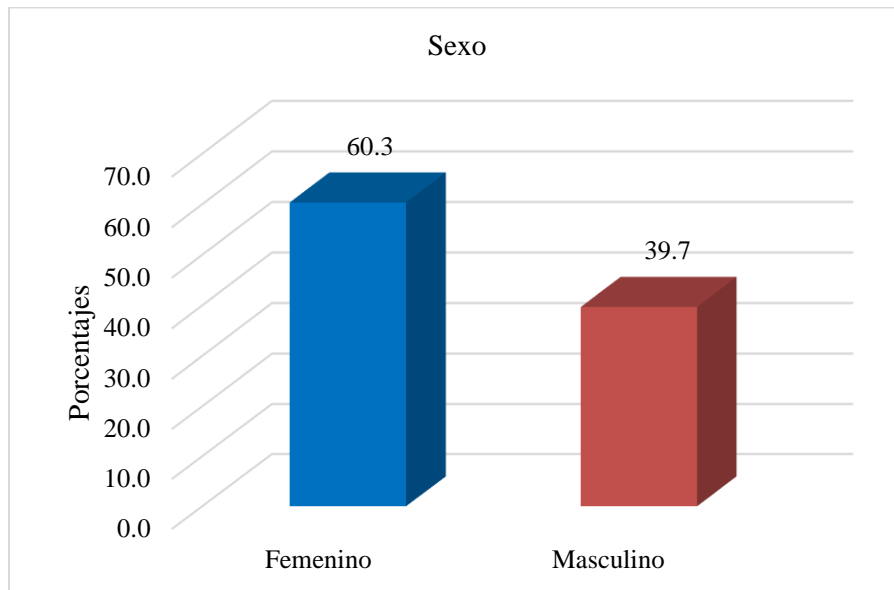
Gráfica no. 3 - Año de ingreso a la UNPHU.

Tabla no. 25- Sexo

Como se observa en la tabla no. 25, en relación al género de la muestra encuestada de docentes de la UNPHU, el mayor porcentaje (f =181; 60.3%) pertenece al sexo femenino y la menor cantidad docente pertenece (f =119; 39.7%) al sexo masculino. Se evidencia en esta muestra que la universidad cuenta con una mayor cantidad de maestras que maestros De igual manera la gráfica no.4 muestra que la universidad cuenta con un mayor número de docentes del sexo femenino que del sexo masculino.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	181	60.3
Masculino	119	39.7
Total	300	100.0

Tabla no. 25



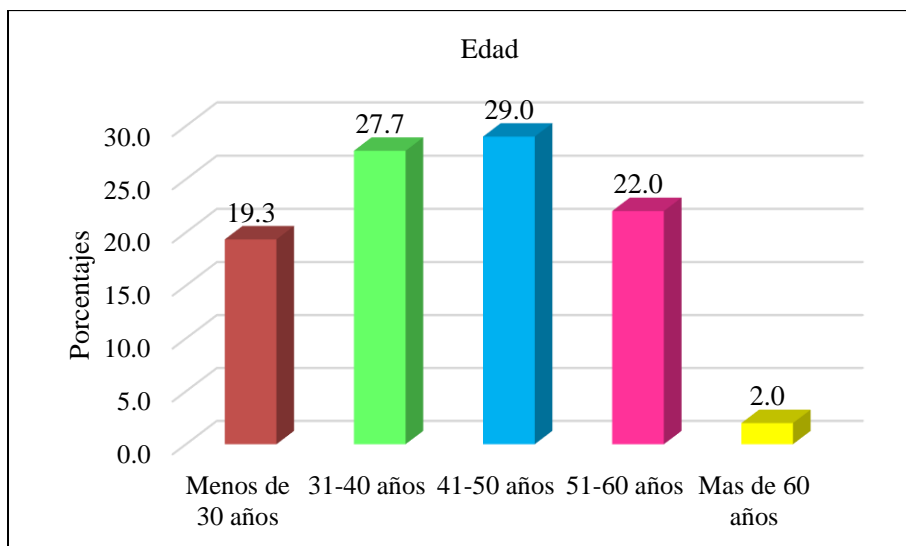
Gráfica no. 4 - Sexo

Tabla no. 26– Edad de los docentes

Respecto al rango de edad de la muestra de los docentes encuestados, los resultados arrojados contenidos en la tabla no. 26, indicaron que la mayoría de los docentes cuenta con una edad entre 41 y 50 años ($f = 87$; 29%), a seguidas de los docentes que poseen entre 31 y 40 años ($f = 83$; 27.7%), a los que le siguen los docentes entre las edades de 51 y 60 años ($f = 66$; 22%), se puede observar que la universidad cuenta con profesores de menos de 30 años de edad ($f = 58$; 19.3%) y con una cantidad menor de profesores que cuentan con más de 60 años ($f = 6$; 2%). Estos rangos también son mostrados en la gráfica no. 5.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 30 años	58	19.3
31-40 años	83	27.7
41-50 años	87	29.0
51-60 años	66	22.0
Más de 60 años	6	2.0
Total	300	100.0

Tabla no. 26



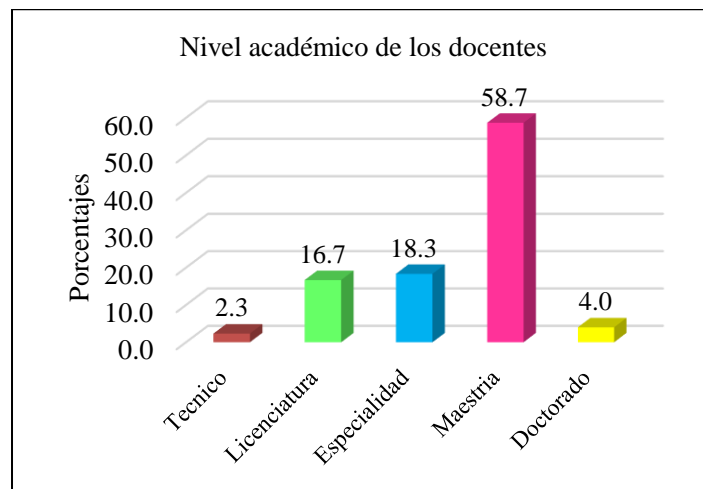
Gráfica no. 5 – Edad de los docentes

Tabla no. 27 - Nivel Académico de los docentes

Los resultados de este ítem reflejados en la tabla no. 27, arrojaron que la mayoría de los docentes encuestados que conforman el cuerpo docente de la universidad el nivel académico tiene en su aval académico formación de maestría (f =176; 58.7%), significando que los docentes cuentan con un nivel formativo por encima del grado que enseñan en el caso de los docentes que imparten docencia en grado. Es importante a destacar es que en esta muestra un 4% de los docentes que completaron el cuestionario de levantamiento de la información posee nivel académico de doctorado, la información también queda evidenciada en la gráfica no. 6.

Nivel Académico de los docentes	Frecuencia	Porcentaje
Técnico	7	2.3
Licenciatura	50	16.7
Especialidad	55	18.3
Maestría	176	58.7
Doctorado	12	4.0
Total	300	100.0

Tabla no. 27



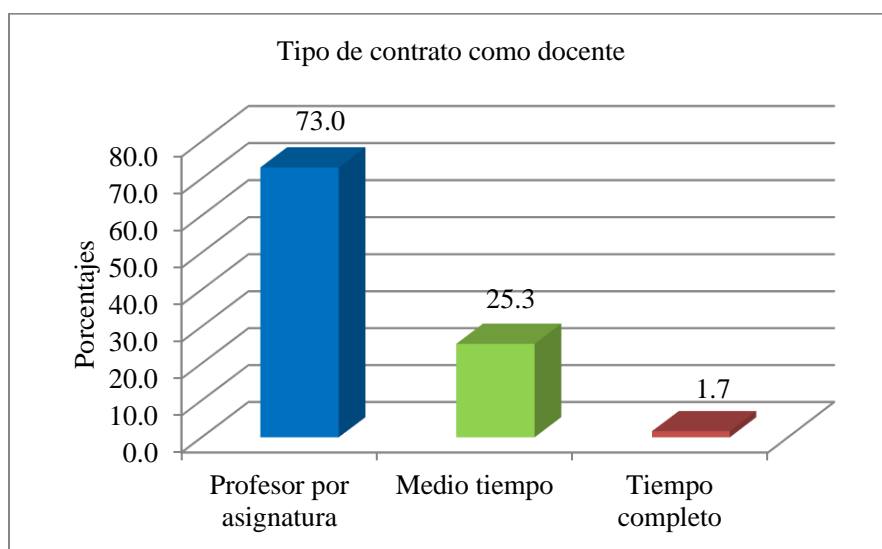
Gráfica no. 6 – Nivel académico de los docentes

Tabla no. 28 - Tipo de contrato como docente

La tabla no. 28 está representada por el tipo de contrato de los docentes de la UNPHU. En esta muestra, los resultados arrojados inciden en que la mayor cantidad de profesores están contratados por asignatura (f =219; 73%), a esta cantidad les siguen los docentes que han sido contratados por medio tiempo (f =76; 25.3%) y el menor porcentaje lo refleja la categoría de profesores contratados a tiempo completo (f=5; 1.7%), lo que significa que la mayoría de los docentes no permanecen en la universidad. Basándose en que la muestra de docentes encuestada es significativa, sería importante que la universidad agotara un plan para contar con un mayor número de profesores con dedicación a la universidad, impactando en las diferentes escuelas y departamentos académicos que conforman sus facultades. A continuación, la gráfica no. 7 muestra la información sobre la cantidad de docentes por tipo de contrato.

Tipo de contrato como docente	Frecuencia	Porcentaje
Profesor por asignatura	219	73.0
Medio tiempo	76	25.3
Tiempo completo	5	1.7
Total	300	100.0

Tabla no. 28



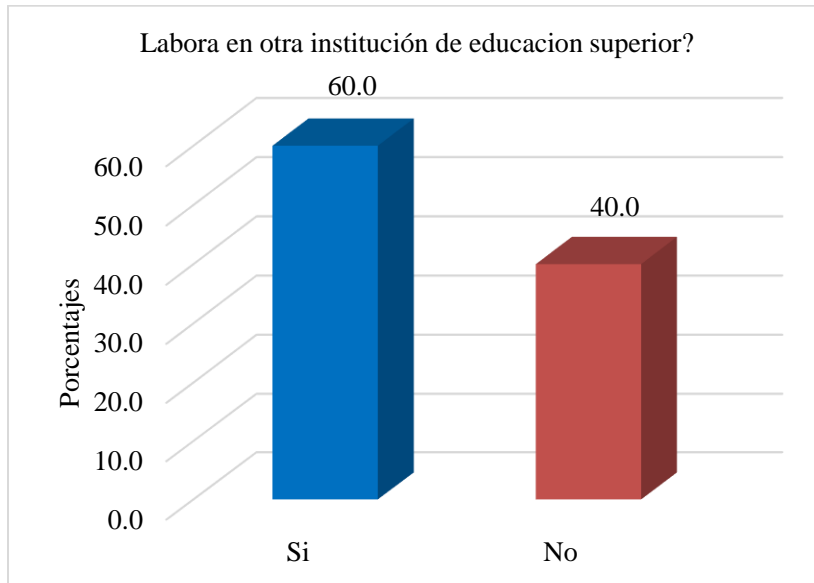
Gráfica no. 7 – Tipo de contrato como docente

Tabla no. 29 - ¿Labora en otra institución de educación superior?

En respuesta a esta pregunta, la tabla 29 refleja que la mayoría de los docentes que completaron la encuesta laboran en otra institución de educación superior (f =180; 60%), en tanto, en base a la muestra encuestada una cantidad menor (f =120; 40%) no labora en otra institución de educación superior. Retomando el comentario realizado en relación a los resultados del ítem anterior, la universidad debe contar con un equipo ampliado de profesores a medio y a tiempo completo, de manera que se sientan más identificados con la universidad. La gráfica no. 8 presenta los datos arrojados.

¿Labora en otra institución de educación superior?	Frecuencia	Porcentaje
Si	180	60.0
No	120	40.0
Total	300	100.0

Tabla no. 29



Gráfica no. 8 – Labora en otra institución de educación superior

Segunda dimensión – Conocimiento sobre la filosofía institucional.

Tabla no. 30 - ¿Conoce misión, visión, valores y objetivos de la UNPHU?

La tabla no. 30 muestra las frecuencias de respuestas y los porcentajes obtenidos de los docentes encuestados en relación al conocimiento que tienen sobre la filosofía que rige la universidad la mayoría de la muestra (f =258; 86%) dice tener conocimiento de en qué consisten la misión, la visión, los valores y los objetivos de la UNPHU, en cambio una cantidad muy reducida (f = 42;14%) respondió no tener conocimiento de tan importantes enunciados. Es muy importante que todos los colaboradores académicos de nuevo ingreso y los que forman parte de la universidad, tengan clara la filosofía institucional, pues este conocimiento les permite actuar en consecuencia del logro de estos enunciados, aunado al desempeño de la tarea de enseñar con calidad, y que todos se dirijan al camino de la excelencia académica que persigue la institución. La gráfica no. 9 muestra los referidos resultados.

¿Conoce misión, visión, objetivos y valores?	Frecuencia	Porcentaje
Si	258	86.0
No	42	14.0
Total	300	100.0

Tabla no. 30



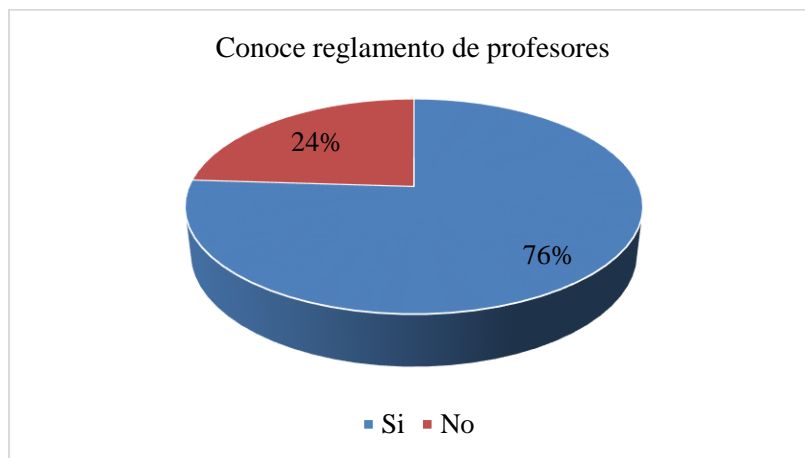
Gráfica no. 9 - Conoce la misión, visión, valores y objetivos

Tabla no. 31 - ¿Conoce el Reglamento de Profesores de la universidad?

Respecto a los resultados arrojados a través de la encuesta aplicada, la tabla no. 31 contiene los datos que indican que una cantidad considerable de la muestra de los docentes ($f = 228$; 76%) respondieron positivamente tener conocimientos del documento que rige su quehacer docente en la UNPHU, documento titulado Reglamento de Profesores, en tanto que algunos docentes ($f = 72$; 24%) respondieron no tener conocimiento del mencionado documento que contiene todas las informaciones relativas a su función como docentes; conocer el contenido de este documento es de vital importancia para todos los docentes, tanto para los de nuevo ingreso como para los que tienen un tiempo impartiendo docencia en la universidad, pues contiene toda la gama de informaciones, incluyendo los deberes y los derechos de los docentes, con miras a garantizar un buen comportamiento por parte del docente. La gráfica no. 10 muestra gráficamente estos resultados.

¿Conoce el reglamento de profesores de la universidad?	Frecuencia	Porcentaje
Si	228	76.0
No	72	24.0
Total	300	100.0

Tabla no. 31



Gráfica no. 10 - Conoce el Reglamento de Profesores de la universidad

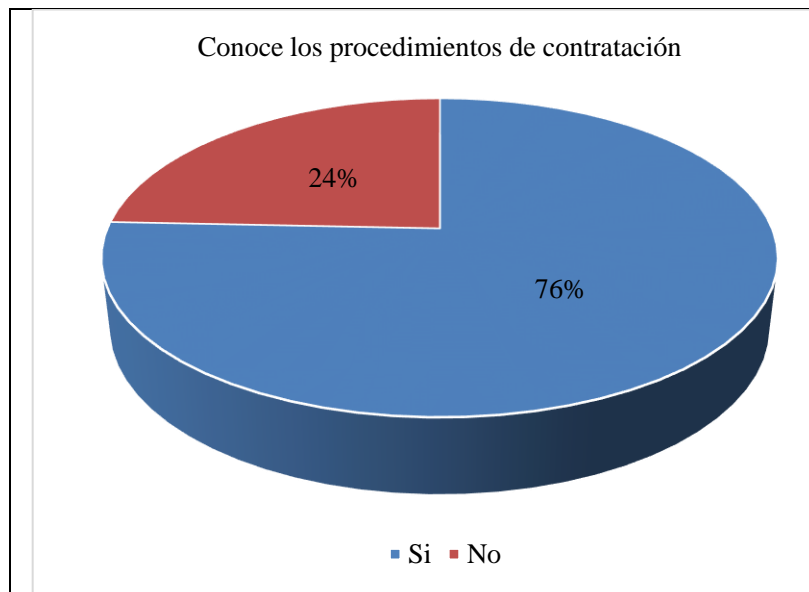
Tercera dimensión – Conocimientos sobre la contratación e integración del docente.

Tabla no. 32 - ¿Conoce los procedimientos de contratación de los docentes?

Como se puede observar, la gran mayoría de los docentes respondieron de manera positiva (f =227; 75.7%) conocer los procedimientos de contratación de los docentes en la universidad, en cambio un grupo (f =73; 24.3%) de docente respondió no conocer dichos procedimientos. La tabla no. 32 y la gráfica no. 11 reflejan estos resultados.

Conoce los procedimientos de contratación	Frecuencia	Porcentaje
Si	227	75.7
No	73	24.3
Total	300	100.0

Tabla no. 32



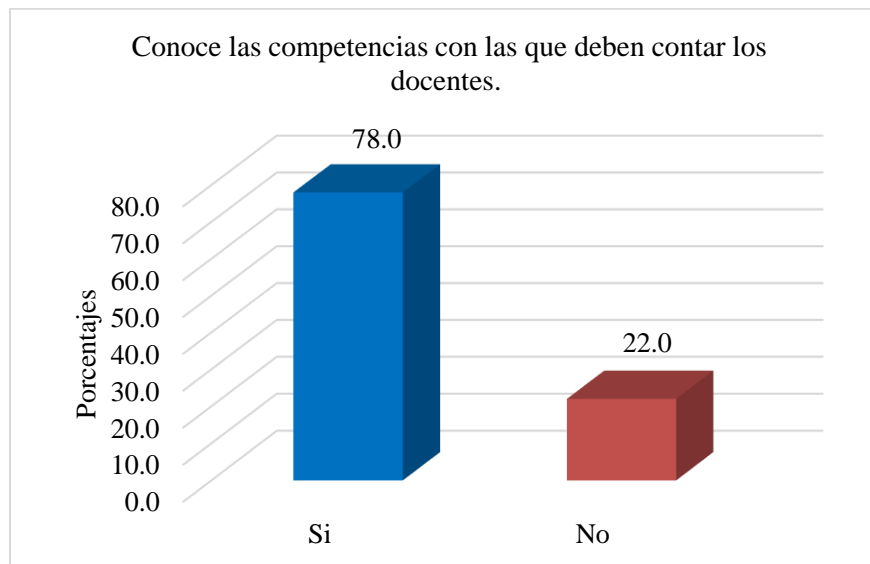
Gráfica no. 11 - Conoce los procedimientos de contratación de los docentes

Tabla no. 33 ¿Conoce las competencias con las que deben contar los docentes de la UNPHU?

La tabla no. 33 refleja que el 78% de los docentes indicó tener conocimientos sobre las competencias con las que debe contar el docente de la UNPHU, este dato nos indica que el profesorado tiene conciencia del perfil docente de la universidad, de acuerdo a este dato porcentual, los docentes están concientes del rol que deben desempeñar, en cambio el 22% respondió no saber cuáles son estas competencias, a este porcentaje de docentes se les debe instruir al respecto. La gráfica no.12 muestra los resultados gráficamente.

¿Conoce las competencias con las que deben contar los docentes?	Frecuencia	Porcentaje
Si	234	78.0
No	66	22.0
Total	300	100.0

Tabla no. 33



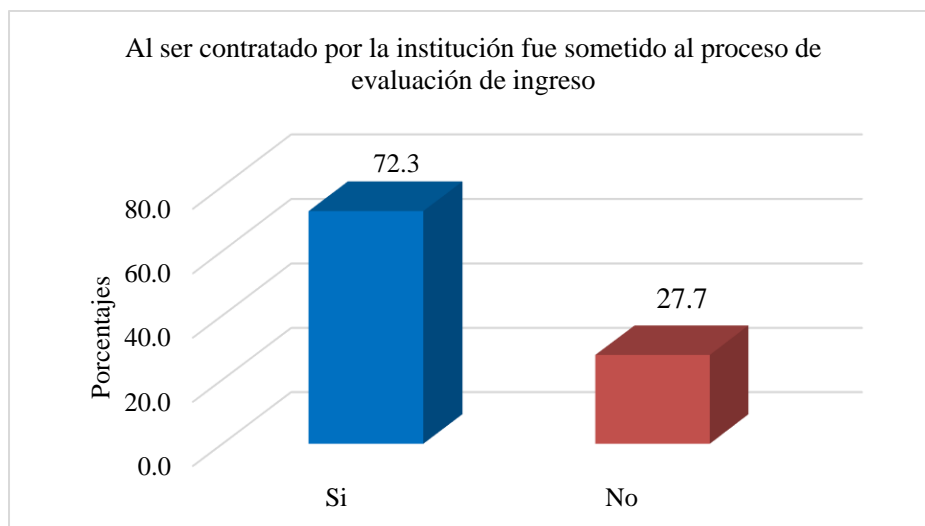
Gráfica no. 12 - Conoce las competencias de los docentes UNPHU

Tabla no. 34 - ¿Al ser contratado por la institución fue sometido al proceso de evaluación de ingreso a la UNPHU?

La tabla no. 34 refleja que el 72% de los docentes expresó ser sometido a un proceso de evaluación a su ingreso, y el 28% respondió no haber sido sometido a este proceso. La gráfica no.13 muestra los resultados gráficamente.

Al ser contratado por la institución fue sometido al proceso de evaluación de ingreso.	Frecuencia	Porcentaje
Si	217	72.3
No	83	27.7
Total	300	100.0

Tabla no. 34



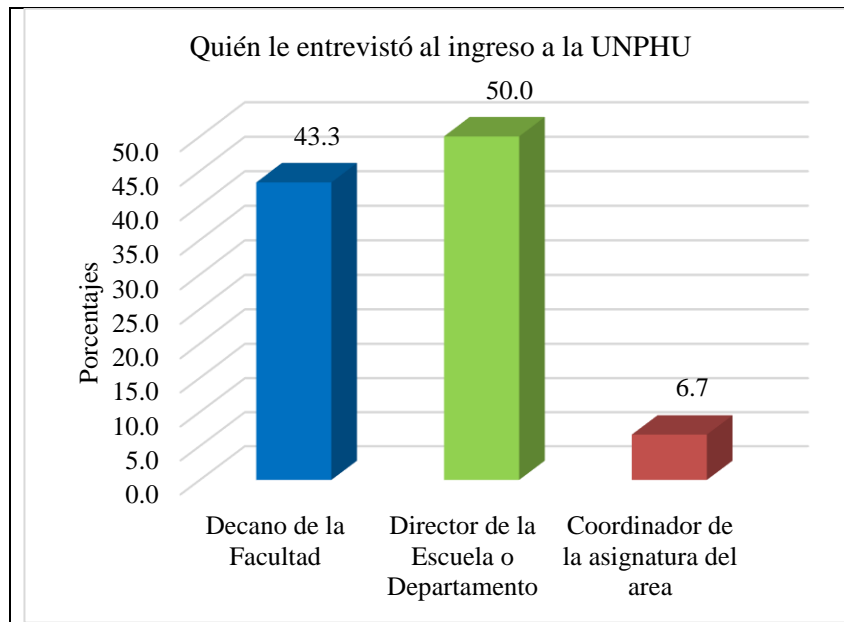
Gráfica no. 13 - Proceso de evaluación de ingreso a la UNPHU

Tabla no. 35 - ¿Quién le entrevistó al ingreso en la UNPHU?

Respecto a quién le entrevistó al momento de su ingreso a la UNPHU, la tabla no. 35 indica que el 93% de los docentes fue entrevistado por el decano de la facultad o el director de la escuela o departamento, 43% y 50% respectivamente; el 7% expresó haber sido entrevistado por el coordinador de la asignatura. En la gráfica no.14 se muestran los resultados gráficamente.

Quién le entrevistó al ingreso a la UNPHU	Frecuencia	Porcentaje
Decano de la Facultad	130	43.3
Director de la Escuela o Departamento	150	50.0
Coordinador de la asignatura del área	20	6.7
Total	300	100.0

Tabla no. 35



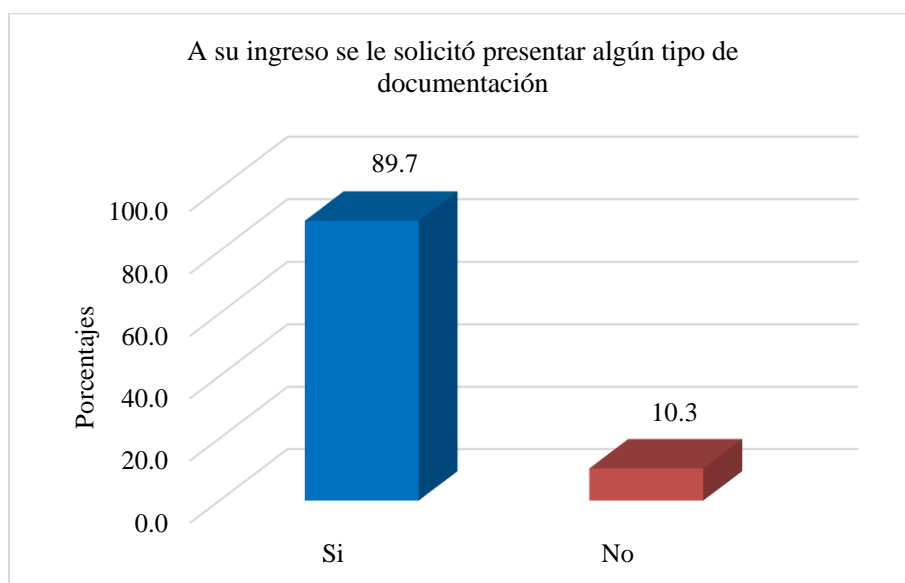
Gráfica no. 14- Quién le entrevistó al ingreso en la UNPHU

Tabla no. 36 - ¿A su ingreso se le solicitó presentar algún tipo de documentación?

La tabla no. 36 refleja que al 90% de los docentes se le solicitó presentar algún tipo de documentación a su ingreso a la UNPHU. El 10% respondió que no se le requirió ninguna documentación al ingresar. La gráfica no.15 muestra los resultados gráficamente.

A su ingreso se le solicitó presentar algún tipo de documentación	Frecuencia	Porcentaje
Si	269	89.7
No	31	10.3
Total	300	100.0

Tabla no. 36



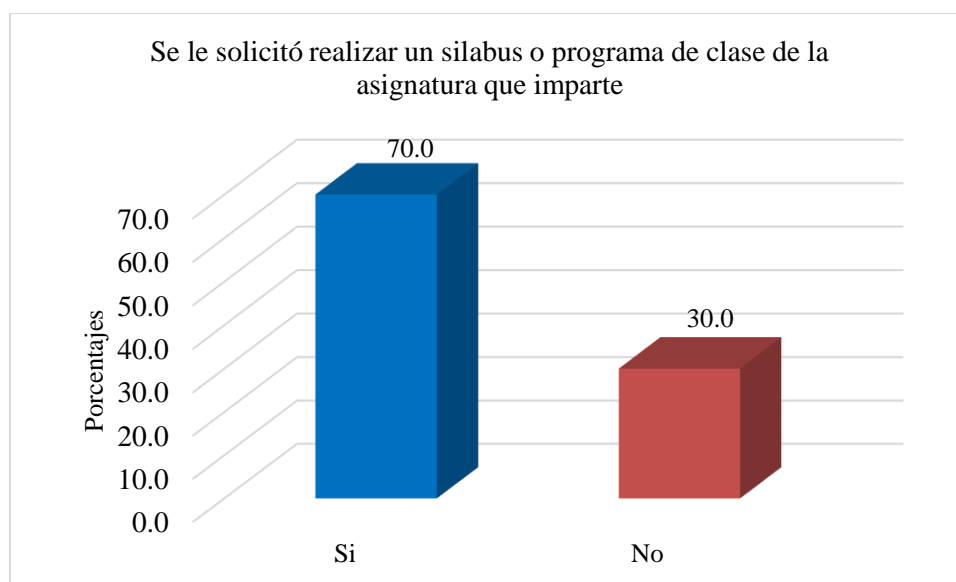
Gráfica no. 15 - Tipo de documentación solicitada

Tabla no. 37 - ¿Se le solicitó realizar un silabus o programa de clase de la asignatura que imparte?

Los resultados reflejados en la tabla no. 37, arrojaron si al profesor se le solicitó realizar un silabus o programa de clases de la asignatura que imparte, al respecto el 70% respondió afirmativamente, el 30% restante no recibió esta solicitud, que impacta de manera directa en la organización de programa de la asignatura que imparte el docente y puede demostrar que tiene el conocimiento para elaborar su silabus. La información queda evidenciada en la gráfica no. 16.

Se le solicitó realizar un silabus o programa de clase de la asignatura	Frecuencia	Porcentaje
Si	210	70.0
No	90	30.0
Total	300	100.0

Tabla no. 37



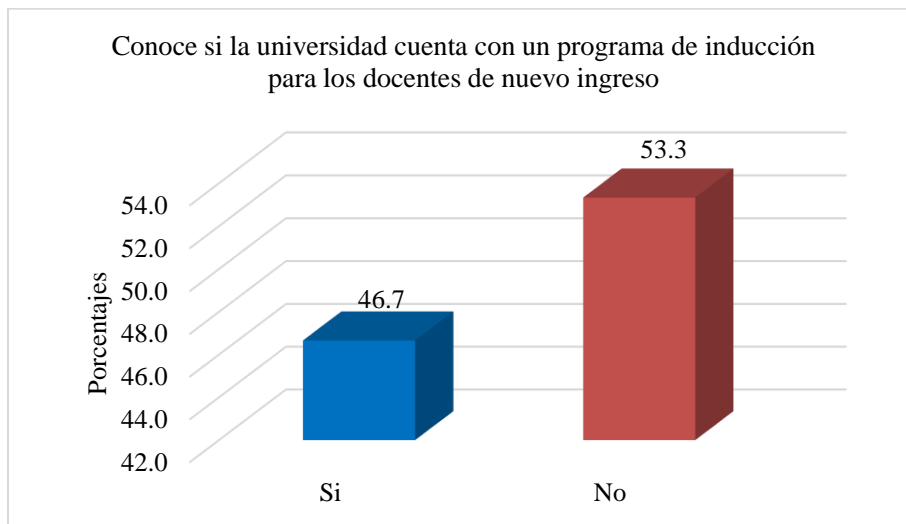
Gráfica no. 16 – Solicitud de silabus

Tabla no. 38 - ¿Conoce si la universidad cuenta con un programa de inducción para los docentes de nuevo ingreso?

En la tabla no. 38 se indica que el 47% de los docentes dice conocer que la universidad cuenta con un programa de inducción, pero el 53% expresa que no conoce si se cuenta con tal programa para capacitar a los docentes de nuevo ingreso, donde se le ofrecen las informaciones pertinentes a su quehacer como docente. En la gráfica no. 17 se muestran estos resultados gráficamente.

Conoce si la universidad cuenta con un programa de inducción	Frecuencia	Porcentaje
Sí	140	46.7
No	160	53.3
Total	300	100.0

Tabla no. 38



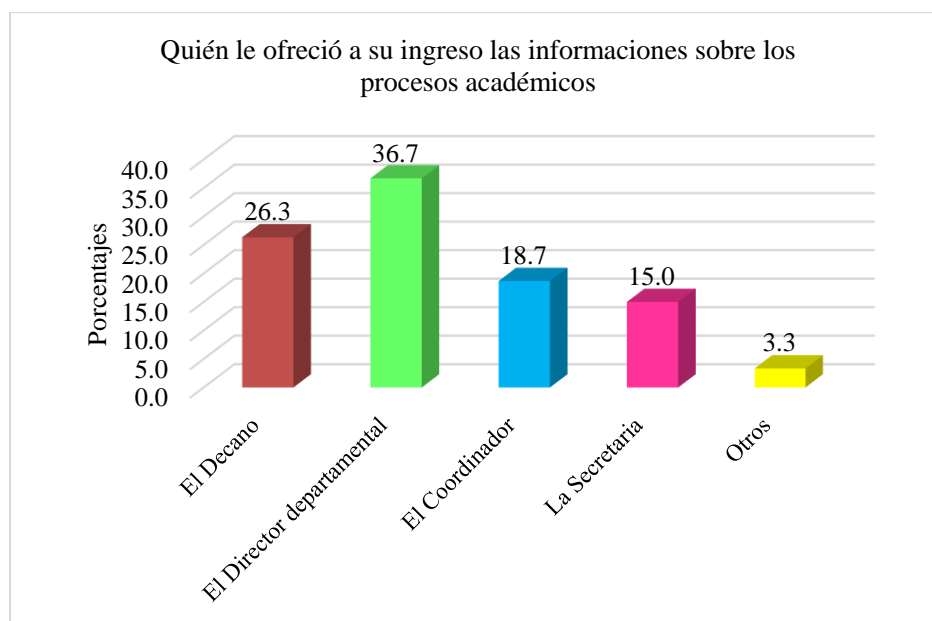
Gráfica no. 17 - Conocimiento programa de inducción docente

Tabla no. 39 - ¿Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos académicos (Asignación de asignatura hora/clase, asignación de aula, inasistencia, permisos)?

Los resultados reflejados en la tabla no. 39 indican que los docentes a su ingreso reciben las informaciones sobre los procesos académicos de diferentes fuentes. El mayor grupo recibe estas informaciones del director departamental (f=110;37%), algunos (f=79;26%) recibieron la información de mano del decano, un grupo de ellos (f=56;18.7%) del coordinador y un grupo menor de docentes (f=54;15%) recibió de la secretaria, y un mínimo (f=10;3.3%) de profesores no señaló haber recibido la información de otra fuente. La distribución de respuestas se muestra en la gráfica no. 18.

Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos académicos	Frecuencia	Porcentaje
El decano	79	26.3
El director departamental	110	36.7
El coordinador	56	18.7
La secretaria	45	15.0
Otros	10	3.3
Total	300	100.0

Tabla no. 39



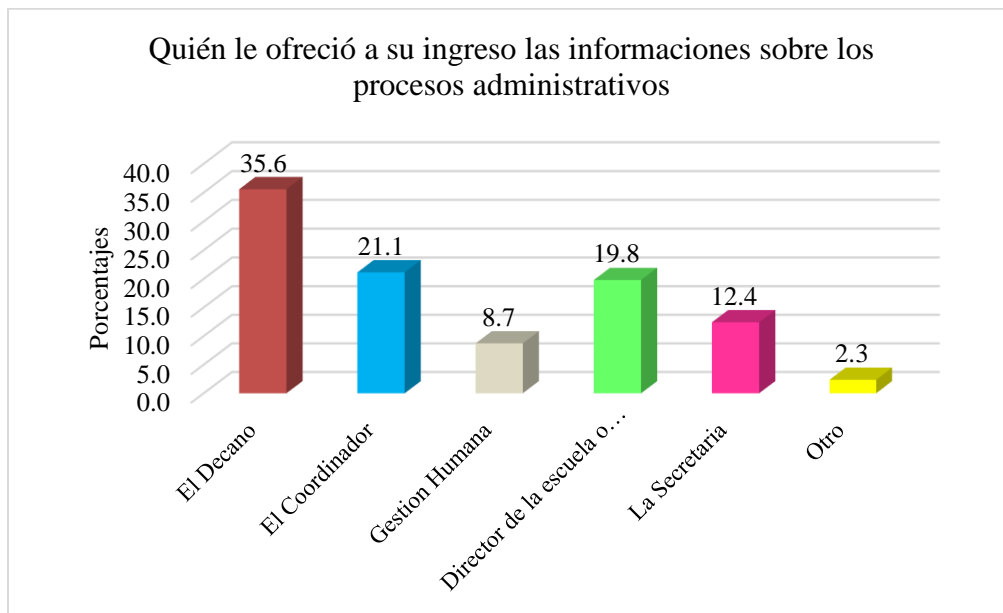
Gráfica no. 18 - informaciones sobre los procesos académicos

Tabla no. 40 ¿Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos administrativos?

En respuesta a este ítem se observa que la mayoría de los docentes encuestados (f=106; 35.6%) recibió a su ingreso a la UNPHU las informaciones sobre los procesos administrativos del decano de la facultad. Un grupo considerable (f=63; 21.1%) la recibe del coordinador, otro grupo (f=59; 19.8%) el director departamental y otros (f=37; 12.4) la secretaria, respectivamente. Un grupo menor (f=26; 8.7%) respondió recibirla del Departamento de Gestión Humana y algunos de otras fuentes (F=7; 2.3%). La distribución de porcentajes se muestra gráficamente en la gráfica no. 19.

Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos administrativos	Frecuencia	Porcentaje
El decano	106	35.6
El coordinador	63	21.1
Gestión humana	26	8.7
Director de la escuela o departamento	59	19.8
La secretaria	37	12.4
Otro	7	2.3
Total	298	100.0

Tabla no. 40



Gráfica no. 19 - informaciones sobre los procesos administrativos

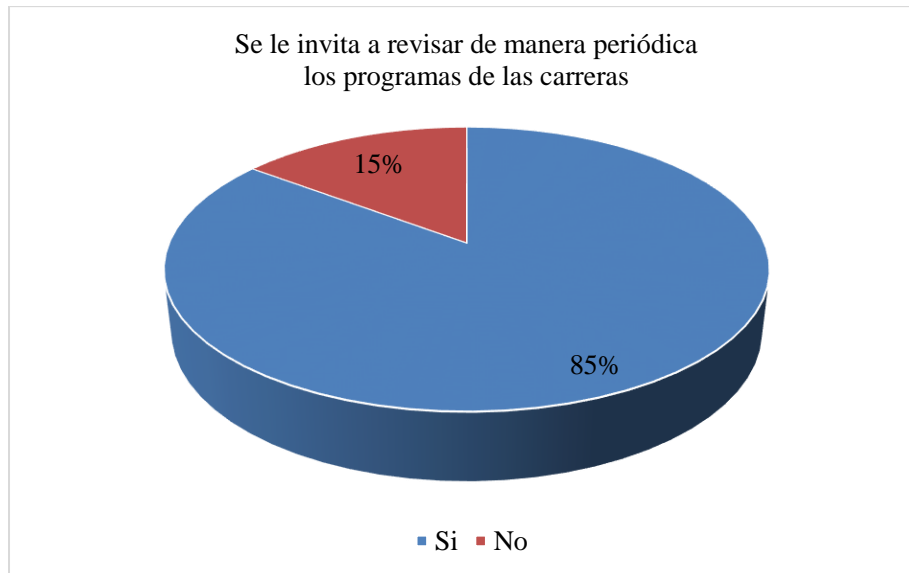
Cuarta dimensión – Conocimientos sobre revisión de programas de asignatura.

Tabla no. 41 - ¿Se le invita a revisar de manera periódica los programas de carreras de la facultad, escuelas o departamento académico?

Respecto a sobre si se le invita a revisar de manera periódica los programas de las carreras en la tabla no. 41 se observa que la mayoría respondió afirmativamente con un 85%; un 15% dice no recibir esta invitación. En la gráfica no.20 se muestran los resultados gráficamente.

Se le invita a revisar de manera periódica los programas de las carreras	Frecuencia	Porcentaje
Si	254	85.2
No	44	14.8
Total	298	100.0

Tabla no. 41



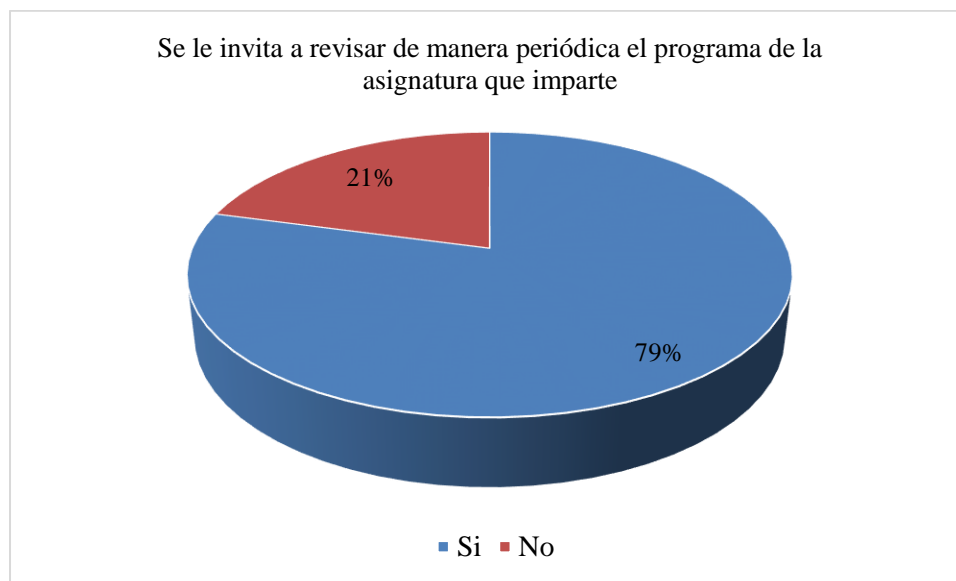
Gráfica no. 20 - Revisión programas de las carreras

Tabla no. 42- ¿Se le invita a revisar de manera periódica el programa de la asignatura que imparte?

La tabla no. 42 se evidencia que al 79% de los docentes encuestados se le invita de manera periódica a revisar el programa de la asignatura que imparte y que al 21% no se le invita a realizar este tipo de revisión. Esta acción es muy importante porque les permite a los profesores colaborar con la universidad y sentirse acogido por la instancia académica a la que pertenece. La gráfica no. 21 muestra los resultados gráficamente.

Se le invita a revisar de manera periódica el programa de la asignatura que imparte	Frecuencia	Porcentaje
Si	236	79.2
No	62	20.8
Total	298	100.0

Tabla no. 42



Gráfica no. 21 - Revisión programa asignatura que imparte

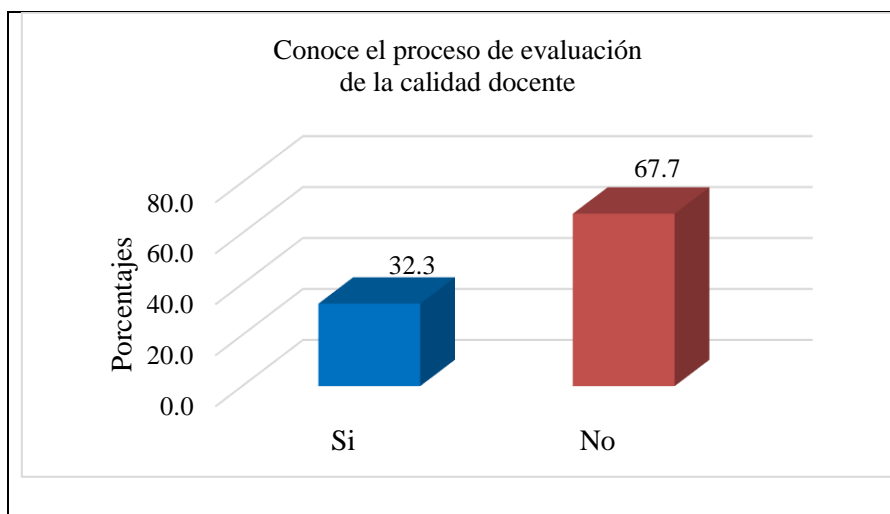
Quinta dimensión – Conocimientos sobre la evaluación de la calidad docente.

Tabla no. 43- ¿Conoce con detalle el proceso de evaluación de la calidad docente de la universidad?

En relación al conocimiento sobre el proceso la evaluación de la calidad de los docentes, el 68% de los docentes encuestados respondió no tener conocimiento del proceso a través del cual es evaluados, en cambio el 32% de los encuestados refiere tener conocimiento de este importante procedimiento para la universidad, este porcentaje deberá ser ampliado con dinámicas y estrategias de información a través de los medios electrónicos y reuniones en las facultades, de manera que se aumente el número de docentes que adquieran y conozcan estas informaciones. En la tabla no. 43 están reflejadas las frecuencias y los porcentajes de las respuestas y en la gráfica no. 22 están graficados estos resultados.

Conoce el proceso de evaluación de la calidad docente	Frecuencia	Porcentaje
Si	97	32.3
No	203	67.7
Total	300	100.0

Tabla no. 43



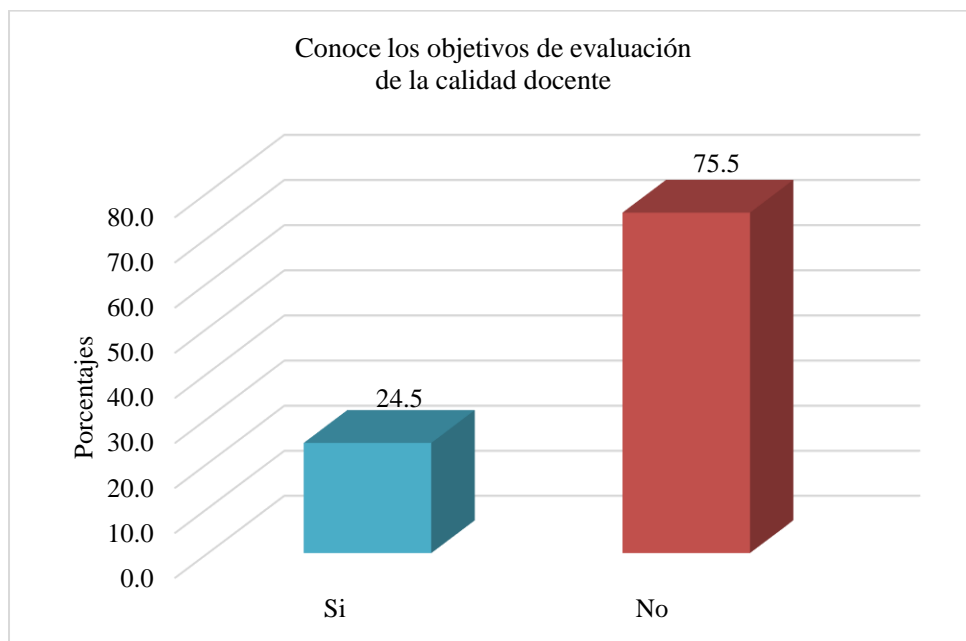
Gráfica no. 22- Conoce el proceso de evaluación docente

Tabla no. 44- ¿Conoce los objetivos de la evaluación de la calidad docente que le es aplicada?

Respecto al conocimiento de los objetivos de la evaluación de la calidad docente que es aplicada al profesorado, la tabla no. 44 de frecuencia y porcentaje refleja que el 75.5 % de la muestra encuestada respondió no conocer los objetivos puntuales de la aplicación de la evaluación aplicada, el aspecto de la información y dar a conocer los procesos académicos es muy importante, diríamos que es de gran relevancia que los docentes conozcan los objetivos reales, que sepan porqué y para qué son evaluados. El rango de información debe ser ampliado, puesto que solo el 24.5% respondió tener conocimiento al respecto, en la gráfica no. 23 contiene los datos en otro formato.

Conoce los objetivos de evaluación de la calidad docente	Frecuencia	Porcentaje
Si	73	24.5
No	225	75.5
Total	298	100.0

Tabla no. 44



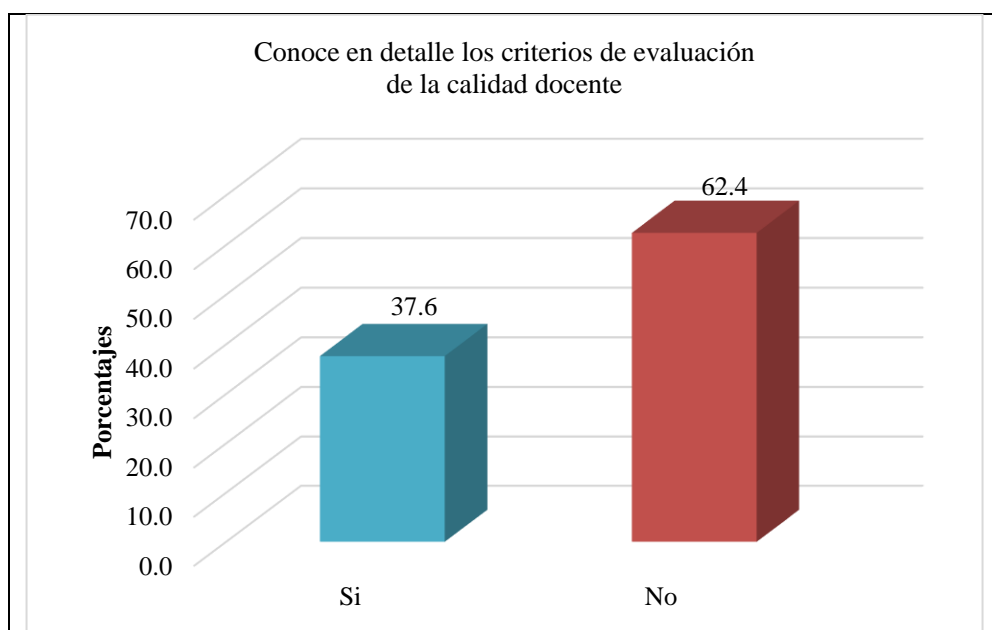
Gráfica no. 23 - Conoce objetivos de evaluación de la calidad docente

Tabla no.45 ¿Conoce con detalles los criterios de evaluación de la calidad docente que le son aplicados?

En relación a conocer detalladamente los criterios de evaluación de la calidad docente, el 62% de los profesores respondieron no conocer los criterios de la evaluación que se les aplica. Sólo el 38% de los docentes encuestados conoce dichos criterios. Es recomendable que los docentes conozcan los criterios utilizados para medir su quehacer como docente, este conocimiento favorece cierto nivel de comportamiento positivo en el profesorado. La tabla no. 45 y la gráfica no. 24 muestran los resultados gráficamente.

Conoce en detalle los criterios de evaluación de la calidad docente	Frecuencia	Porcentaje
Si	112	37.6
No	186	62.4
Total	298	100.0

Tabla no. 45



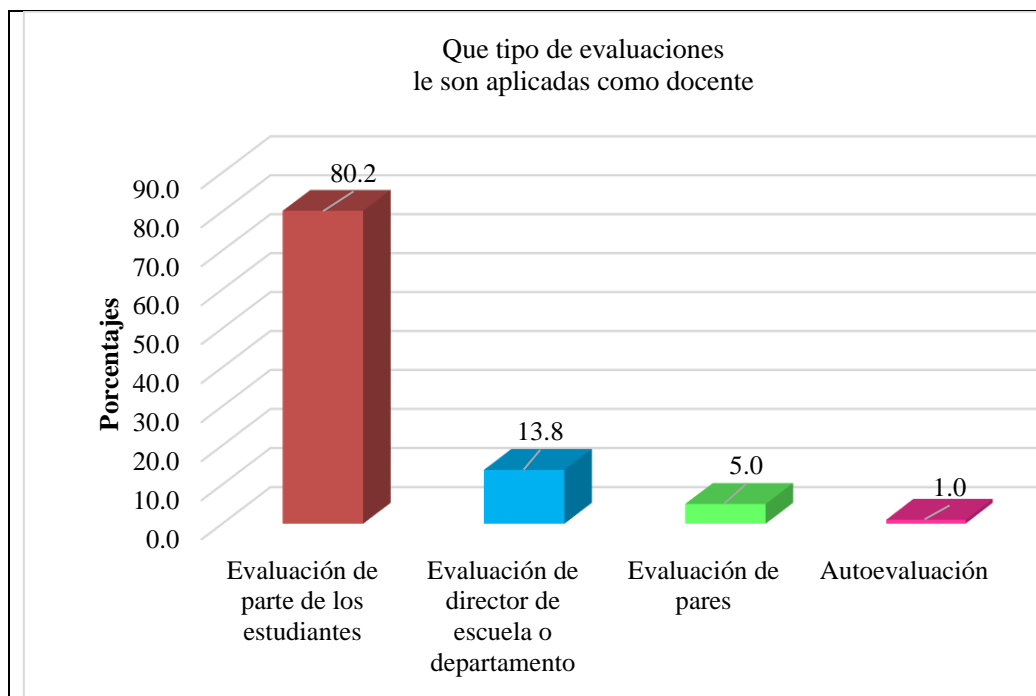
Gráfica no. 24 - Conoce en detalle criterios evaluación docente

Tabla no. 46 - ¿Qué tipo de evaluaciones le son aplicadas como docente?

En la tabla no. 46 se observan los diferentes tipos de evaluaciones que le son aplicadas a los docentes y su distribución de frecuencias y porcentajes. La evaluación de parte de los estudiantes es la más aplicada con un 80%. La gráfica no.25 muestra los resultados gráficamente.

¿Qué tipo de evaluaciones le son aplicadas como docente?	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación de parte de los estudiantes	239	80.2
Evaluación de director de escuela o departamento	41	13.8
Evaluación de pares	15	5.0
Autoevaluación	3	1.0
Total	298	100.0

Tabla no. 46



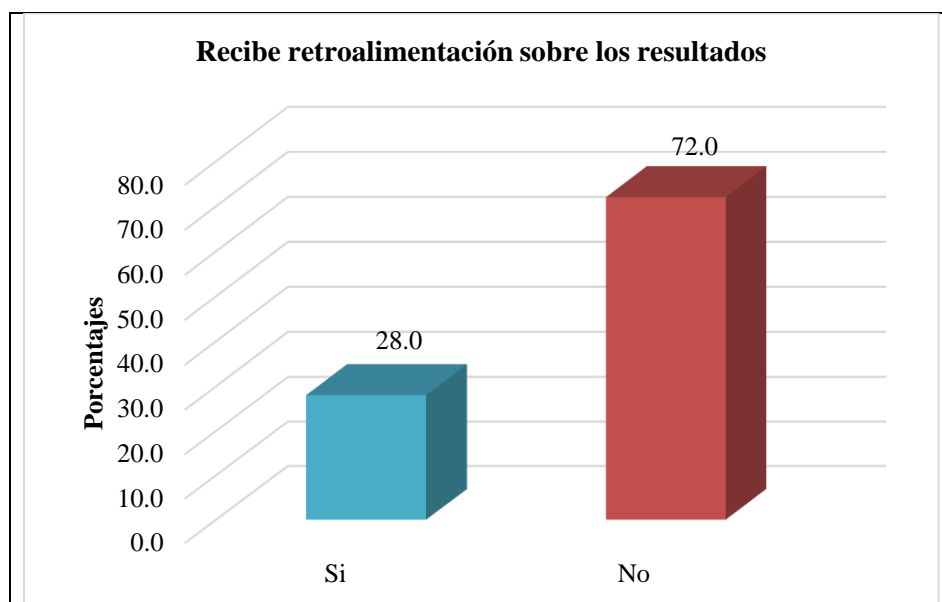
Gráfica no. 25 -Tipo de evaluaciones aplicadas como docente

Tabla no. 47- ¿Recibe retroalimentación sobre los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes?

La tabla no.47 contiene el número de profesores que no recibe retroalimentación de los resultados de la evaluación, el porcentaje arrojado es muy alto (f=216;72%), sólo un grupo menor de docentes (f=84; 28% recibe información sobre los resultados. Es importante comunicar y socializar con los docentes los resultados que obtuvieron, se debe a modo de motivación, felicitar a los docentes que han alcanzado altas calificaciones, y en otros casos verificar las debilidades e identificar las oportunidades de mejora, requerimiento de entrenamiento, verificar si están conformes con los resultados arrojados o si las fallas obedecen a eventualidades. En la gráfica no. 26 se pueden visualizar los datos de referencia.

Recibe retroalimentación sobre los resultados	Frecuencia	Porcentaje
Si	84	28.0
No	216	72.0
Total	300	100.0

Tabla no. 47



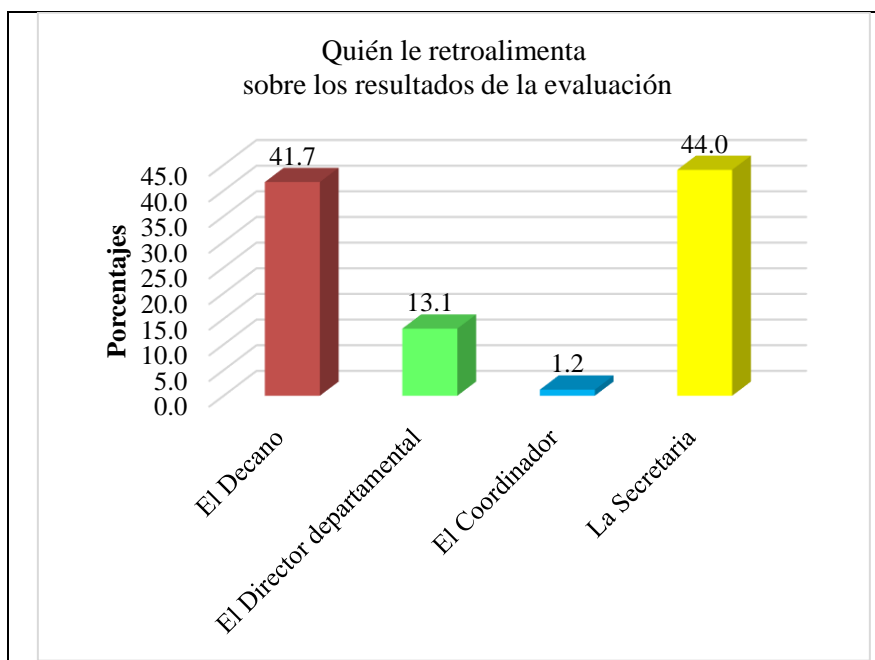
Gráfica no. 26 - Recibe retroalimentación sobre los resultados

Tabla no. 48 - ¿Quién le retroalimenta sobre los resultados de la evaluación?

De los 300 profesores encuestados, 216 afirmaron no recibir retroalimentación de los resultados de la evaluación aplicada, en la tabla no. 48 están presentados la frecuencia y los porcentajes de quien retroalimenta a los ochenta y cuatro restantes. El 44% recibe las informaciones a través de la secretaria de la escuela o departamento, el 42% fue retroalimentado por el decano de la facultad, el 13 % a través del director del departamento académico y solo el 1% recibió la información de manos del coordinador de la signatura. En la gráfica no. 27 están graficados los resultados mencionados.

Quien le retroalimenta sobre los resultados de la evaluación	Frecuencia	Porcentaje
El decano	35	41.7
El director departamental	11	13.1
El coordinador	1	1.2
La secretaria	37	44.0
Total	84	100.0

Tabla no. 48



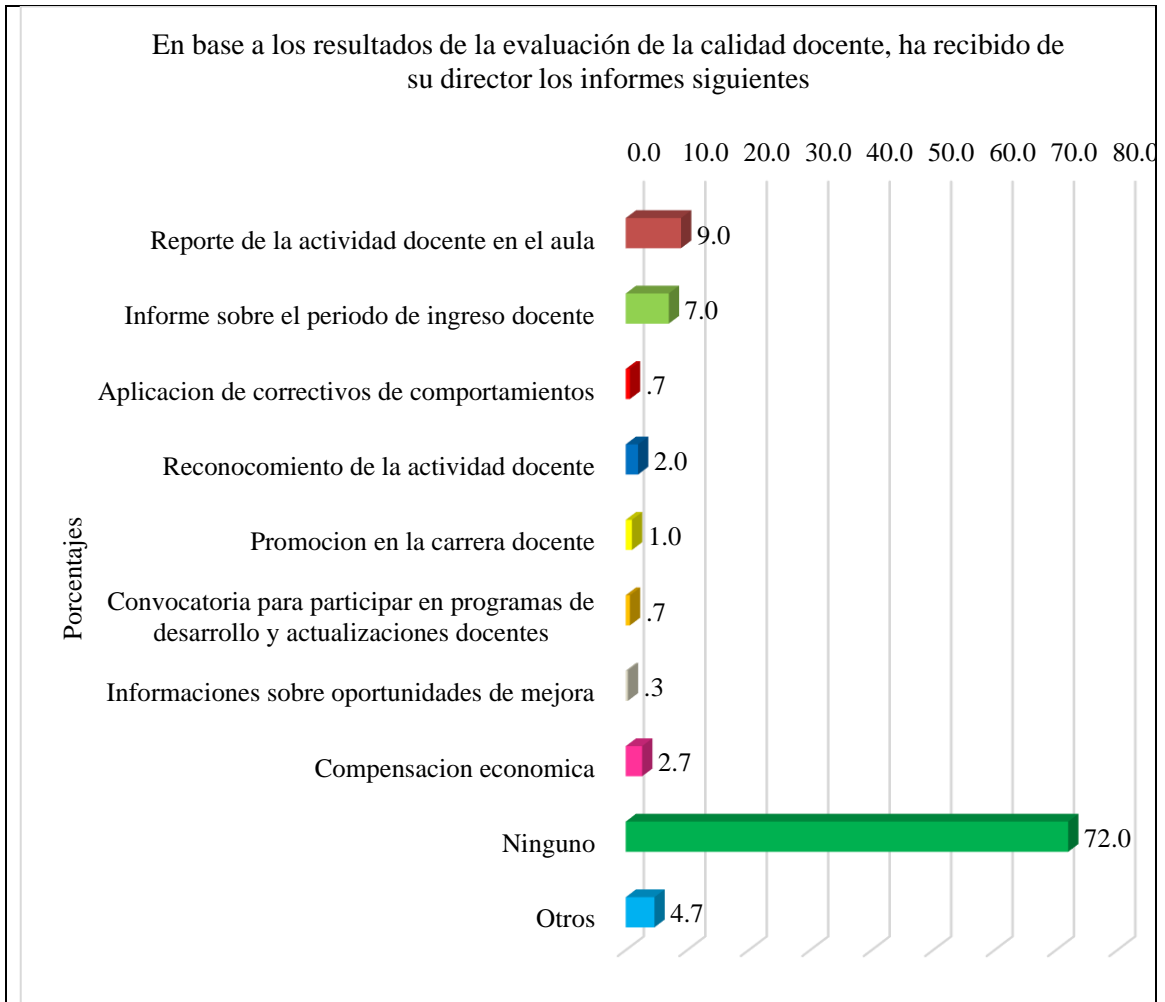
Gráfica no. 27- Quién le retroalimenta sobre los resultados evaluación

Tabla no. 49 - En base a los resultados de la evaluación de la calidad docente, ¿Usted ha recibido de su director los informes siguientes?

Los resultados correspondientes a este ítem, quedan evidenciados en la tabla no. 49 de frecuencias y porcentajes, muestra la distribución del tipo de informe que reciben el 28% de los evaluados (84 docentes que recibieron retroalimentación). Los porcentajes en base al total de docentes encuestados indican que el 9% de la totalidad de encuestados recibe reportes en referencia a su actividad docente, el 7% recibió información de su desempeño en su periodo ingreso, de manera que la universidad presta atención al docente de nuevo ingreso, con miras a que el docente continúe impartiendo docencia. El 0.7% de los encuestados indicó recibir aplicación de correctivos, siendo esta una muestra de que la universidad se ocupa de las acciones disciplinarias, el 1% fue promovido, al 2% le fue reconocida su actividad docente, el 0.74% fue convocado para cursos de capacitación y el 2.7% fue compensado económicamente. La gráfica no. 28 representa los tipos de informes recibidos en base a los resultados de la evaluación de la calidad docente.

En base a los resultados de la evaluación de la calidad docente, ha recibido de su director los informes siguientes	Frecuencia	Porcentaje
Reporte de la actividad docente en el aula	27	9.0
Informe sobre el periodo de ingreso docente	21	7.0
Aplicación de correctivos de comportamientos	2	.7
Reconocimiento de la actividad docente	6	2.0
Promoción en la carrera docente	3	1.0
Convocatoria para participar en programas de desarrollo y actualizaciones docentes	2	.7
Informaciones sobre oportunidades de mejora	1	.3
Compensación económica	8	2.7
Ninguno	216	72.0
Otros	14	4.7
Total	300	100.0

Tabla no. 49



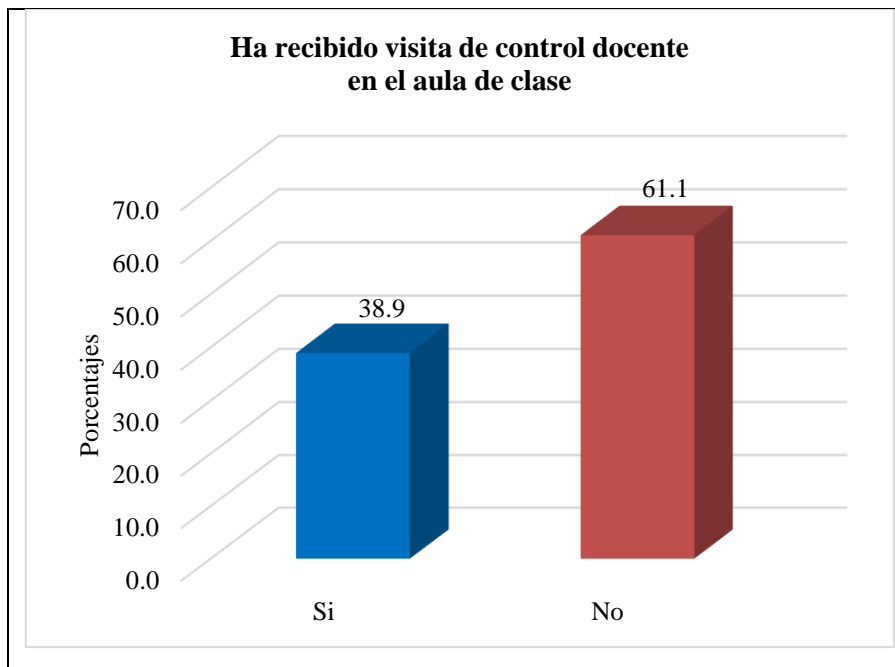
Gráfica no. 28 - Informes que recibe de resultados de evaluación

Tabla no. 50 - ¿Ha recibido visitas de control docente en el aula de clases?

El 61% de los encuestados afirmó no haber recibido visitas de control docente en el aula, el 39 % de los docentes respondió haber recibido las visitas de control. Este tipo de visita es importante y pueden ser útil para complementar la evaluación del docente en relación a su gestión en el aula, en especial cuando se han reportado quejas de los estudiantes respecto a la gestión en el aula del docente o comprobación de que el docente está cumpliendo con las reglas establecidas por la universidad que impactan con la calidad y excelencia de la docencia. En la tabla no. 50 de frecuencias y porcentajes están contenidos los datos referidos y en la gráfica no. 29 se muestran gráficamente los resultados.

¿Ha recibido visitas de control docente en el aula de clases?	Frecuencia	Porcentaje
Si	116	38.9
No	182	61.1
Total	298	100.0

Tabla no. 50



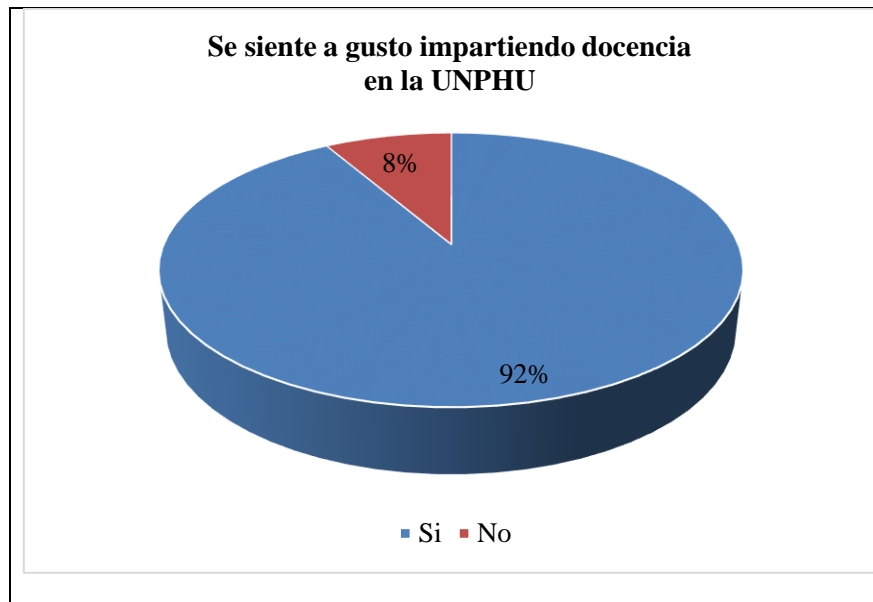
Gráfica no. 29 - Ha recibido visita de control en el aula de clase

Tabla no. 51 - ¿Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU?

En la tabla no. 51, se destaca el dato de que el 92% de la muestra de los docentes encuestados, respondieron el cuestionario de manera afirmativa al ítem sobre sentirse a gusto impartiendo docencia en la universidad, solamente el 8% indicó no sentirse a gusto, estos datos están graficados en la gráfica no. 30. Este es un dato muy importante, porque si este elevado porcentaje de docentes se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU, estará dispuesto a cumplir con todas las reglamentaciones y participar en todos los proyectos y actividades de la institución y motivar a sus pares.

¿Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU?	Frecuencia	Porcentaje
Si	273	91.6
No	25	8.4
Total	298	100.0

Tabla no. 51



Gráfica no. 30 - Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU

Estadística descriptiva					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Escuela o Departamento	300	1.00	32.00	15.5167	9.68724
Lugar	300	1.00	2.00	1.1700	.37626
Año de ingreso	300	1.00	6.00	5.3300	1.21078
Sexo	300	1.00	2.00	1.3967	.49002
Edad	300	1.00	5.00	2.5967	1.09146
Nivel académico	300	1.00	6.00	3.4933	.98311
Tipo de contrato como docente	300	1.00	3.00	1.2867	.48849
Labora en otra institución superior	300	1.00	2.00	1.4000	.49072
Conoce misión, visión, valores y objetivos de la UNPHU	300	1.00	2.00	1.1400	.34757
Conoce Reglamento de Profesores	300	1.00	2.00	1.2400	.42780
Conoce los procedimientos de contratación de docentes	300	1.00	2.00	1.2433	.42981
Conoce las competencias con las que deben contar los docentes	300	1.00	2.00	1.2200	.41494
Al ser contratado por la institución fue sometido al proceso de evaluación de ingreso	300	1.00	2.00	1.2767	.44810
Quien le entrevistó al ingreso a la UNPHU	300	1.00	3.00	1.6333	.60562
A su ingreso se le solicitó presentar algún tipo de documentación	300	1.00	2.00	1.1033	.30490
Se le solicitó realizar un silabus o programa de clase de la asignatura	300	1.00	2.00	1.3000	.45902
Conoce si la universidad cuenta con un programa de inducción	300	1.00	2.00	1.5333	.49972
Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos académicos	300	1.00	5.00	2.3233	1.11786
Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos administrativos	298	1.00	6.00	2.5940	1.54383
Se le invita a revisar de manera periódica los programas	298	1.00	2.00	1.1477	.35535
Se le invita a revisar de manera periódica la materia que imparte	298	1.00	2.00	1.2081	.40660
Conoce el proceso de evaluación de la calidad docente	300	1.00	2.00	1.6767	.46853
Conoce los objetivos de evaluación de calidad docente	298	1.00	2.00	1.7550	.43079

Conoce en detalle los criterios de evaluación de la calidad docente	298	1.00	2.00	1.6242	.48515
Qué tipo de evaluaciones le son aplicadas como docente	298	1.00	4.00	1.2685	.59889
Recibe retroalimentación sobre los resultados	300	1.00	2.00	1.7200	.44975
Quién le retroalimenta sobre los resultados de la evaluación	84	1.00	4.00	2.4762	1.40974
En base a los resultados de la evaluación de la calidad docente, ha recibido de su director los informes siguientes	300	1.00	10.00	7.6033	2.88335
Ha recibido visita de control docente en el aula de clase	298	1.00	2.00	1.6107	.48840
Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU	298	1.00	2.00	1.0839	.27769
Valid N (listwise)	84				

Tabla no. 52 -Estadística descriptiva

6.2 Presentación de resultados y análisis de los datos cualitativos

6.2.1 Resultados y análisis del grupo focal

Para la presentación de los datos cualitativos obtenidos por medio de la técnica de grupo focal, en la presente investigación se aplicó a una muestra de veintidós (22) estudiantes de distintas carreras de la universidad, con el propósito de obtener informaciones acerca del proceso de evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU. Es importante destacar que los estudiantes tuvieron una participación muy activa, crítica, respetuosa y responsable; los estudiantes estuvieron muy entusiasmados en el desarrollo de las sesiones, la moderadora tuvo un excelente manejo de los grupos, logrando los objetivos propuestos sobre los temas de interés de la investigación.

La moderadora elaboró el informe de las sesiones, se procedió a la transcripción del audio con la finalidad de contrastar las notas de observación de la investigadora y la moderadora, de manera que se hiciera un informe único donde estuvieran representadas con la mayor exactitud las opiniones ofrecidas por los estudiantes sobre el proceso de evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU y otros tópicos de interés para el estudio. Los participantes tuvieron muy buena interacción, lo cierto es que se realizó un trabajo extraordinario y la prueba está en obtención de las informaciones de alta relevancia.

En el análisis de los datos del grupo focal, fueron identificadas las citas de la transcripción en atención a las preguntas de investigación de este estudio, las citas a su vez fueron codificadas, los códigos fueron definidos para darles significado, estos están representados en el libro de códigos generado por el Atlas.ti; los códigos fueron reagrupados regenerándose las categorías y sus respectivas descripciones de acuerdo a las dimensiones del protocolo-guía; ésta dinámica permitió realizar la reducción de datos para el manejo del cúmulo de las interesantes informaciones arrojadas por los participantes.

A continuación, se presentan los resultados en atención a las dimensiones correspondientes a esta técnica, siendo la primera la de los datos generales o sociodemográficos, estos se presentan en correspondencia a las características requeridas a los participantes para la presente investigación, estas características fueron: sexo, escuela, carreras y cuatrimestres cursados; las preguntas y opiniones están presentadas por categorías, sus respectivos códigos y las citas identificadas de acuerdo a cada dimensión.

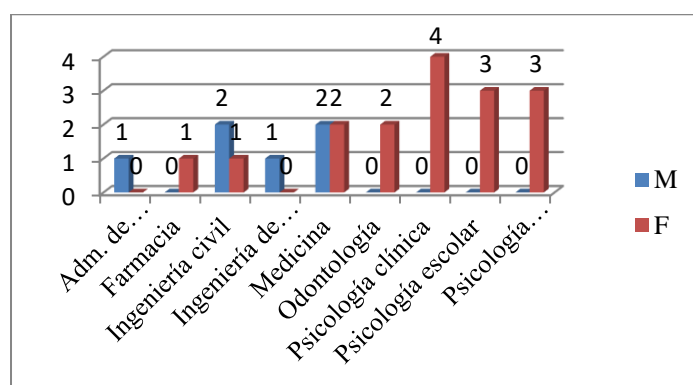
Datos g enerales o sociodemográficos: Son los datos generales de los estudiantes que participaron en las sesiones del grupo focal.

Las sesiones se realizaron en el lugar establecido, fueron recibidos los estudiantes participantes, se les colocó su etiqueta de identificación y cada uno fue ocupando el lugar indicado en la mesa de discusión; se creó un ambiente distendido que invitara a la participación, lográndose este cometido con las presentaciones e intercambio de comentarios entre ellos al ingresar a la Cámara de Gesell.

Los datos demográficos de la muestra de estudiantes participantes fueron el sexo, carrera que estudian y cuatrimestre o nivel de la carrera cursados. En la tabla no. 53 están representados los datos de sexo y carrera que cursan, estos mismos datos están presentados en gráfica no.31.

Carrera	Sexo	
	M	F
Administración de empresas	1	0
Farmacia	0	1
Ingeniería civil	2	1
Ingeniería de sistemas	1	0
Medicina	2	2
Odontología	0	2
Psicología clínica	0	4
Psicología escolar	0	3
Psicología industrial	0	3

Tabla no. 53 - Sexo y carrera cursan participantes grupo focal – Diseño propio



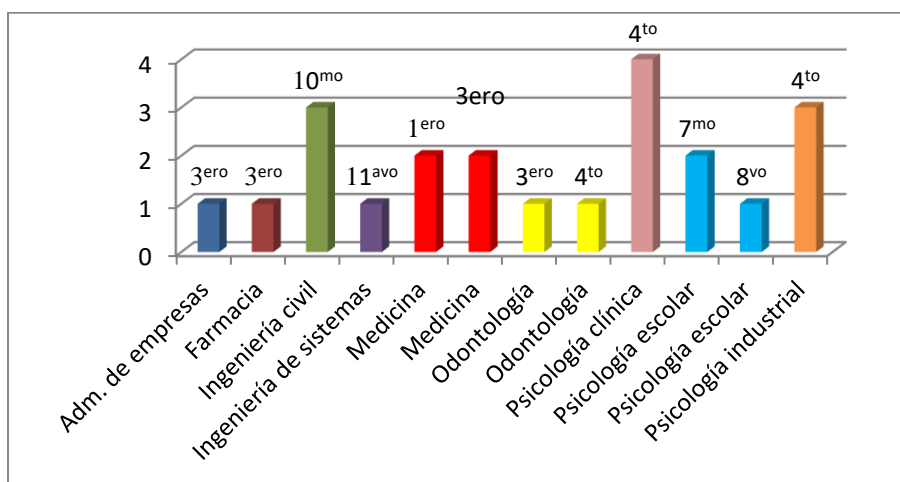
Gráfica no. 31 Sexo y carrera cursan participantes grupo focal - Diseño propio

En la actividad de reclutamiento, se recurrió a identificar estudiantes de las distintas facultades de la universidad con la intención de que la obtención de informaciones abarcara las distintas escuelas, pero sólo asistió el setenta y tres por ciento (73%) de los estudiantes reclutados.

En la tabla no. 54 se aprecian las carreras, la cantidad de estudiantes y el semestre que cursan los participantes del grupo focal.

Carrera	Cantidad de estudiante	Semestre
Administración de empresas	1	3ero.
Farmacia	1	3ero.
Ingeniería civil	3	10mo.
Ingeniería de sistemas	1	11avo.
Medicina	2	1ero.
Medicina	2	3ero.
Odontología	1	3ero.
Odontología	1	4to.
Psicología clínica	4	4to.
Psicología escolar	2	7mo.
Psicología escolar	1	8vo.
Psicología industrial	3	4to.

Tabla no. 54 – Carrera y semestre cursan participantes grupo focal - Diseño propio



Gráfica no. 32 - Carrera y semestre cursan participantes grupo focal - Diseño propio

En la realización del análisis de contenido se organizaron los datos para facilitar su manejo, se identificaron las citas, teniendo como resultado treinta y seis (36) códigos o subcategorías agrupadas en seis (6) categorías o familias de códigos, presentados en la tabla no. 55.

Familia de códigos	Cantidad de códigos
Significado de universidad	2
Opinión estudiante del profesor	8
Atributos docentes	6
Competencias profesor ideal	10
Evaluación calidad docente	6
Indicadores reconocimiento docente	4
Total de código	36

Tabla no. 55 - Cantidad de códigos por familia grupo focal - Diseño propio

A continuación, se presentan las categorías y los códigos, con sus definiciones y un ejemplo de cada uno.

Categoría - SUE - Significado de Universidad. - Esta categoría se refiere al significado del concepto de universidad y su conformación que tienen los estudiantes.

La presente categoría tuvo como pregunta guía - ¿Qué significa para ustedes la universidad? Fue una forma de ambientar el debate; la moderadora luego de la introducción hizo la pregunta, esperó las verbalizaciones, los estudiantes hicieron comentarios muy breves, al parecer no encontraban las palabras precisas para definir la universidad, siendo la intensión que expresaran qué le llegaba al pensamiento cuando pensaban en la universidad, se esperó que hicieran mención de los profesores.

La figura no. 4 representa esta categoría y sus códigos o subcategorías, a seguidas de la referida figura se definieron los códigos o subcategorías y se presenta un ejemplo por cada una de ellos.

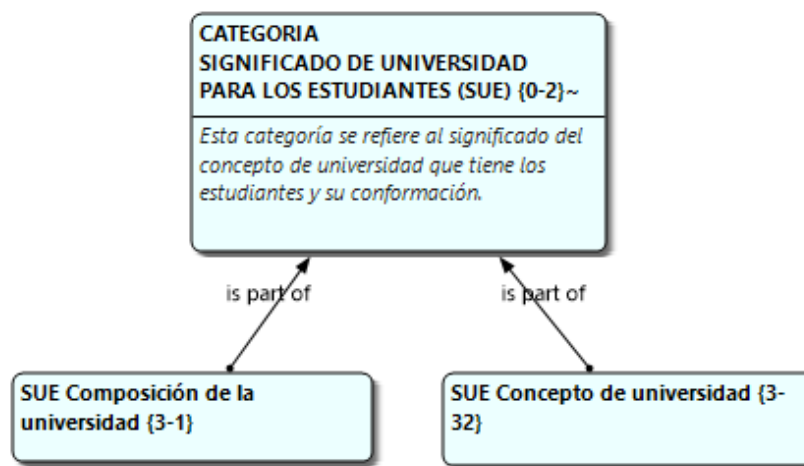


Figura no. 4 - Categoría significado de universidad - Atlas.ti - Diseño propio

SUE - Código - Concepto de universidad. - Significado de la universidad para los estudiantes.

Ejemplo: “*La universidad es un lugar para estudiar y adquirir conocimientos profesionales*”. [1:61]

SUE- Código - Composición de la universidad. - Conformación de la universidad en opinión de los estudiantes.

Ejemplo: “*La universidad es como una familia académica compuesta por los estudiantes, profesores, administrativos, autoridades y la Fundación Universitaria*” [1:63]

Categoría - OEP - Opinión del estudiante sobre el profesor. - En esta categoría se presentan las opiniones que tienen los estudiantes sobre la imagen general del profesor de la universidad, tanto de los profesores de las asignaturas generales como los de las carreras que ellos cursan de manera particular.

Los comentarios fueron generados por la realización de la siguiente pregunta guía ¿Cuál es la imagen que tienen ustedes de los profesores en general? Incluyendo los de sus escuelas.

El nivel de respuesta a esta pregunta fue muy elevado, los estudiantes se mostraron muy activos y se produjeron reacciones e interacciones sobre la imagen que tienen de los docentes de la universidad, todos querían opinar al mismo tiempo. La figura no 5 representa esta categoría y sus códigos, que son el producto de los comentarios generados por los estudiantes. Seguida de la referida figura, se presentan las descripciones de cada código o subcategoría y un ejemplo:

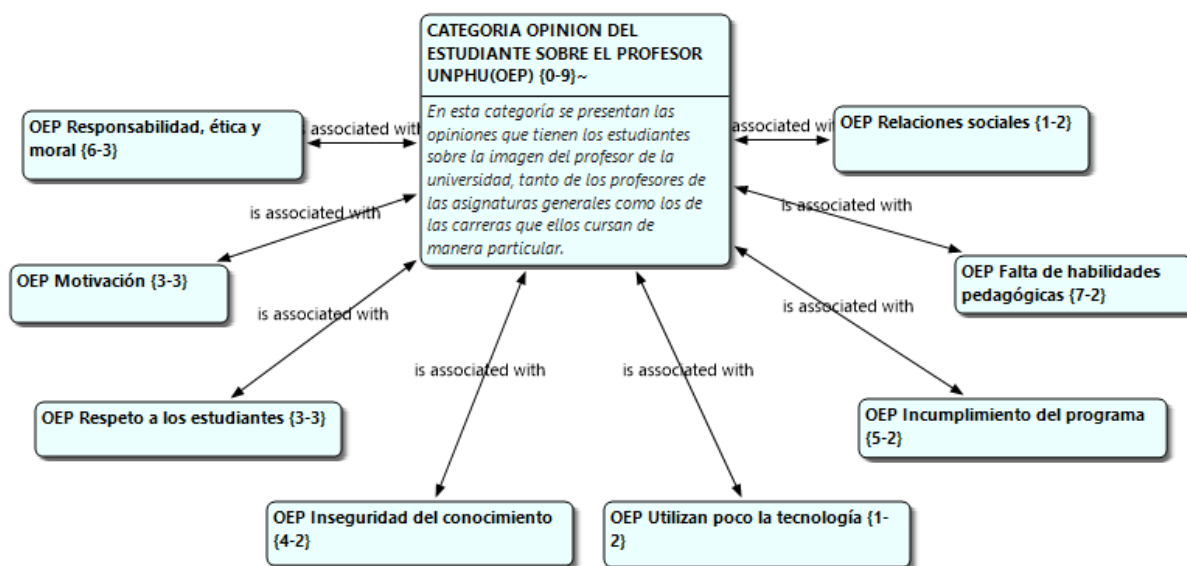


Figura no. 5- Categoría opinión del estudiante del profesor UNPHU - Atlas.ti – Diseño propio

OEP - Código - Responsabilidad, ética y moral. - Cualidades que los estudiantes reconocen en la mayoría de los profesores de la universidad, estas impactan de manera positiva en su imagen y labor docente.

Ejemplo: *“Tomando en consideración la ética y la moral, hay muchos profesores que en cuanto a ética y moral sobresalen esas palabras en cada uno de ellos, pero hay muchos en verdad que son, como quien dice los guidores de uno como ejemplo, son los que encaminan a uno hacia una profesión, pero yo digo que a muchos les falta.”* [1:153] *“Les falta responsabilidad”.* [1:154]

OEP - Código – Motivación. - Algunos profesores no son motivadores y no mantienen a los estudiantes interesados en las clases impartidas.

Ejemplo: *“...hay profesores que son ejemplo a seguir de los estudiantes, pero no motivan, osea, uno va a una clase y es un estrés”.* [1:68]

OEP - Código - Respeto a los estudiantes. - Los estudiantes se sienten irrespetados al escuchar a los profesores hablar de sus vidas en la clase y otros temas que no vienen al caso.

Ejemplo: *“... hay profesores aquí que hablan mucho de sus vidas y no en realidad de lo que ellos tienen que impartir.”* [1:61]

OEP - Código - Inseguridad del conocimiento. - Demostración de inseguridad de los docentes en relación al conocimiento de la asignatura que imparten.

Ejemplo: *“...a muchos profesores les falta seguridad y conocimiento, y demostrarnos a nosotros que de verdad él sabe lo que está diciendo, más preparación,”* [1:56]

OEP - Código - Utilizan poco la tecnología. - Falta de utilización de las tecnologías de información y comunicación en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo: *“Usan muy poco la tecnología, deberían usar el internet o enviar material en línea, puede ser que les falte entrenamiento, no todos los profesores tienen el mismo conocimiento de la tecnología”.* [1:173]

OEP - Código - Incumplimiento del programa. - Algunos profesores presentan dificultad para seguir el programa de la asignatura, mostrando poca organización, se presentan en el aula sin tener el material a enseñar preparado.

Ejemplo: *“Algunos profesores presentan retraso en el programa, en terminarlo específicamente, no explican nada detalladamente, solo vienen y tatatatata, clase dada y ya, tú te quedas en el aire...”.* [1:171]

OEP - Código – Falta de habilidades pedagógicas. - Falta de desenvolvimiento del docente demostrado en la forma que imparte docencia, las técnicas áulicas, tecnología y utilización de métodos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo: *“Yo opino que aquí tenemos profesores que tienen el conocimiento, saben mucho de su materia, pero no tienen las destrezas para enseñar ese conocimiento, no tienen pedagogía, esa es la palabra, ellos saben de lo suyo, pero no saben enseñarlo”*. [1:172]

OEP - Código - Relaciones Sociales. - Los estudiantes consideran que algunos los docentes no tienen buen relacionamiento, no se preocupan y son un tanto indiferentes.

Ejemplo: *“Que los profesores se interesen por los estudiantes, en cuando falten a la clase que se preocupen por tener sus clases y asignaciones al día, en suma, que se preocupen por el estudiante”*. [1:176]

Categoría -ADO – Atributo Docente. - Los datos en esta categoría, representan los atributos o competencias que poseen los docentes expresados por los estudiantes; detallaron los atributos que tienen y los que carecen, expresaron los que considerados como positivos y los menos positivos. La figura no. 6 representa esta categoría y las subcategorías, seguida de las definiciones.

Pregunta – guía - ¿Cuáles son las competencias o los atributos que ustedes han observado en sus profesores?

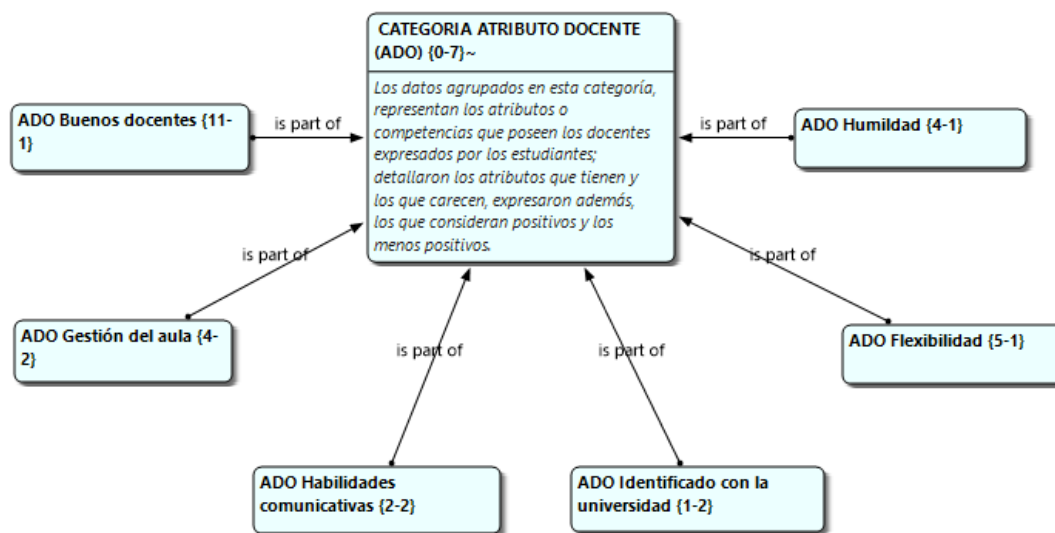


Figura no. 6 - Categoría atributo docente - Atlas.ti - Diseño propio

ADO - Código – Buenos profesores. - Los estudiantes otorgan este calificativo a los profesores que son muy buenos en sus asignaturas.

Ejemplo: “...hay profesores muy buenos que ni siquiera tengo una queja de ellos en cuanto al método, en cuanto al tema de las faltas, en cuanto a la rigidez con los estudiantes. Pero en su mayoría sí son profesores muy capacitados, siempre hay una excepción en la regla”. [1:105]

ADO - Código – Gestión del aula. - Utilización de los docentes de métodos, recursos, estrategias y realización de actividades para la enseñanza y el aprendizaje.

Ejemplo: “Hay algunos profesores que, al momento de dar la clase, a veces, en una materia que la clase entera de inicio a final la da un estudiante que no está preparado, osea expone, se supone que el profesor debe usar exposición como un recurso adicional, pero hay materias que la clase solamente son exposiciones, el profesor se sienta a escuchar a los estudiantes que exponen”. [1:196]

ADO - Código – Habilidades comunicativas. - Formas de los docentes para comunicarse con los estudiantes.

Ejemplo: “Que tenga conocimientos y que lo sepa transmitir a los estudiantes.”. [1:196]

ADO - Código – Identificación con la universidad. - El profesorado se siente identificado con la filosofía y políticas de la universidad.

Ejemplo: “Es un profesor que muestra respeto y cierto grado de orgullo por la institución donde trabaja, osea, se siente muy orgulloso y cómodo con los estudiantes es un profesor que se siente cómodo, que valora y respeta las reglamentaciones de la universidad”. [1:190]

ADO - Código – Flexibilidad. - El profesorado debe mostrar flexibilidad con los estudiantes cuando se les presentan ciertos inconvenientes.

Ejemplo: “Son profesores que son conscientes, no son tan rígido a la hora de que un estudiante trabaje llega la hora más tarde en los casos de llegar tarde”. [1:192]

ADO - Código – Humildad. - Actitud que deben mostrar los profesores ante los estudiantes cuando no manejan un tema a cabalidad.

Ejemplo: “... si el profesor no se sabe algo, puede decir, bueno dame tiempo para buscarlo para la próxima clase, en la próxima clase yo te lo explico bien”. [1:188]

Categoría - CPI – Competencias del profesor ideal. - En esta categoría están agrupadas las competencias, acorde al parecer de los estudiantes, que debe tener el profesor ideal de la universidad, estas competencias les permitirán ser un docente excelente e impartir docencia con calidad.

Pregunta - guía ¿Cuáles son las competencias que definen su profesor ideal? ¿Cuál es el profesor que desea el estudiante tener en el aula? ¿Cómo debería ser ese profesor ideal de la UNPHU? ¿Cuáles serían las competencias que lo describen? La figura no. 7 representa esta categoría y las subcategorías con sus definiciones.

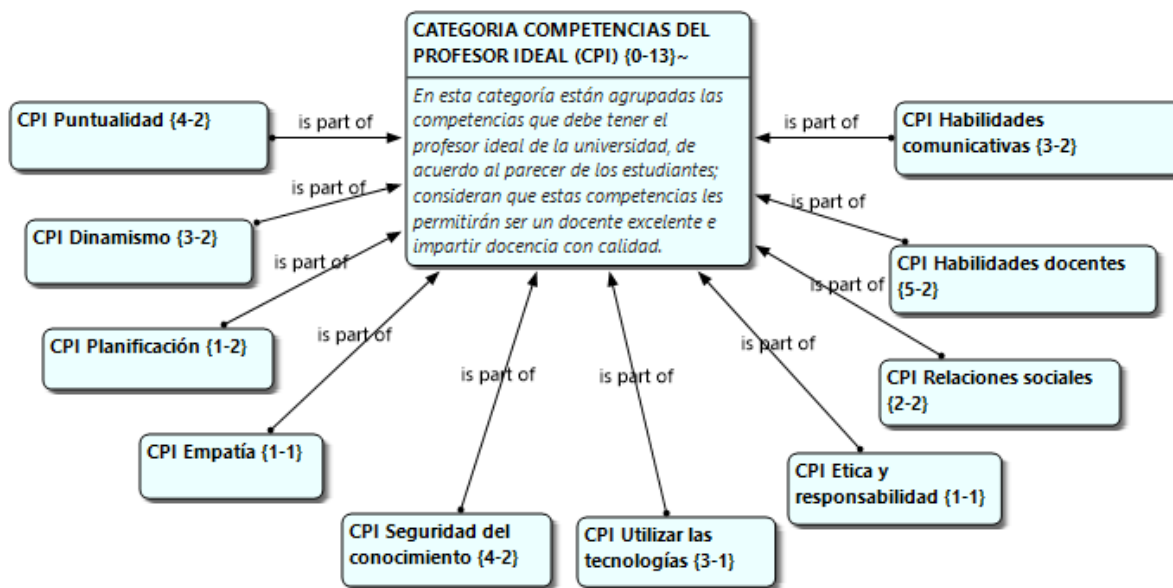


Figura no. 7 – Categoría competencias profesor ideal UNPHU - Atlas.ti - Diseño propio

CPI - Código – Puntualidad. - Llegada a tiempo de los docentes a las clases, que no falten y cumplan con el horario asignado a la asignatura que imparten.

Ejemplo: *“Hay muchas veces que usted llega al aula 8:00 de la mañana o 7:50 y el profesor llama a las 8:30 o pone un correo diciendo: no puedo asistir a clase, el tema que íbamos a tratar hoy lo vamos a dar en la próxima clase, estamos hablando que tiene media hora atrasado, y ahí fue que se recordó de enviarlo”*. [1:185]

CPI - Código – Dinamismo. - Utilización de métodos participativos en el aula para mantener el interés de los estudiantes.

Ejemplo: *“Que sea dinámico, que las clases no sean aburridas, osea, en cuanto a escucharlo, y eso que no llegue aburrido como que va obligado a dar clase”*. [1:119]

CPI - Código – Planificación. - Planeación del docente de las clases acorde al programa establecido, organización de las clases a impartir y aplicación de los exámenes.

Ejemplo: *“... no se entiendes nada de lo que habló el profesor, porque está todo confuso, mientras que hay otros profesores que dan sus exámenes y tú lo terminas en cinco minutos,*

porque ves todo bien claro". [1:120]

CPI - Código – Empatía. - Identificación de los docentes con los estudiantes, se preocupan y se ponen en el lugar de ellos, para comprenderlos, orientarlos, ayudarlos a superar dificultades y mejorar la comunicación. Ejemplo: "*Que sea empático*". [1:118]

CPI - Código - Seguridad del conocimiento. - Demostración del docente de poseer los conocimientos de la asignatura que enseña.

Ejemplo: "*...un profesor que muestre seguridad a la hora del conocimiento, que llegue preparado antes de dar la clase. Un profesor que se preocupe porque sus estudiantes todos entiendan o por lo menos en la mayoría porque no siempre todos van a entender.*" [1:114]

CPI - Código - Uso de la tecnología. - Que los docentes utilicen más las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo: "*Pueden enviarnos el material de clase por la plataforma, realizar foros, que usen la tecnología, algunos la usan, otros no. Hay algunos profesores, que ni siquiera saben instalar el data show*". [1:186]

CPI - Código - Ética y responsabilidad. - Docentes que cumplan con sus deberes y responsabilidades profesionales.

Ejemplo: "*Que tenga responsabilidad, que sea ético*". [1:187]

CPI - Código - Relaciones sociales. - Demostrar preocupación por los estudiantes y propiciar las buenas relaciones entre docentes y estudiantes.

Ejemplo: "*... un profesor que muestre buenas relaciones humanas con sus estudiantes*".

CPI - Código - Habilidades docentes. - Aptitudes que deben mostrar los docentes respecto a las habilidades pedagógicas, que les permitan enseñar con calidad.

Ejemplo: "*Que tenga buen desenvolvimiento, destreza y habilidad, que cuando le hagan una pregunta: profesor que significa, un ejemplo o cualquier tipo de palabra, que él sepa responder*". [1:107]

CPI - Código - Habilidades comunicativas. - Que los docentes se expresen con claridad, que sepan cómo transmitir el conocimiento a los estudiantes, que se den a entender.

Ejemplo: "*Que el profesor se exprese con claridad, que no quiera explicar la clase en un idioma que sólo él entiende, como quien dice, yo soy profesional y estoy hablando con otro profesional. El profesor debe entender que está hablando con un estudiante que está*

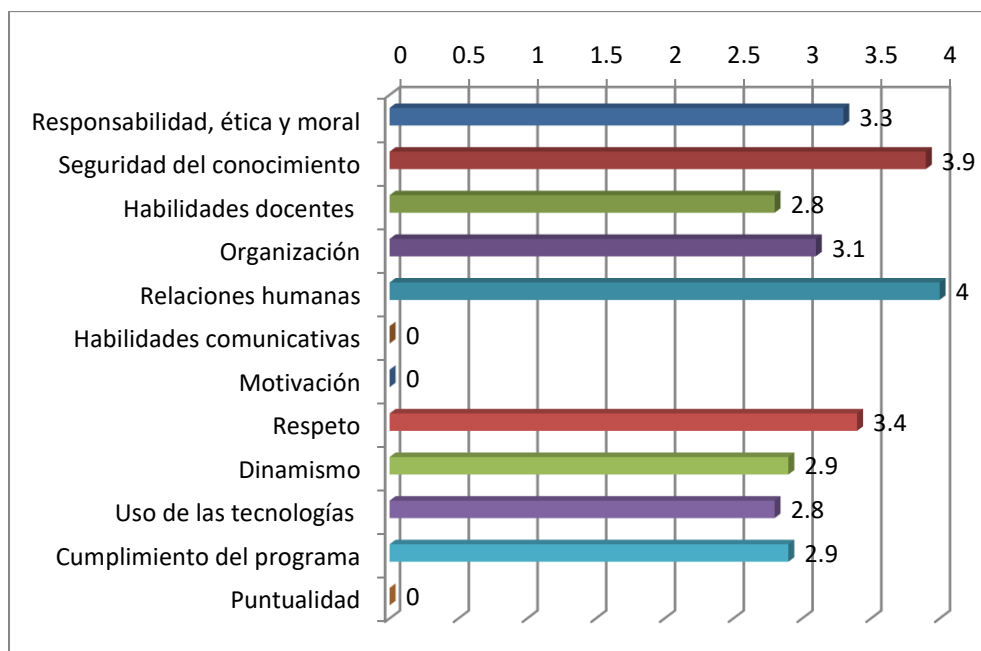
aprendiendo". [1:109]

Durante las sesiones de grupo focal, se le pidió a los participantes valorar las competencias y atributos de los docentes resaltados por ellos mismos, para la obtención de las valoraciones comparativas de las competencias que posee el profesor actual de la UNPHU y el profesor ideal en opinión de los estudiantes; esta valoración se realizó, siguiendo las palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes refieren que durante las reuniones de grupos focales, se pueden solicitar opiniones a los participantes, realizar preguntas, administrar cuestionarios, discutir casos, intercambiar puntos de vistas y valorar diversos aspectos; En este estudio, se le entregó a cada estudiante unas caritas en material de cartulina, con expresiones de distintos niveles de sonrisas, valoradas del 1 al 5, representados como sigue: 1 😞, 2 😐, 3 😊, 4 😄 y 5 😁, siendo la carita no. 1 la valoración más baja y la carita con el no. 5 la valoración más alta.

La tabla no. 56 y la gráfica no. 33 muestran los resultados arrojados de la valoración de las competencias de los profesores resaltadas por los participantes, representan la comparación de las competencias y el nivel que muestra el profesor actual, comparadas con el profesor ideal, que representa el más alto nivel, por eso es el ideal, nada es perfecto.

Competencia	Profesor actual	Profesor ideal
Ética, responsabilidad y moral	3.3	5
Seguridad del conocimiento	3.9	5
Habilidades docentes	2.8	5
Organización	3.1	5
Relaciones humanas	4	5
Habilidades comunicativas	0	5
Motivación	0	5
Respeto	3.4	5
Dinamismo	2.9	5
Uso de las tecnologías	2.8	5
Cumplimiento del programa	2.9	5
Puntualidad	0	5

Tabla no. 56 - Valoración competencias docentes – Diseño propio



Gráfica no. 33 - Valoración competencias docentes - Diseño propio

En la tabla y gráfica de la valoración de las competencias docentes realizadas por los estudiantes, se puede observar que las competencias habilidades comunicativas, motivación y puntualidad, marcan cero (0) por ser consideradas por los participantes como las competencias de mayor ausencia en el profesorado de la UNPHU.

A seguidas, se continua con la presentación de las categorías, los códigos, sus definiciones y la exposición de los ejemplos de citas o subcategorías.

Categoría - ECD – Evaluación de la calidad de los docentes. - Esta categoría se refiere a los aspectos más importantes del proceso de evaluación de la calidad de los docentes para los estudiantes.

Pregunta guía - Al evaluar a sus profesores, ¿A cuáles aspectos de la evaluación docente le otorgaron mayor importancia? A los estudiantes Se les reforzó la demanda de respuesta con preguntas secundarias y se les demandó que al evaluar a sus profesores mediante un cuestionario lo siguiente: ¿Ustedes creen que ese cuestionario está bien? ¿Se recuerdan? ¿Qué cosa le agregarían a ese cuestionario? La figura no. 8 representa la categoría y las subcategorías con sus definiciones.

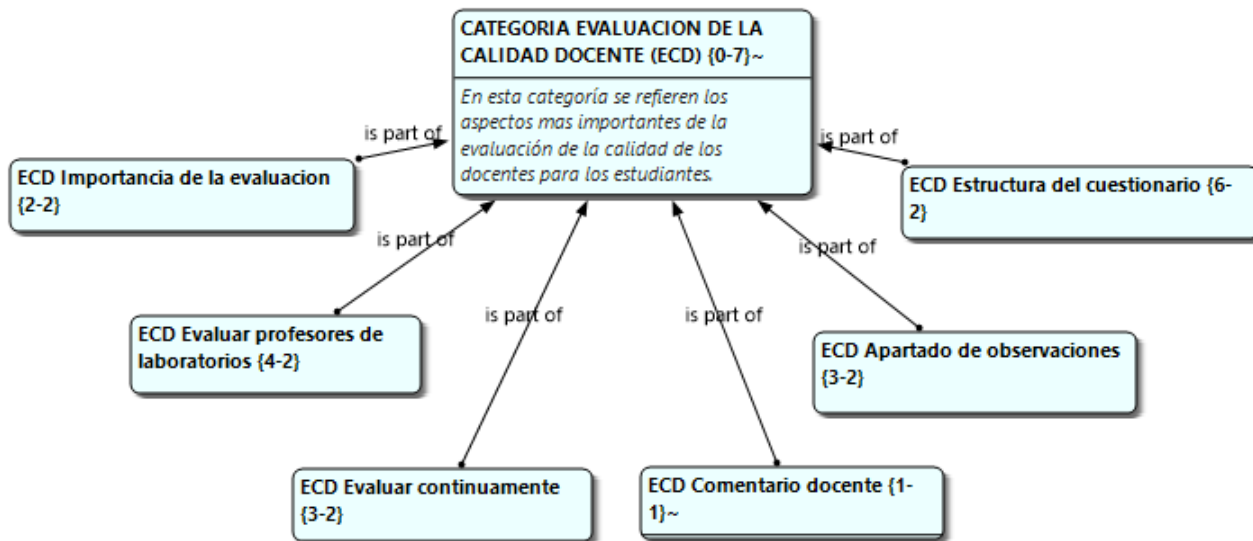


Figura no. 8 – Categoría evaluación de la calidad docente - Atlas.ti - Diseño propio

ECD - Código – Importancia de la evaluación. - Importancia general del proceso de evaluación de la calidad docente aplicada a los profesores.

Ejemplo: *“Es muy importante, por medio de la evaluación, si uno tiene que decir algo de un profesor en específico, tú puedes decir si tuviste algún inconveniente con ese profesor, tú lo puedes comentar o si un profesor es bueno también lo puedes poner ahí”*. [1:149]

ECD - Código – Estructura del cuestionario. - Conformación del cuestionario de evaluación de los docentes.

Ejemplo: *“...a mí me ha parecido excelente, en verdad me ha parecido genial porque es de la única manera que uno puede decir que la universidad se entera de qué es lo que uno vive positivamente o negativamente, me parece buenísima”*. [1:127]

ECD - Código – Evaluar los profesores de los laboratorios. - Aplicar la evaluación de la calidad docente a los profesores que laboran en los laboratorios de la universidad.

Ejemplo: *“Yo pienso que en las evaluaciones deberán incluir también a los profesores de los laboratorios porque incluyen solamente al profesor de teoría, pero al profesor de laboratorio no, yo pienso que tiene igual importancia que el profesor de teoría. Y si a mí no me gustó su método, yo encontré una falla en ese profesor ¿Porqué no me lo preguntan?”*. [1:130]

ECD - Código – Evaluar continuamente. - Se refiere a la frecuencia de la aplicación de la

evaluación de la calidad docente a cada profesor.

Ejemplo: *“Deberían volver hacerla, y hacerla siempre. Es importante porque así la universidad sabe lo que nosotros vivimos en el aula, tanto positiva como negativamente, el que tuvo una mala racha con el profesor lo va a colocar ahí”*. [1:134]

ECD - Código – Comentario docente. - Comentarios amenazantes que hacen los profesores a los estudiantes, respecto a la evaluación docentes.

Ejemplo: *“Y también hay profesores que tienen suficiente ego, y nos dicen “yo tengo todas las evaluaciones con nombres, apellidos y matrículas de ustedes”, pero yo sé que es mentira, “el que me ponga algo malo, ya saben”, así amenazando al estudiante, yo sé que es mentira que ellos no las tienen”*. [1:181]

ECD - Código –Apartado de observaciones. - Espacio del cuestionario de evaluación docente donde los estudiantes escriben las opiniones particulares de los profesores.

Ejemplo: *“Es muy importante el apartado de observaciones para uno colocar los comentarios que uno tiene de un profesor en específico, lo puedes comentar ahí”*. [1:135]

Categoría – IRD – Indicadores reconocimiento docente. - Se describen en esta categoría los indicadores, a juicio de los estudiantes, por los que ellos reconocerían y premiarían a los profesores. Pregunta guía - ¿Cuáles aspectos reconocerían o premiarían en sus docentes?

Se les preguntó a los estudiantes que si fueran a darle un premio a un profesor ¿Qué premio podríamos darles a los profesores? ¿Cuál sería el criterio que ustedes utilizarían? Por ejemplo, si la universidad le quiere hacer un homenaje al profesor, ¿Cuál sería el criterio para darle un premio a un profesor? ¿Qué atributo tendría ese profesor para ganárselo? De estas respuestas se desprendieron varias opiniones que generaron las subcategorías y fueron agrupadas. La figura no. 9, representa la categoría y las subcategorías con sus definiciones.

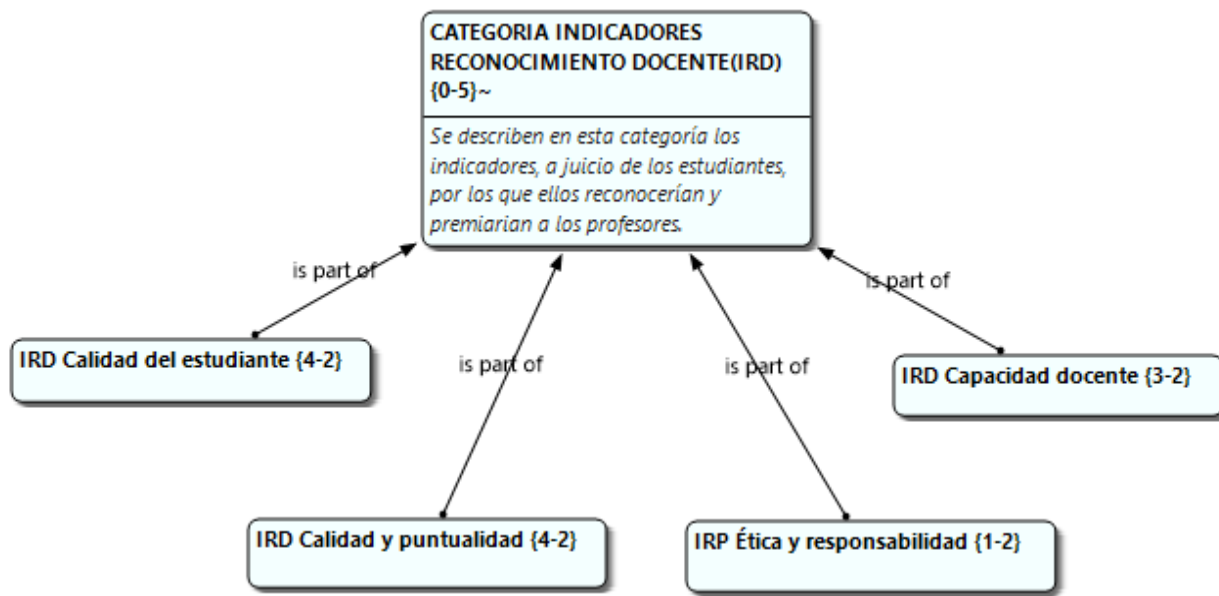


Figura no. 9 - Categoría Indicadores reconocimiento docente - Atlas.ti - Diseño propio

IRD - Código - Capacidad docente: Categoría de excelencia de los estudiantes formados por el docente.

Ejemplo: *“Le daría el premio al profesor que esté mejor capacitado en la asignatura que enseña”*. [1:143] *“Yo le daría un premio a un profesor por el nivel de lo que enseñó”*. [1:141]

IRD - Código - Calidad del estudiante: Excelente capacidad profesional de los docentes en la formación de los estudiantes.

Ejemplo: *“Yo le daría un premio por la calidad del estudiante que preparó”*. *“Porque de su clase yo no salí vacía, aunque hayamos tenido inconvenientes o lo que sea, pero yo aprendí algo”*. [1:151]

IRD - Código –Calidad y puntualidad: Excelencia del profesor en cuanto a calidad y puntualidad en su ejercicio docente.

Ejemplo: *“Porque sea puntual”*. [1:111] *“La calidad y la puntualidad”*. [1:112]

IRD - Código – Ética y responsabilidad: Normas morales, de rectitud, de conducta y de cumplimiento por las que se deben regir los profesores en su práctica docente.

Ejemplo: *“Por ser un docente ético y responsable”*. [1:144]

6.2.2 Resultados del segundo cuestionario

En la realización del análisis de contenido del cuestionario completado por la coordinadora de la unidad de superación y evaluación profesoral de la UNPHU, se procedió a la organización de las informaciones obtenidas respecto al proceso de evaluación de la calidad de los docentes de la universidad; para facilitar el manejo el análisis se recurrió a la reducción de los datos para la presentación de los resultados.

En las respuestas del cuestionario se identificaron las citas, generándose veintiocho (28) códigos o subcategorías agrupadas en siete (7) categorías o familias de códigos, presentados en la tabla no. 57 a continuación:

Familias de código de cuestionario coordinadora		
No.	Categorías	Cantidad de códigos
1	Fechas implementación evaluación docente	2
2	Aspectos de la evaluación docente UNPHU	5
3	Criterios evaluación docentes	8
4	Procedimiento evaluación docente	5
5	Periodicidad y medio de aplicación evaluación docente	2
6	Entrega de resultados evaluación docente UNPHU	2
7	Capacitación y reconocimiento docente	4
Total de código		28

Tabla no. 57 – Familia de códigos cuestionario coordinadora – Diseño propio

Presentado los resultados y su análisis, se procedió al análisis de contrastación de los datos obtenidos de las distintas fuentes de información, en el siguiente acápite se presentan los detalles.

6.2.3 Triangulación de datos

Es importante mencionar como recordatorio, que en la presente investigación se utilizó un enfoque mixto, favoreciendo la presentación de datos cuantitativos y cualitativos, referentes al objeto de estudio sobre la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU. Se precisa que el profesorado sea evaluado de manera integral y continua, cuente con las competencias requeridas y que luego estas en base a las competencias junto a los criterios definidos por la universidad.

En este estudio fue aplicada la triangulación de datos, definida por los autores Aguilar y Barroso (2015) como la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre la recogida de datos permitiendo contrastar la información recabada. La aplicación de este tipo de triangulación, permitió la combinación de los datos obtenidos por medio de los métodos cualitativo y cuantitativo presentando y contrastando los de mayor relevancia; se ha aplicado considerando a los objetivos en relación al perfil y las competencias de los docentes, los criterios y los aspectos de la evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU.

En este análisis de contrastación los datos colectados a través de la encuesta aplicada a los docentes, están representados por el número de frecuencias y porcentajes; en tanto que los datos obtenidos del grupo focal (gf) y a través del cuestionario aplicado a la coordinadora de evaluación docente (ccd), estarán presentados en citas de texto en letras cursivas, al final de cada cita se identificará la numeración correspondiente a su ubicación en el libro de citas del grupo focal (anexo no.8) y en el libro de citas del cuestionario (anexo no. 9), el primer número indica el documento primario y el segundo el número de párrafo donde se encuentra ubicada la cita; como documento complementario está el libro de códigos del grupo focal (anexo no. 10) donde están definidos los códigos junto a las categorías, representa el libro de códigos y categorías del cuestionario.

Se precisó considerar, que entre las opiniones de los estudiantes participantes se aprecian algunas diferencias, tanto respecto a las competencias que deben exhibir los docentes como respecto al proceso de evaluación de la calidad docente aplicado por la universidad.

En primer lugar, se contrastan las competencias que deben tener el profesorado en su perfil de facilitador del proceso enseñanza y aprendizaje, y luego estas sean evaluadas junto a los criterios dictados por la universidad.

Objetivo: Descripción del perfil y las competencias de los docentes. -

A través del ítem no. 4, se les pregunto a los docentes encuestados si tienen “conocimiento de las competencias con las que deben contar los docentes de la UNPHU”, la mayor cantidad de los docentes encuestados (f =234;78%) respondieron tener conocimiento sobre las competencias declaradas en el descriptivo del puesto de Profesor Universitario, donde se refleja el perfil del docente, el contenido del perfil es el principal insumo para evaluar la calidad de la práctica del docente e identificar las oportunidades de mejora; el porcentaje de respuesta positiva indica que el profesorado de la UNPHU está consciente de su rol y qué se espera de ellos, en cambio una cantidad menor de docentes (f=66;22%) respondió no tener conocimiento sobre las competencias con las debe contar en su aval docente.

Al contrastar los resultados obtenidos de los docentes encuestados y los obtenidos por los estudiantes participantes en el grupo focal, resultaron ser coincidentes que la mayoría de los docentes encuestados que respondieron tener conocimiento de las competencias requeridas para impartir docencia.

Competencia - Identificación con la universidad. - Los estudiantes refieren que la UNPHU cuenta con profesores muy buenos, capacitados, preparados y con mucho conocimiento, algunos son excepcionales, pero, de acuerdo a la valoración que realizaron, la mayoría de los docentes en la actualidad cuentan con competencias en las que tienen ciertas falencias y deben ser mejoradas. Refieren, que el profesorado de la UNPHU se siente identificado y comprometido con la institución, respeta la filosofía, asumiendo las políticas, los reglamentos y procedimientos internos.

“Es un profesor que muestra respeto y cierto grado de orgullo por la institución donde trabaja, osea, se siente muy orgulloso y cómodo con los estudiantes es un profesor que se siente cómodo, que valora y respeta las reglamentaciones de la universidad.” [1:190] gf

Competencia - Ética y responsabilidad. - Respecto a esta competencia, los estudiantes expresaron que tienen profesores muy buenos, y que los comportamientos éticos, responsables y morales, son sellos que los distinguen de otros profesores que no se muestran de igual forma con el alumnado, esta competencia fue valorada en 3.3/5.

“Tomando en consideración la ética y la moral, hay muchos profesores que en cuanto a ética y moral sobresalen esas palabras en cada uno de ellos, pero hay muchos en verdad que son, como quien dice los guidores de uno como ejemplo, son los que encaminan a uno hacia una profesión [...]”. [1:153]gf “La ética, todos saben que es la responsabilidad que debe tener una persona en la profesión que ejerza”. [1:157] gf

Competencia – Habilidades pedagógicas – Algunos participantes opinaron que los profesores deben tener buen desenvolvimiento, poseer las destrezas y las habilidades pedagógicas para dar respuesta a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente tiene que utilizar varios métodos y actividades de acuerdo a los grupos de estudiantes, si un método no le funciona que utilice otro que le dé mejor resultado a la hora de enseñar

“Los profesores deben expresar sus conocimientos, yo digo, teniendo varias opciones, si usted de verdad no maneja un tema y sus estudiantes no entienden, explíquele de otra forma que uno más uno da dos, porque hay distintas formas, los estudiantes tenemos diferentes formas de aprender”. [1:160] gf “Conocimiento de la materia, como impartirla, como utilizar los recursos didácticos”. [1:174] gf

Competencia - Seguridad del conocimiento - En relación a esta competencia, los estudiantes expresaron que el docente debe saberse su materia, dominar la disciplina que enseñan, que el profesor debe tener la capacidad, no importa la materia, debe explicar y tener la capacidad de transmitir lo que saben.

“Desearía profesores que estén bien preparados, quisiéramos también que los profesores piensen en nosotros a la hora de dar la clase. Porque hay profesores que son más bueno en la práctica que en la teoría. porque lo que él sabe es lo que nosotros aprendemos, porque es quien nos enseña por eso debe estar capacitado”. [1:122] gf

En cambio, otros estudiantes afirman lo inverso, que la universidad cuenta con profesores muy buenos, que saben dar su asignatura, saben explicar, que ninguna persona es perfecta, pero han tenido muchos profesores buenos, en especial los de la carrera que cursan.

“Me han tocado muchos profesores que se saben su materia la saben impartir realmente son profesores de la carrera tiene mucho conocimiento y hay algunos que no son así, pero en sentido general en la universidad hay muchos profesores capacitados son muchos los profesores que me han tocado así, y como explicaba que tienen métodos diferentes, y que realmente son buenos”. [1:122] gf

Competencia - Habilidades comunicativas - Respecto a esta competencia, los estudiantes que debe haber una comunicación, es decir una conexión entre estudiantes y profesor, que el profesor debe tener conocimiento y que lo sepa transmitir a los estudiantes, que respondan bien, cuando los estudiantes no entienden algo, a veces temen preguntar porque no siempre responden de buena manera.

“Que se exprese con claridad, que no quiera explicar la clase en un idioma que solo el entiende, como quien dice yo soy profesional y estoy hablando con otro profesional. El profesor debe entender está hablando con un estudiante que está aprendiendo”. [1:109] gf

Competencia- Uso de las TIC - En relación a esta competencia - Los estudiantes expresaron que los profesores utilizan poco las tecnologías, opinaron que los docentes deberían utilizar más el internet o enviar material en línea, que utilicen videos y otros recursos tecnológicos, no solamente presentaciones, refiriéndose a los power point.

“Pueden enviarnos el material de clase por la plataforma, realizar foros, que usen la tecnología, algunos la usan, otros no. Hay algunos profesores, que ni siquiera saben instalar data show.” [1:86] gf

Competencia - Motivación - Respecto a esta competencia, otros participantes refirieron que algunos profesores no motivan a los estudiantes, seria pertinente que los profesores utilizaran dinámicas participativas que favorezcan la participación y la motivación de los estudiantes.

“...hay profesores que son ejemplo a seguir de los estudiantes, pero no motivan, osea, uno va a una clase y es un estrés”. [1:168] gf “A veces ni siquiera uno quiere entrar, porque a veces perdemos hasta el interés por lo que ellos van a explicar”. [1:169] gf

Competencia - Puntualidad - En el señalamiento de esta competencia refirieron que tienen profesores que son pocos responsables en la llegada a las clases, qué es importante que los estudiantes sepan con anticipación que el profesor no va a llegar al aula.

“Algunos presentan irresponsabilidad en cuanto a la falta, porque, okey, tu puedes faltar porque se te presentó una emergencia, un caso, pero si tú vas a faltar y tú tienes el número de teléfono de alguien, avisa, tú puedes llamar y no dejar que los estudiantes esperen y esperen, y sin avisar”. [1:172] gf

Competencia - Planificación - Refirieron que hay muchos profesores que llegan preparados a la clase, pero otros no. Algunos llevan material que no está específicamente en el programa, en los exámenes no siempre están a la par con la clase dada.

“.... hay profesores que te dan una clase y en el examen te salen con algo muy diferente, nada de lo que se dió en esa clase salió en el examen”. [1:70] gf

Competencia - Relaciones humanas - Por último se refirieron a las relaciones humanas como una de las competencias más importantes. Los profesores deben relacionarse más con los estudiantes.

“...deben ser más considerados con los estudiantes que trabajan, que si llegan tarde deben tener consideración”. [1:179] gf

En síntesis, los docentes al igual que los estudiantes, tiene conocimiento de las competencias, pero en opinión de los estudiantes, deben mejorar en algunas de ellas para su mejor ejercicio docente.

Objetivo: Identificar los criterios de la evaluación de calidad de los docentes en la UNPHU.

Los resultados obtenidos del ítem no. 16, en relación a si los docentes conocen con detalle los criterios de evaluación de la calidad docente, el profesorado refiere tener poca información sobre la evaluación que se les aplica, al respecto los encuestados respondieron, de acuerdo a los resultados obtenidos del ítem no. 16, en relación a si “conocen con detalle los aspectos de evaluación de la calidad docente de la evaluación de la calidad de los docentes”, un gran porcentaje de los docentes participantes (f =186,62%) en el estudio refieren no tener conocimiento sobre los criterios de la evaluación que se les aplica, en cambio los docentes (f =112,38%) que respondieron positivamente conocer los criterios con los que son evaluados, llevan una gran ventaja al saber que se les requiere de su rendimiento en el ejercicio de la docencia, que son la garantía del proceso enseñanza-aprendizaje, y la plena certeza de que la universidad tenga egresados de calidad.

Los criterios que encierra la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU, están contenidos en documentos institucionales, al preguntarle a la coordinadora de evaluación docente (CED), a través del cuestionario completado, enumeró los criterios en base a los cuales es aplicada la evaluación de la calidad de los docentes de la universidad.

“Participación en actos y reuniones promovidos por la UNPHU, cumplimiento de su rol como mediador de la cultura, como guía del proceso, como administrador de la enseñanza, participación en producción científica, literaria, artística, entre otros, el profesor procura su crecimiento continuo en el campo profesional que le es propio y en técnico docente, registra el número de años que tiene ejerciendo la docencia y la calidad de las aportaciones que periódicamente u ocasionalmente da a su departamento, escuela o programa, revelando así la utilización y valor de dicha experiencia, características y competencias de carácter personal que inciden en la efectividad de su desempeño e identifican al profesor con el perfil humano-profesional del docente a que aspira la UNPHU”. [2:5]- [2:12]ccd

En relación a los aspectos más importantes de la evaluación de la calidad de los docentes, al contrastar los datos resultantes de la aplicación del grupo focal a los estudiantes y los datos colectados

del cuestionario completado por la coordinadora, se puede notar que presentan coincidencia, en el sentido de que estos aspectos impactan de manera directa con las competencias que los estudiantes refieren presentan los profesores.

“Identificación con la Institución, comportamiento como profesional de la enseñanza, aportaciones culturales y actualización, experiencia docente, atributos personales para la función académica”. [2:14]- [2:18]ccd

En referencia a los aspectos de la evaluación de la calidad de los docentes en la universidad, los estudiantes consideraron de mayor importancia la concepción del proceso evaluación.

“A mí me ha parecido excelente en verdad me ha parecido genial porque es de la única manera que uno puede decir que la universidad se entera de qué es lo que uno vive positivamente o negativamente, me parece buenísima”. [1:127]gf *“La evaluación es excelente, esa es la única manera que nosotros los estudiantes podemos desahogarnos y decir lo que pasa en el aula”.* *“La evaluación que se le pasa a los profesores es excelente”.* [1:136]- [1:147]gf

Respecto a la aplicación de la evaluación de la calidad docente, los datos arrojados en el cuestionario completado por la coordinadora, indican que la universidad cuenta con un proceso para su aplicación, es muy bien estructurado, y cuenta con varios procedimientos, y cada uno encierra una serie de tareas.

“Planificación, publicidad, ejecución, procesamiento de data y análisis”. [2:220]- [2:224]ccd

Respecto a la aplicación de la evaluación de la calidad docente, se les pidió a los docentes encuestados que respondieran, por medio de la encuesta, si conocían los detalles del proceso aplicado por la universidad. En respuesta se pudo verificar que la mayoría (f=203; 67.7%) de los docentes no conocen el proceso, una cantidad menor de docentes (f=97; 32.3%) respondió conocer el proceso de evaluación que le es aplicado

En relación a la estructura del cuestionario evaluación algunos estudiantes refieren que está completo y que no hay que cambiarle nada porque tiene todas sus preguntas, mientras que otros refieren que le falta algo que simplemente hay que revisarlo.

“Debería estar más enfocada, ser más corta, es muy extensa, no recuerdo muchas preguntas, usted pregunta sobre los aspectos importantes, pero solo vemos muchas preguntas que uno

se cansa de responder, a veces uno ni sabe que van a hacer con las respuestas que nosotros damos”. [1:129]gf

En relación a la periodicidad de la aplicación de la evaluación, la coordinadora refiere que la evaluación es aplicada cada periodo académico.

“Tres veces por año, a razón de una vez por cuatrimestre”. [2:26]ccd

En la aplicación semestral de la evaluación a los docentes, las informaciones arrojadas por los estudiantes ,refieren que no la aplican siempre y preguntan cuándo van a pasarla de nuevo y porqué no la pasan siempre, es decir, los estudiantes consideran que la evaluación debe pasarse continuamente, refieren que tienen tres (3) años en la universidad y que hay profesores que ellos nunca han evaluado, y opinan que la universidad no puede saber la situaciones que han tenido con un profesor en particular, la evaluación es uno de los medios que tiene la universidad para enterarse de cualquier situación que tenga un estudiante con un profesor en particular.

“Deberían volver hacerla, y hacerla siempre. Es importante porque así la universidad sabe lo que nosotros vivimos en el aula, tanto positiva como negativamente, el que tuvo una mala racha con el profesor lo va a colocar ahí”. [1:134]gf

Los datos arrojados muestran que los estudiantes opinan que la evaluación debe ser inclusiva. Refirieron que en el proceso de evaluación actual se evalúa a un profesor sí y a otro no, por consiguiente, se deben evaluar todos los profesores de la universidad, incluyendo los profesores que laboran en los laboratorios, por ser tan importantes como los profesores de teoría.

“En la evaluación sólo preguntan qué tal te fue con ese profesor?, solamente se refieren al profesor de teoría, pero no preguntan cómo te fue con el profesor de laboratorio, porque quizá el profesor me puso a coger lucha, en la evaluación no aparece donde yo puedo colocar el trabajo que yo pasé con ese profesor del laboratorio, o sea no lo puedes evaluar” [1:131]gf

Los estudiantes participantes en el grupo focal, resaltaron la importancia del proceso de evaluación de la calidad de los docentes, consideran que es importante su aplicación porque a través de la evaluación pueden referir lo ocurrido con un profesor, ya sea una acción positiva o negativa.

“Tú puedes decir si tuviste algún inconveniente con ese profesor, tú lo puedes comentar o si un profesor es bueno también lo puedes poner ahí”. [1:149]gf

Consideraron como bueno y válido el apartado de las observaciones, es un espacio que tiene el cuestionario de evaluación en su estructura, donde los estudiantes pueden colocar los comentarios adicionales en relación al comportamiento de los profesores en el aula ya sea positivo o negativo.

“También tiene abajo un apartado de opinión personal, que uno puede poner ahí algo que uno le quiera añadir, algo que falte”. “Es muy importante el apartado de observaciones para uno colocar los comentarios que uno tiene de un profesor en específico, lo puedes comentar ahí”. [1:123] [1:135]gf

De las informaciones arrojadas por el cuestionario completado por la coordinadora de evaluación docente y los datos arrojados por los docentes encuestados, en relación a la entrega de los resultados de la evaluación al profesorado, los hallazgos son siguientes. De los docentes encuestados la mayoría (f=216;72%) nunca ha recibido los resultados referentes a la evaluación aplicada, sólo un grupo menor (f=84;28%) de docentes ha recibido retroalimentación de los resultados. Considerada la muestra de docentes y la importancia del proceso de evaluación profesoral, es muy alto el porcentaje de desconocimiento sobre el proceso.

“El Coordinador o coordinadora debe analizar y presentar los resultados procesados al director de la escuela o departamento académico y socializarlo con él o ella”. “El director a su vez, debe retroalimentar a todos sus docentes y guardar memoria sobre ello”. [2:29] [2:30]ccd

De los ochenta y cuatro (84) docentes que recibieron retroalimentación de los resultados de la evaluación aplicada, la mayor cantidad (f=37;44%) de ellos la recibió de manos de la secretaria de la escuela o departamento académico, la cantidad siguiente (f=35;41.7%) la recibió del decano de la facultad, otros (f=11;13.1%) la recibieron del director departamental y un docente la recibió del coordinador del área.

En el proceso de levantamiento de datos a través de la encuesta aplicada a los docentes, varios de ellos al entregar sus cuestionarios completadas, en presencia de la investigadora hicieron los siguientes comentarios: “yo tengo más de quince (15) años dando clase en universidad y nunca me han entregado un informe sobre los resultados de mi evaluación”, otro profesor comentó: “me gustaría saber qué hace la universidad con esos resultados”, una profesora comentó: “vamos a ver si la universidad le da un premio a los mejores calificados en la evaluación”.

En relación al reconocimiento de la labor de los docentes, la coordinadora confirmó que la universidad cuenta con un programa de reconocimiento profesoral.

“Existe, con sus intermitencias”. [2:26]ccd

En ese mismo tenor, los datos arrojados por los estudiantes participantes en el grupo focal reflejan las competencias y atributos por los que ellos reconocerían y premiarían la labor de sus profesores.

Por la calidad del estudiante. -

“Yo le daría un premio por la calidad del estudiante que preparó”. [1:140]gf

Por la capacidad del docente

“Le daría el premio al profesor que esté mejor capacitado en la asignatura que enseña”. [1:143]gf

Por la calidad y la puntualidad

“Porque sea puntual...” [1:111]gf

Por la ética y la responsabilidad

“Por ser un docente ético y responsable”. [1:144]gf

Realizada la contrastación de los datos cuantitativos y cualitativos, levantados por las diferentes técnicas de recogida de datos empleadas, se pasa a realizar las conclusiones de este estudio.

PARTE V – CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

CAPÍTULO 7.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación realizada, sobre la evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. El estudio tuvo como objetivo general *proponer un modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente para la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña*. Para responder a este

objetivo se plantearon una serie de preguntas a las que se intenta dar respuesta en este capítulo, en las líneas siguientes se presentan las conclusiones más relevantes de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, informaciones colectadas a través de las técnicas de recogida de datos, que consistieron en la aplicación de una encuesta a una muestra de docentes de la UNPHU, aplicación de grupo focal a una muestra de estudiantes y la remisión de un cuestionario a la coordinadora de la Unidad de Superación y Evaluación Profesoral.

Las conclusiones están presentadas en dos apartados, en primer lugar, se presentan las conclusiones respecto a los objetivos específicos y en el segundo apartado se presentan las conclusiones respecto a las preguntas de la investigación. Además de las conclusiones, se incluirán en este capítulo las limitaciones, las implicaciones y se nombrarán las futuras líneas de investigación.

7.1 Conclusiones respecto a los objetivos planteados:

Las siguientes conclusiones se presentan en base a los resultados obtenidos, la revisión de la literatura, documentos institucionales y gubernamentales relacionados con la temática del estudio

Objetivo no. 1 - Indagar sobre la calidad y la evaluación en las instituciones de educación superior.

En el cumplimiento de este objetivo se hizo referencia a distintas concepciones acerca del término general de calidad, fueron citados varios teóricos tales como Sánchez Lissen (2007) quien indica que el objeto de las evaluaciones se centra en homogeneizar los estándares de calidad, en encontrar elementos comunes sobre los que valorar un programa, una institución o a una persona; con el interés de identificar y valorar los aspectos buenos y mejorar los menos buenos.

La UNESCO en su continuo interés por la calidad en la educación en todos sus niveles, promueve la reflexión sobre los desafíos que confrontan los sistemas de educación superior, y los invita opinar sobre el uso de las TIC y la formación de los docentes, a la realizaron intercambios en base a intereses compartidos por el aseguramiento de la calidad, la internacionalización, los derechos universitarios, la investigación científica, la reforma de los sistemas de educación superior y la educación virtual.

Para dar cumplimiento a este objetivo se precisó hacer mención la Ley 139-01 que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en la República Dominicana, en su artículo 56 concibe la *calidad* como un proceso continuo e integral. Como parte del sistema, implica múltiples y variadas dimensiones, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo.

La ley 139-01 hace referencia a un atributo de servicio de la educación, en especial en el

modo que se presta el servicio y la categoría de excelencia que debe mostrar, donde la calidad debe formar parte integral de los procesos de eficiencia, realizado por los que ofertan estos servicios a la sociedad, mediatizada por el gobierno como ente regulador, la calidad debe ser utilizada como medida, los resultados que se obtengan deben ser manejados como oportunidades de mejora, y que estos estén sustentados en acciones de cambio legítimo en base a unos criterios previamente establecidos.

La calidad en la educación superior se ha constituido en la punta de lanza orientadora para las intenciones transformadoras de todo el sistema educativo superior; los nuevos órdenes locales y globalizados de la educación apostan a las instituciones justo en el centro de atención que las comprometen para que encaminen al logro la eficiencia y la eficacia; la calidad debe estar presente en los colaboradores académicos y administrativos, en los procesos, en los servicios y en los programas formativos.

Se confirma que la calidad debe ser vista desde distintas aristas, en especial las asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, es el mayor insumo del aprendizaje significativo con la intención de impregnar de calidad la educación superior. La transferencia de conocimiento ya no requiere exclusivamente profesores y aulas, y la capacidad de aplicar el conocimiento es lo que caracteriza un aprendizaje realmente significativo, puntualiza Freire (2014); existe un consenso amplio en el que el sistema educativo debe mover su foco de los contenidos a las habilidades o competencias.

En tanto que la formación recibida en educación superior de calidad, debe ser entendida como la vía para que la persona desarrolle, en términos de competencias, las actitudes, los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las destrezas que le permitan alcanzar autonomía a nivel personal y profesional, al mismo tiempo, que sea capaz de contribuir significativamente a la sociedad que ha posibilitado su formación y otras características. De igual manera la calidad en la educación superior debe ser evaluada para identificar sus fortalezas y debilidades para convertir estas últimas en áreas de oportunidades de mejora, con el firme objetivo de establecer y ofrecer un servicio de calidad insuperable.

Objetivo no. 2 – Describir el perfil y las competencias de los docentes.

El maestro es uno de los integrantes de mayor relevancia de todos los sistemas formativos y ha sido sinónimo de respeto, formalidad, exhibición de conocimientos y buen comportamiento, por lo que describir cuál debe ser su perfil no ha sido una tarea simple. En este objetivo se precisa un perfil genérico, realizado como resultado de las informaciones levantadas. A medida que han ido cambiando los tiempos, en igual proporción ha ido cambiando la figura del docente, en especial el

docente de educación superior, que obedece al cambio de los modelos empleados para impartir la docencia y los nuevos elementos implicados.

Se podría decir que el modelo tradicional de educación está en crisis, por lo que se ha sido necesario un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea a través de los ordenadores o bien utilizando dispositivos móviles, el alumnado está siempre conectado a Internet, lo que puede propiciar escenarios educativos que trasciendan las paredes del aula para fomentar el aprendizaje en cualquier lugar y a cualquier hora; la web se ha convertido en el entorno ideal para la enseñanza en general Palazón (2014) citado por Casanova y Serrano.

Por estos motivos, el perfil del maestro ha sufrido algunas variantes, que impacta de manera directa en el perfil del estudiante y de los egresados a los que aspira la universidad. El docente de corte tradicional ha quedado atrás, por consiguiente, el docente del siglo XXI debe ser orientador, tutor, facilitador del conocimiento, motivador, tener pleno dominio de la disciplina que imparte, debe utilizar diversos métodos de enseñanza y aprendizaje, provocar la autocrítica del estudiante, utilizar las TIC y debe utilizar métodos adecuados de evaluación de lo que enseña.

El perfil de la descripción indica como objetivo principal realizar labores y actividades de docencia, investigación, revisión y seguimiento y actualización de los programas de las asignaturas. El docente que ingresa a la UNPHU debe poseer Licenciatura en Educación, debe contar con nivel académico de maestría en la disciplina que enseña, tener formación de habilitación docente, conocimientos básicos de idiomas, manejo del paquete de Microsoft Office, tecnología educativa, relaciones humanas y tener experiencia mínima de un año en el ejercicio de la enseñanza.

Las competencias incluidas en el perfil son: adaptabilidad al cambio, compromiso institucional, ética, integridad, responsabilidad, capacidad de gestión, orientación al servicio, autocontrol, búsqueda de información, calidad del trabajo, comunicación oral/escrita, planificación y organización. Es importante destacar que los resultados arrojados en este estudio reportaron que una gran mayoría de los docentes ($f=234;78\%$) de la UNPHU tienen conocimiento de las competencias, versus a un grupo menor ($f=66; 22\%$) que respondió no conocerlas.

El docente del siglo XXI, debe adquirir las competencias, que le permitan el saber hacer, el saber conocer y el saber ser, de manera que realice su actividad docente acorde a los paradigmas de este siglo, que inciden en la adquisición de habilidades pedagógicas, manejo de las TIC; en la actualidad se requiere que los docentes puedan integrar la tecnología en el plan de estudios y utilizarla para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sostienen Cabero y Barroso (2015) que deben ser transformadores de su propia práctica, pues la tecnología educativa no es y nunca será por su propia

cuenta, los ordenadores no pueden reemplazar a los maestros, puesto que de estos depende si la tecnología se usa apropiada y eficazmente, puntualizan los autores.

Se concluye que otras de las competencias con las que debe contar el docente son las investigativas, trabajo colaborativo, formación permanente, gestión del conocimiento, trabajo en equipo, organizado, realizar la gestión en el aula; aunque todas estas competencias son importantes para el desempeño de los docentes, se precisa estar comprometido para hacer las cosas lo mejor posible, Tobón (2015), debe aprender a desaprender, y aprender a aprender desde y para su práctica.

Objetivo no. 3 - Identificar los criterios de evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU.

Como respuesta a este objetivo fueron identificados los aspectos en los que está basada la evaluación de los docentes de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, estos son: identificación con la Institución, comportamiento como profesional de la enseñanza, aportaciones culturales y actualización, experiencia docente y atributos personales para la función académica, de estos aspectos se desprenden los criterios que inciden en: la participación en actos y reuniones promovidos por la UNPHU, cumplimiento de su rol como mediador de la cultura, como guía del proceso, como administrador de la enseñanza, participación en producción científica, literaria, artística, entre otros, y los indicadores de referencia de los criterios que encierra la evaluación de la calidad docente.

Otros criterios son que el profesor procure su crecimiento continuo en el campo profesional que le es propio como docente, registre el número de años que tiene ejerciendo la docencia, la calidad de las aportaciones que periódica u ocasionalmente suministra a su departamento, escuela o programa, revelando así la utilización y valor de dicha experiencia, las características y competencias de carácter personal que inciden en la efectividad de su desempeño e identifican al profesor con el perfil humano-profesional del docente que la UNPHU aspira.

En el artículo veintiséis (26) del Reglamento de Profesores de la universidad, están indicados los factores para realizar la evaluación de la calidad de los docente, estos son: la identificación del profesor con la mística y fines de la Institución, eficiencia en el ejercicio de las actividades académicas y científicas; principalmente en la docencia, tiempo en la institución, en el ejercicio de las actividades académicas, participación activa en las comisiones de trabajo para las cuales fuere designado, asistencia a los cursos ofrecidos por la Universidad para perfeccionamiento de profesores, asistencia a los actos organizados por la Universidad, asistencia a las reuniones de los departamentos,

escuelas y facultades, fiel cumplimiento de todos sus deberes y obligaciones, servicio a la comunidad, edición de libros de texto y monografías en los órganos de publicación de la Universidad.

Objetivo no. 4 - Diseñar y validar el instrumento que se utilizará en el levantamiento de la información.

El cumplimiento de este objetivo, incide en la elaboración de instrumentos propios que respondieran a la presente investigación en la que fue aplicado el método mixto, en consecuencia, para el levantamiento de los datos cuantitativos fue elaborado un cuestionario, siguiendo los pasos de rigor planteados por los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014). El cuestionario tuvo conformado por dos apartados distribuidos en cinco (5) dimensiones y fue aplicado a una muestra de trecientos (300) docentes de la UNPHU.

La primera dimensión estuvo conformada por la solicitud de los datos sociodemográficos de los encuestados; en la segunda dimensión dieron respuestas relativas al conocimiento sobre la filosofía institucional; la tercera información y conocimiento del perfil del docente, la cuarta conocimiento de la práctica docente, la quinta conocimientos sobre la evaluación de la calidad de los docentes; el contenido general fue de treinta (30) ítems, ocho (8) de datos sociodemográficos y veintidós (22) preguntas cerradas, unas de naturaleza dicotómicas y otras de opciones múltiples de respuestas.

Para la comprobación de validez de contenido del referido cuestionario, se procedió a utilizar el juicio de expertos a través del método de agregados individuales, para la realización de este proceso fueron consultados doctores y especialistas en la temática del trabajo de investigación integrantes de universidades dominicanas y extranjera.

La valoración de los expertos fue muy positiva, opinaron que el instrumento estaba muy bien elaborado, valoraron de excelente la sencillez de la presentación, el llamado a completarlo fue excelente, indicaron que el cuestionario era ágil, de fácil lectura y comprensión, señalaron que la estructura del documento era adecuada, las preguntas eran precisas y claras, la extensión apropiada y las dimensiones cubrían los objetivos de la investigación. Algunos de los expertos sugirieron algunos cambios que fueron considerados antes de su aplicación.

Para el levantamiento de los datos cualitativos se elaboró un protocolo-guía para la aplicación de la técnica de grupo focal, fue utilizado para la colecta de información sobre la percepción que tenían los estudiantes sobre la evaluación de la calidad de los docentes, la imagen que tenían de los profesores de la UNPHU y sobre el perfil del docente ideal.

De igual manera fue elaborado un cuestionario de entrevista para la obtención de informaciones sobre el proceso de evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU. El instrumento tuvo conformado por dos (2) dimensiones distribuidas en diez (10) ítems, la primera dimensión está conformada por los datos sociodemográfico y la segunda dimensión corresponde a la solicitud de información del proceso de evaluación, las informaciones colectadas fueron validadas con la persona que completó el cuestionario.

Objetivo no. 5 - Presentar la situación actual de la evaluación de la calidad docente en la UNPHU.

En cumplimiento de este objetivo se concluye que la situación actual de la evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU al año 2015, es aplicada con una periodicidad anual. Cada periodo académico se evalúan los docentes de las facultades seleccionadas de las siete (7), es decir, el cuerpo docente no es evaluados en su totalidad cada periodo académico, el proceso de evaluación de los docentes no es continuo, son evaluados solo una vez al año; un docente puede ser evaluado más de una vez al año a solicitud del decano de la facultad o el director de la escuela o departamento al que esté adscrito.

La evaluación de la calidad docente, solo es aplicada a los profesores de dedicación exclusiva, a tiempo completo, medio tiempo y profesor por asignatura que estén impartiendo docencia en atención al periodo que le corresponda a la facultad junto a las escuelas o los departamentos académicos, este proceso está a cargo de la Unidad de Superación y Evaluación Profesorado adscrita a la Vicerrectoría Académica, y se realiza en base a los aspectos siguientes: identificación con la Institución, comportamiento como profesional de la enseñanza, aportaciones culturales y actualización, experiencia docente y atributos personales para la función académica.

Los docentes solamente son evaluados por los estudiantes. Los estudiantes expresaron sus opiniones sobre la evaluación de la calidad docente.

“La evaluación es excelente, esa es la única manera que nosotros los estudiantes podemos desahogarnos y decir lo que pasa en el aula”. [1:136]

Algunos estudiantes opinaron que deben pasar las evaluaciones siempre y a todos los profesores, y que sean evaluados los docentes de los laboratorios.

Los resultados de la evaluación del profesorado de la UNPHU son utilizados como base para los fines de capacitación, promoción y permanencia en el cargo. La universidad hace reconocimientos

a sus docentes, con cierta intermitencia, pero esta premiación no está anclada a los resultados de la evaluación de la calidad docente.

7.2 Conclusiones respecto a las preguntas de investigación:

Pregunta no. 1 - ¿Cuántos docentes conocen los criterios de evaluación con los que son evaluados?

De acuerdo a los resultados arrojados en la encuesta aplicada, en relación a cuántos docentes conocen los criterios aplicados en la evaluación de la calidad docente, indican que la mayoría de los docentes encuestados ($f = 186$; 62.4%) no conocen los criterios de evaluación de su labor profesoral, en cambio, una cantidad menor ($f = 112$; 37.6%) de ellos respondió conocer estos criterios. Este porcentaje es muy alto en atención a la muestra de docentes que respondió la encuesta; en todo caso, es recomendable que los docentes conozcan los criterios utilizados para medir su quehacer en general, que estén al corriente de cuán importante son estos aspectos para la universidad en relación al profesorado. Cabe destacar que el conocimiento que tengan los docentes de estos aspectos favorece los niveles de comportamientos positivos en el profesorado y les crea conciencia de cómo son medidos, y qué se espera de ellos.

Otro dato arrojado es que un alto número de los docentes encuestados ($f= 203$; 68%) respondió de manera negativa al conocimiento del proceso de evaluación docente aplicado en la UNPHU, un número menor ($f =97$; 32 %) respondió tener conocimiento del proceso, por lo que se precisa que el profesorado conozca todo el proceso de la evaluación de la calidad de su labor, sería conveniente que la universidad implemente el programa de inducción para aumentar el porcentaje de docentes que reciban y conozcan estas importantes informaciones institucionales.

Pregunta no. 2 - ¿Conocen los docentes la función que cumple la aplicación de la evaluación de la calidad que le es aplicada?

Respecto al conocimiento de la función de la evaluación de la calidad docente aplicada al profesorado de la universidad, los resultados de la encuesta aplicada evidencian que el 25 % de los docentes encuestados conoce las funciones de la evaluación aplicada; en tanto que el 75% respondió no tener conocimiento del proceso. Se insiste en la importancia de dotar a los docentes de las informaciones referentes a los procesos académicos, diríamos que es de gran relevancia que los docentes conozcan por qué y para qué son evaluados, que tengan conocimiento sobre la funcionalidad de los resultados arrojados.

Pregunta no. 3 - ¿Sabían los docentes cuál es la utilidad de los resultados arrojados en la evaluación de la calidad aplicada?

De acuerdo al Reglamento de Profesores en su artículo veintidós (22), indica que la evaluación del personal académico servirá de base para los fines siguientes: capacitación, promoción y permanencia en el cargo.

En base a los resultados arrojados de la encuesta aplicada a los docentes indicaron que ochenta y cuatro (84) docentes de los trescientos (300), respondieron haber recibido retroalimentación de la evaluación aplicada, y afirmaron recibir los informes siguientes: el 9% de la totalidad de los encuestados recibieron reportes en referencia a su actividad docente, el 7% recibió información de su desempeño en su periodo ingreso, de manera que la universidad presta atención al docente de nuevo ingreso, con miras a que el docente continúe impartiendo docencia. El 0.7% de los encuestados indicó recibir aplicación de correctivos, siendo esta una muestra de que la universidad se ocupa de las acciones disciplinarias, el 1% fue promovido, al 2% le fue reconocida su actividad docente, el 0.74% fue convocado para cursos de capacitación y el 2.7% fue compensado económicamente.

Pregunta no. 4 - ¿Qué opinión tienen los estudiantes en la actualidad del profesor de la universidad?

De acuerdo a las informaciones arrojadas en la aplicación del grupo focal los estudiantes opinaron que cuentan con muy buenos profesores que conocen su materia, docentes que son muy buenos, tanto en su facultad como en la UNPHU en general, pero que no saben cómo transmitir el conocimiento, algunos requieren conocimientos de pedagogía y habilidades docentes, a muchos les falta responsabilidad, ética, seguridad del conocimiento, más preparación y tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, utilizar más las tecnologías. Algunos son pocos dinámicos, no admiten cuando desconocen algún tema de la clase, deben ser más organizados.

Que cubran el programa o sílabo, calidad en lo que imparten, comunicar si no van a impartir las clases. Comentaron que los docentes utilizan demasiadas exposiciones de parte de los estudiantes en clases. En su opinión algunos docentes de la UNPHU requieren ciertos conocimientos para agregar más calidad en lo que enseñan.

Pregunta no. 5 - ¿Cuáles serían los atributos del docente ideal para los estudiantes de la universidad?

Para los estudiantes de la UNPHU el atributo principal que debe exhibir el profesor es la responsabilidad, seguida de la ética y la moral, que tenga seguridad del conocimiento, que cuente con habilidades pedagógicas, que sea organizado, que tenga buenas relaciones interpersonales y comunicación adecuada con los estudiantes, que sea motivador, dinámico, respetuoso y que utilice más las tecnologías de la información y la comunicación.

Se presenta uno de los resultados colectados de los estudiantes del grupo focal en relación a los atributos del profesor ideal.

“Bueno, catalogar a un profesor como ideal sería muy difícil, lo que quiero decir es que un profesor pudiera tener ciertas cualidades que lo pudieran catalogar como bueno, primero el profesor debe tener conocimiento, es lo primero, segundo debe saberlo transmitir, tercero debe ser responsable y debe implementar un método que lo ayuda a que los estudiantes aprendan”. [1:116]

Pregunta no. 6 - ¿Cuáles aspectos de la evaluación aplicada a los docentes tienen mayor importancia para los estudiantes?

Los aspectos de mayor importancia para los estudiantes participantes en el grupo focal, en relación a la evaluación de la calidad de los docentes, es la estructura del cuestionario, sugieren que sea inclusiva, es decir, que sean evaluados todos los profesores de la universidad tanto los de teoría como los que laboran en los laboratorios.

“En la evaluación sólo preguntan ¿Qué tal te fue con ese profesor?, solamente se refieren al profesor de teoría, pero no preguntan cómo te fue con el profesor de laboratorio, porque quizá el profesor me puso a coger lucha, en la evaluación no aparece donde yo puedo colocar el trabajo que yo pasé con ese profesor del laboratorio, o sea no lo puedes evaluar”. [1:131]

Los estudiantes expresaron que les parece muy bien, que la evaluación es excelente, pero muy larga; algunos sugieren que le falta algo, que se debe revisar para mejorarla,, apreciaron mucho el apartado de las observaciones, porque tienen la libertad de colocar información sobre si han tenido inconveniente con un profesor o si es bueno, también lo puedes colocar, consideran que la UNPHU debe realizar la evaluación más a menudo, que deben pasarla siempre, es importante porque así la universidad sabe lo que ellos pasan en el aula.

“Es muy importante, por medio de la evaluación, si uno tiene que decir algo de un profesor en específico”. [1:148]

Es evidente que los estudiantes requieren docentes con las competencias que les permita impartir una docencia de calidad, las inquietudes de los estudiantes deben ser consideradas por la universidad.

La evaluación por parte de los estudiantes es importante, pero la universidad debe ampliar el sistema de evaluación de manera que el docente sea evaluado por sus directivos, sus pares y realicen la autoevaluación. Los resultados de las evaluaciones deben ser interpretados, presentados a los docentes. Debe adoptar un modelo que implique desde la contratación del docente, evaluación en el aula, desarrollar programas de capacitación permanente, reconocimiento y premiación a la calidad de sus docentes.

A modo de conclusión general, cabe destacar en este trabajo de investigación, que los resultados respondieron a los objetivos planteados, como también fueron respondidas las preguntas de la investigación. Como muestra de cumplimiento del objetivo general, en las páginas siguientes se presenta la propuesta de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes de la UNPHU.

A continuación, se detallan las implicaciones, limitaciones y las futuras líneas de investigación.

7.3 Implicaciones:

Del presente estudio de investigación se desprenden las implicaciones siguientes:

- La aplicación integral y continua de la evaluación de la calidad de los docentes de la universidad, impactaría en la periodicidad de la evaluación, debiendo los docentes ser evaluados cada periodo académico, no una vez por año, de manera que se obtengan informaciones pertinentes de los docentes en cada periodo académico que imparta docencia y poder promediar los resultados obtenidos para ser utilizados en los fines que correspondan.
- Implementación de un protocolo de reclutamiento y selección del docente, que podría ser a través de concursos de oposición u otro sistema que estime pertinente la universidad. Siendo el docente uno de los actores principales del sistema educativo, es importante que antes de ser contratado sea sometido a un escrutinio de ingreso esquematizado, generando un informe que forme parte del expediente del docente, como evidencia formal de su contratación, estas acciones deberían ser integradas por la universidad en su estrategia de cambio planeado.
- La universidad debe considerar el perfil de excelencia profesional de sus egresados, este ejercicio impactaría, de manera necesaria en la formación y actualización del docente, requiriendo la implementación de programas de capacitación para que los docentes adquieran los conocimientos, desarrollen las competencias y las habilidades que requieren los docentes del siglo XXI, considerados a través de la aplicación de las mejores prácticas profesionales y académicas.
- En consecuencia, la universidad pudiera recurrir al diseño de espacios que inviten al trabajo colaborativo, aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la gestión del conocimiento, compartir experiencias, motivar la apertura entre pares y la participación en las actividades programadas por las facultades en las estén adscritos los docentes, motivar la producción de conocimiento como resultado de la experiencia acumulada y los nuevos conocimientos adquiridos en los programas de capacitación y actualización docente.
- La adopción de un sistema de incentivos, reconocimiento y premiación para los docentes destacados, con el propósito de motivar y aplaudir a labor excelencia y de calidad rendida por los docentes en la universidad, incluyendo la participación en los programas permanentes de capacitación y actualización, la integración de los conocimientos adquiridas al proceso enseñanza y aprendizaje en las aulas físicas o virtual.

7.4 Limitaciones:

- No fueron recuperados todos los cuestionarios entregados a los docentes, de cuatrocientos formularios distribuidos se recuperaron trescientos dieciocho completados por los docentes, los faltantes no fueron devueltos; al realizar la revisión sólo trescientos estuvieron aptos para el estudio, limitando la obtención de los datos.
- En la presente investigación, no fueron encuestados los vicerrectores, ni los decanos y directores de las facultades que conforman la universidad.
- Los datos estadísticos sobre la cantidad de profesores que son o no evaluados, fueron solicitados, pero no fueron recibidos debido a cambios generados en la unidad. Estos datos eran de interés, dada la periodicidad con que se aplica la evaluación docente en la universidad a la fecha del levantamiento de las informaciones.
- En este estudio no fueron encuestados los docentes ni los estudiantes de la extensión de la UNPHU ubicada en Nueva York, Estados Unidos.

7.5 Líneas sugeridas de investigación

- Se sugiere realizar un estudio comparativo del proceso de evaluación de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), luego de aplicados los cambios y comparar los resultados que se obtengan con los obtenidos en el presente estudio.
- Sería interesante realizar un estudio sobre los protocolos de contratación de los docentes aplicados en las Instituciones de Educación Superior de República Dominicana, de manera que se genere una propuesta para la UNPHU.
- Se considera importante investigar con otras universidades privadas sobre cuáles modelos de evaluación de la calidad docente aplican, cuál es la utilización de los resultados obtenidos y el impacto en los docentes.
- Se sugiere investigar sobre la elaboración o diseño de programa de incentivos y reconocimientos para los docentes de la UNPHU.

CAPITULO 8 - PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Introducción

Se precisa puntualizar, que en las instituciones de educación superior la evaluación y la calidad siempre deben ir de la mano; es menester considerar la evaluación institucional de la calidad docente, como un proceso dirigido a la mejora de la práctica profesoral, que por medio de su aplicación constante se pueden detectar las áreas puntuales de mejora y en consecuencia se determinan las propuestas para convertirlas con éxito en la práctica profesoral de calidad que demanda el siglo XXI.

Por consiguiente, el proceso de evaluación de la calidad de los docentes debe ser integral y continuo para que esté acorde al ritmo de los tiempos actuales. Al sugerir que el proceso de evaluación sea integral se refiere que sean integradas evaluaciones aplicadas por otros actores del sistema educativo y que el docente se autoevalúe.

La evaluación de la calidad de la labor de cada docente, se sugiere que sea aplicada cada periodo académico pautado por la universidad, esta continuidad permitirá a los , evaluados, evaluadores y a la institución observar si se han cumplido los objetivos definidos para el alcance de este logro puntual, al evaluar al profesorado una vez al año se obtendrían los resultados de ese periodo académico particular, se obtendría un resultado aislado, no frente a un promedio de eventos continuos, ya sean positivos, menos positivos o de avances; con los resultados que se obtengan se podrán realizar la programación de las acciones correctivas, formativas, reconocimientos y la toma de decisiones.

De igual manera la propuesta presentada favorecerá el proceso de evaluación institucional, como también en los procesos de acreditación en los que tenga programado la universidad participar, al contar con un proceso de evaluación de la calidad de sus docentes aplicado de manera integral y continua.

8.1 Aspectos generales de la propuesta

De ser aplicada la presente propuesta, del modelo integral y continuo de la evaluación institucional de la calidad docente en la UNPHU, sería necesaria la implementación de estrategias organizativas que favorezcan su ejecución. A continuación, se sugieren algunas acciones para la aplicación de la presente propuesta y son las siguientes:

- **Diseño de un modelo educativo y académico:**

Definición del modelo educativo y académico de la universidad basado en la fundamentación teórica humanista u otra que la universidad estime que reflejen su ideal formativo y académico.

El modelo educativo indica la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple como son: la docencia, la investigación, la extensión, la vinculación y los servicios, a fin de hacer realidad su proyecto educativo, refiere el Dr. Carlos Tünnermann (2009).

El referido autor puntualiza, que el modelo educativo sirve de marco de referencia para todos los procesos que se realizan en la institución, puesto que en él se manifiesta el fin último de los procesos institucionales que reportan de manera positiva en el logro del perfil del egreso, la teoría psicopedagógica, la metodología que sustenta el proceso enseñanza y aprendizaje, los recursos educativos, los sistemas de evaluación, entre otros aspectos significativos, para una gestión educativa de excelencia.

Por estos señalamientos, en el modelo educativo debe estar incluida la filosofía definida por la misión, la visión, los objetivos y los valores declarados por la universidad, y su compromiso asumido con la sociedad de formar profesionales de alta calidad, los principios pedagógicos asumidos, los ejes estratégicos y transversales institucionales que sustenten la descripción del perfil del docente y su clasificación, y el perfil del estudiante/egresado distintivo de la UNPHU, como también, las implicaciones estatutarias, académicas y procedimentales que correspondan.

- **Elaboración del protocolo de contratación docente:**

Una vez elaborado y puesto en ejecución el modelo educativo, queda por sentado el perfil del docente de la UNPHU, bajo estos fundamentos y en base a los criterios definidos, se asume que la calidad de los interesados en formar parte del profesorado de la universidad, deberá ser comprobada antes de su ingreso, a través de procesos los evaluativos pautados, debiendo estos cumplir con los requerimientos de contratación establecidos y definidos en el modelo educativo y académico de la institución.

Es importante dar a conocer, de acuerdo a Melo (s.f.), que los mecanismos y normas de reclutamiento, selección y promoción del personal docente en las IES nacionales varían de una institución a la otra; en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), se procede a concurso de oposición entre los diferentes candidatos a las cátedras tal y como está establecido en sus reglamentos. El referido concurso es publicado previamente en la prensa, pero esta práctica no se

observa en las demás IES, donde la recomendación y el estudio de credenciales son los principales medios, donde los profesores son contratados por período académico, salvo algunas excepciones.

La UNPHU no tiene descrito un protocolo de ingreso de los docentes, ni cuenta con un documento donde quede registro de todo el proceso de ingreso y su seguimiento; en el Reglamento de Profesores están establecidos las condiciones para el nombramiento de los docentes.

En el artículo 12 del Reglamento de Profesores, respecto al nombramiento de los profesores de la universidad, se indica lo siguiente: la condición de profesor, en cualquiera de sus categorías remuneradas, será otorgada por el rector, previa recomendación del director del departamento o del director de la escuela, según los casos, y del decano correspondiente. La recomendación debe apoyarse en el examen de las condiciones profesionales, académicas, pedagógicas y personales del candidato, las cuales deben cumplir con los requisitos establecidos en el Escalafón Profesor. Además, su “Currículo Vitae” debe estar respaldado por los documentos justificativos correspondientes. En igualdad de condiciones, se dará preferencia a los candidatos dominicanos para ejercer la docencia en la UNPHU.

Partiendo de los requisitos de la solicitud de ingreso, para los fines se propone utilizar la aplicación de las técnicas correspondientes a los procedimientos de reclutamiento o concurso de oposición de los interesados, o más bien el sistema que estratégicamente la institución estime pertinente, de manera que el proceso de ingreso de los docentes sea a través de un protocolo esquematizado, a través del cual se tenga la certeza de que el docente que ingresa a las aulas de la universidad sea de comprobada calidad, pues no existe mejor manera de garantizar la calidad formativa de los egresados que contar con un profesorado de probada calidad.

Para la contratación de los colaboradores docentes, además de la solicitud del currículo y los documentos requeridos para su ingreso, se precisa que se incluyan la evaluación de selección, que deberá consistir en la realización de entrevistas por competencias, tomando como referencia el perfil del docente de la universidad, verificaciones sobre si el interesado cuenta con las competencias docentes requeridas por los programas académicos ejecutados en la institución, debiendo presentar un modelo del programa o sesión de clase de la disciplina a impartir, se sugiere recurrir a la simulación de clases, comprobación de experiencia en el aula, técnicas y estrategias pedagógicas, utilización de material didáctico, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo los conocimientos de plataformas y entornos de aprendizajes, investigación de referencias laborales, verificación de condiciones de salud, solicitar evidencia de publicación de investigaciones en los casos que se requieran, y otros detalles que se estimen pertinentes para la contratación.

- **Desarrollo del programa de inducción a la institución al docente:**

Como aspecto de vital importancia para esta propuesta, se sugiere desarrollar el programa de inducción, capacitación inicial, bienvenida al docente, de integración, o como desee llamarle la institución, se conceptualiza como el periodo que abarca los periodos iniciales de ingreso del docente a la universidad. En este proceso deben participar todos los docentes de nuevo ingreso, sin importar su experiencia docente. En el caso de los docentes principiantes, los autores Casanova y Serrano (2016) indican que los futuros docentes deben conocer y aprender en su formación inicial aquello que les ayude a ejercer su profesión, aquello que facilite el trabajo con los estudiantes y su práctica profesional, siempre utilizando los recursos de su vertiente educativa, que le sea más cercano al alumnado.

La inducción a los docentes es primordial para fortalecer los vínculos con la institución, sin importar la facultad a la que estará adscrito, se le debe proveer las informaciones detalladas y requeridas para el buen desarrollo de su vida laboral/académica en la universidad, esta capacitación deberá consistir en la provisión de informaciones sobre la filosofía de la universidad, presentación del modelo educativo y académico, de los documentos y procesos relevantes de las funciones académica y administrativa, así como también, indicarles la conducta que deberá exhibir el docente de la UNPHU, en este proceso se deberá motivar a los docentes en la planificación de la asignatura a impartir, la evaluación de las acciones educativas, se le orientará en el uso de las TIC como herramienta de apoyo en el ejercicio docente.

En el proceso de inducción, se le podría asignar al docente de nuevo ingreso un mentor, tutor o coach, que con su experiencia acumulada pueda orientar al profesor, es recomendable en los casos de los profesores principiantes, que han de realizar la transición de estudiantes a enseñantes, Marcelo y otros (2016), puesto que los docentes principiantes deben enseñar y aprender a enseñar.

Otros aspectos importantes en el proceso de inducción, es la dotación de las informaciones académicas y la presentación de los deberes y las responsabilidades con las que debe cumplir el profesor de la universidad; conocimientos de la planta física de la universidad, informaciones sobre las reglamentaciones, normas y políticas institucionales, deberes y derechos del docente y los estudiantes, presentarles los procesos de control de asistencia docente y estudiantil, de evaluación de la calidad docente, el programa de capacitación docente, sistema de información y comunicación interna.

En el proceso de inducción se les informará a los docentes de nuevo ingreso las actividades de integración y las de corte medioambientales que realiza la UNPHU, ponerles en conocimiento los

proyectos investigativos y motivarlos a participar en proyectos de investigación tanto internos como externos, tales como en los concursos que promueve el Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT).

En relación a las informaciones administrativas se deberá solicitar colaboración al departamento de gestión humana de la institución para presentar al docente las informaciones referentes a la seguridad social, así como las informaciones referentes a los beneficios y servicios que le ofrece la universidad a sus colaboradores, entre otras informaciones de considerada importancia para su adecuada integración en el quehacer académico, dejando la apertura del canal de comunicación, para cuando requieran acudir a las instancias en los casos de aclarar algunas dudas.

- **Implementación de un programa permanente de capacitación y desarrollo docente:**

Con el objetivo de mantener a los docentes capacitados y actualizados en las disciplinas que enseñan y en las líneas de formación permanente que sugieren los tiempos actuales, esto con el firme propósito de mantener el perfil del docente declarado por la UNPHU en su modelo educativo, para que de igual modo reporte esta formación docente en el perfil del estudiante y del egresado de la universidad.

El docente será formado en consonancia al perfil del docente declarado por la universidad en su Modelo Educativo y Académico; citando al autor Mas (2011) quien plantea que resulta contradictorio que el profesor universitario labore en la institución de más alto nivel formativo, y que la mayoría se ha formado en los contenidos de su área del saber, pero no ha recibido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de la función docente. Esto implica que las universidades tengan que recurrir a programas de capacitación, actualización y desarrollo para cubrir estas debilidades.

Por los motivos citados en el párrafo anterior, se precisa formar a los docentes de la UNPHU en todas las áreas que sean pertinentes para la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades didácticas y pedagógicas, con el propósito de lograr el perfil del docente que el siglo XXI demanda y al que la universidad aspira tener en sus aulas, manera que la calidad y la excelencia que persigue la universidad sean plasmadas en los discentes, contar con un docente bien capacitado es asegurar la calidad del estudiante y mantener en alto la insignia de excelencia de la universidad.

- **Implementación de un programa de incentivo docente:**

Se sugiere sea implementado un programa de incentivos para los docentes, donde se establezcan de manera clara y detallada las clases de incentivos que se deben otorgar a los docentes,

acorde a los criterios establecidos por la universidad. Estos incentivos pueden ser tangibles o intangibles, se sugiere que no estén anclados al programa de evaluación de la calidad docente, se pueden considerar los resultados de la evaluación como uno de los criterios para el otorgamiento, pero que no estén directamente vinculados, esto con el ánimo de no contaminar o viciar el proceso de incentivos.

Como parte de los incentivos, los docentes podrán participar en programas especiales de capacitación, otorgamientos de becas, representación de la universidad en eventos locales e internacionales, se les puede otorgar incentivos a los docentes por la presentación y realización de proyectos de investigación, participación en concursos académicos; por estas y otras acciones que la universidad declare en sus estrategias académicas, como también incentivos monetarios entre otros.

- **Implementación de un programa de reconocimiento docente:**

Luego que el profesorado haya demostrado, a través de su práctica docente de calidad, que es un docente de excepcionalidad comprobada, sería muy importante y motivador establecer un programa de reconocimiento a su labor docente. La implementación de estos programas más bien invita a la motivación de uno de los actores principales del sistema educativo, además coloca a la universidad en la posición justa de reconocer la labor de sus docentes comprometidos con la calidad y la excelencia que la universidad profesa.

Estos programas se podrían establecer en base a los criterios que encierra la misma evaluación de la calidad docente, los informes de asistencia y puntualidad a sus labores académicas, debiéndose integrar otros criterios como antigüedad, cantidad de grupos o sesiones de clases, cantidad de publicaciones, trabajos colaborativos, participación en eventos, y otros indicadores que se consideren pertinentes como soporte para el merecimiento de la distinción.

Se deben establecer categorías distintivas para el otorgamiento de los reconocimientos a los docentes, en atención a la clasificación docente y entregar premiaciones que contribuyan a la motivación del profesorado y su permanencia en la universidad.

Posterior a las sugerencias presentadas en los párrafos anteriores, en el acápite siguiente se presenta la propuesta y sus detalles del modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente principal en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), esta propuesta representa el objetivo principal al de este trabajo de investigación.

8.2 Esquema de la propuesta del modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU).

Objetivo general:

- Evaluar de manera integral y continua la calidad de los docentes de la universidad.

Objetivos específicos:

- Evaluar el profesorado de la UNPHU cada periodo académico.
- Identificar las áreas de mejora del desempeño de los docentes.
- Obtener informaciones para generar el programa de capacitación inicial y desarrollo de los docentes.
- Adquirir las informaciones que servirán de insumo para la promoción y permanencia de los docentes en la universidad.
- Obtener informaciones para el reconocimiento y el incentivo a la calidad de los docentes.

8.3 Aspectos primordiales de la propuesta de la evaluación integral y continua de la calidad docente en la UNPHU.

Integralidad. - El profesorado deberá ser evaluado por los estudiantes, el director de su escuela o departamento académico al que esté adscrito, sus pares y se deberá autoevaluar. Para la evaluación de los docentes por sus pares se sugiere incentivar previamente el trabajo en equipo, trabajo colaborativo y compartir informaciones de la labor y experiencia docente; se deben realizar las coordinaciones para programar las visitas de observación en el aula por los pares, de manera que conozcan las prácticas de sus colegas docentes.

Por demás, deben existir acciones de intercambios entre los docentes en relación a las técnicas, estrategias, metodologías y métodos de resolución de problemas, realización de proyectos aplicados en el salón de clases, se deben crear espacios de discusión entre docentes sobre los métodos utilizados y platicar sobre cuáles de los métodos utilizados les reportan mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se debe gestionar el conocimiento, los medios y materiales didácticos utilizados en aula física y virtual, las ideas innovadoras, la creatividad áulica, los métodos participativos, entre otras estrategias y dinámicas que los docentes puedan compartir y declarar como buenas prácticas académicas, siempre con apego a lo dictado por la universidad.

Periodicidad. - Se sugiere que la evaluación de la calidad docente sea aplicada de manera continua, el profesor deberá ser evaluado cada periodo académico, para quede registro de los resultados, de manera que se tenga evidencia de la trayectoria del profesor evaluado, con una evaluación aplicada por año a un docente, no es posible tener una secuencia de su comportamiento formativo y práctica docente, en cambio, si un docente es evaluado cada periodo académico se podrá promediar su comportamiento de todos los periodos.

Es posible que se presenten casos excepcionales de profesores que no sea necesaria su evaluación cada periodo académico por su probada y continuada práctica de calidad, en cambio, sí se deben evaluar esos docentes a los que se les tenga que dar seguimiento por varias razones, ya sea por ser docentes de nuevo ingreso, por verificar algunas acciones en particular como la aplicación de las nuevas capacidades o alguna problemática en atención a quejas de los estudiantes, profesores desactualizados, pocos innovadores, que les falte desarrollar ciertas competencias, solo por mencionar algunas.

Momento de aplicación de los diferentes tipos de evaluación. - La evaluación por parte de los estudiantes, deberá ser aplicada luego de la segunda prueba parcial. La evaluación por parte de los pares, podría ser en el momento del periodo académico que el director o coordinador del área estime. Por parte de los directores y la autoevaluación debería ser al final de cada periodo académico. La evaluación de los docentes asesores de tesis de pregrado y postgrado, deberán ser aplicadas al final la asesoría.

Transparencia. - A todos los integrantes del proceso de evaluación de la calidad de los docentes de la universidad, se les deberá presentar todos los componentes del proceso de la evaluación, sus objetivos y finalidades, de manera que ellos tengan conocimiento de los criterios por los que serán evaluados y por los que deben evaluar. Para estos fines se deberán elaborar los instructivos correspondientes a cada tipo de evaluación o bien que tengan acceso a las informaciones que le aclaren el proceso, de manera que cada evaluador tenga las instrucciones y objetivos precisos, con el propósito de garantizar el éxito de cada una de las partes de este proceso en general.

Coherencia. - La evaluación de la calidad de los docentes debe guardar coherencia con el modelo educativo y académico declarado por la universidad y la fundamentación que lo integra.

Función. - La función de la evaluación deberá ser sumativa y formativa a la vez; serán contemplados los datos cuantitativos y los cualitativos para los fines que correspondan.

Campaña informativa del proceso de evaluación de la calidad de los docentes. - Por medio de esta se deberá informar el rango de tiempo de la evaluación de los docentes, deberá ser

anunciado por los medios que la universidad disponga (página Web de los estudiantes, correos electrónicos de estudiantes, docentes, directores, murales físicos y electrónicos, pantallas, entre otros), se deberá transmitir el rigor, motivación y entusiasmo que amerita la aplicación de este importante proceso.

Instrumentos utilizados en la evaluación. - Se deberán utilizar formularios para cada tipo de evaluación, estos deben contener las dimensiones a evaluar de acuerdo a la evaluación que corresponda, deben estar caracterizados por un contenido ágil, sencillo y de fácil lectura, de manera que los evaluadores y los docentes puedan completarla de manera objetiva y evitar que sean completadas al azar, estos detalles deben ser considerados para garantizar la objetividad y propósito genuino que encierran las evaluaciones.

Para la presentación de esta propuesta, se han elaborado, a modo de sugerencia, una serie de instrumentos a ser utilizados para cada tipo de evaluación, a saber, de la evaluación por parte del estudiante, por parte de los pares, los directores o coordinadores de la escuela o departamento académico al que esté adscrito el docente, el de autoevaluación del docente; además, se diseñó un instrumento para evaluar a los docentes que cumplen la función de asesores de tesis, tanto de grado como de postgrado.

Adquisición de software como medio de aplicación de la evaluación docente. - Las evaluaciones deberán ser aplicadas a través de un software diseñado para estos fines. Por este medio y vía internet, el docente será evaluado por los estudiantes, sus directores y pares, y por demás se autoevaluará; el sistema deberá estar programado con sistema de seguridad y los permisos correspondiente para su manipulación, generar los distintos tipos de informes que se ameriten para la visualización y análisis de los resultados, la generación de estadísticas y la visualización a las personas autorizadas, registro de resultados y posterior entrega de informes a los incumbentes y evaluados.

Metodología de la evaluación. - El proceso de evaluación de la calidad de los docentes tendrá un método holístico, integral y de aplicación continua, se podrán verificar los datos cuantitativos y cualitativos de los resultados de su aplicación. En relación a la integralidad, los docentes deberán ser evaluados por sus estudiantes, su director o coordinador académico, sus pares y se podrá autoevaluar.

En el aspecto de continuidad, la universidad deberá evaluar a los docentes cada periodo académico, de manera que se le pueda dar seguimiento en los casos donde se han llegado a compromiso de mejora en la práctica docente y en la identificación de requerimientos de capacitación.

Tratamiento de los resultados de la evaluación. - El sistema informático utilizado en el proceso de evaluación de la calidad de los docentes, estará programado para generar los reportes conteniendo los resultados, que podrán ser de corte cuantitativo y cualitativo, apelando a la confidencialidad que amerita el proceso, se podrán determinar los resultados formativos y sumativos, se podrán presentar en varios formatos tales como frecuencias, estadísticas, gráficos y resúmenes de comentarios de las observaciones en los casos que se haya completado este apartado, de manera que se facilite la transferencia de los resultados arrojados.

Análisis de resultados de la evaluación. - Los resultados arrojados por las distintas evaluaciones aplicadas a los docentes deberán analizadas por la instancia responsable del proceso, quien remitirá a las facultades, escuelas y departamentos académicos donde se podrá visualizar la situación y condición actual del docente evaluado para los fines que correspondan y la toma de decisiones.

Utilidad de los resultados de la evaluación. – Podrán ser utilizados para la identificación de oportunidades de mejora, promoción, participación en programas de capacitación especializados, procesos de movilidad docente, orientaciones, aplicación de correctivos, toma de decisión de permanencia del docente en la universidad, anclar el reconocimiento de la labor de excelencia de los docentes, entre otras acciones que se estimen pertinentes.

Retroalimentación de la evaluación. - Cada docente evaluado deberá ser retroalimentado en relación a los resultados arrojados en las evaluaciones aplicadas, el docente podrá ser retroalimentado de manera presencial o virtual, este proceso se deberá realizar con suma claridad para conseguir que la evaluación no tenga un efecto adverso y exhiba su propósito confirmativo de mejora para elevar la calidad y motivación del profesorado de la universidad, y por ende de la institución. Esta retroalimentación deberá ser lo menos traumática posible, para lograr que se tengan los efectos encausados a la reflexión de la propia práctica del docente.

Es posible que se pueda recurrir al coaching educativo, siendo esta una nueva tendencia en la comunicación de resultados de evaluación del desempeño. En los casos requeridos se realizarán los acuerdos y compromisos para cubrir las oportunidades de mejora y en los casos que se requieran de capacitación y desarrollo.

Entrega de resultados de la evaluación. - Los directores podrán hacer entrega de los resultados de la evaluación a los docentes en formato físico o virtual de manera individual, se podrían hacer entrega en las reuniones celebradas en las escuelas y departamentos académicos

correspondientes, también podrán estar disponibles en el sistema virtual donde el docente pueda visualizar sus resultados, comentarios y recomendaciones.

Registro de resultados de la evaluación. – Los resultados de las distintas evaluaciones aplicadas a los docentes, deberán ser registrados en sus expedientes físicos y virtuales, para cuando se requieran ser consultados, se podrán crear portafolios a cada docente con las informaciones que se estimen pertinentes.

Implicaciones de los resultados de la evaluación. – Los resultados de las evaluaciones podrían implicar varias acciones, entre ellas reconocimientos, promociones, premiaciones, reorientaciones en la aplicación del programa de la asignatura que imparte el docente, involucramiento de los docentes en algunos procesos de elevada importancia de la facultad a la que adscrito como a la universidad en general, realizar los compromisos de mejora de distintos niveles, actualización en la disciplina que enseña, mejoramiento en las prácticas áulicas, aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, capacitaciones especiales, medidas correctivas y toma de decisiones de permanencia del docente en la universidad.

A continuación, en la tabla no. 52 se presentan las dimensiones de la presente propuesta de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes en la UNPHU, estas dimensiones y sus indicadores están reflejadas en el contenido de los instrumentos sugeridos para cada tipo de evaluación que se les aplicará a los docentes.

Publicación de resultados, reconocimientos y premiaciones. - Es importante que sean divulgados, por los medios que estime la universidad, los nombres de los docentes que hayan alcanzado las más altas calificaciones, y que por ello hayan sido reconocidos por la institución, de manera que los docentes se sientan motivados y cultiven ese sentido de pertenencia a la institución y la comunidad universitaria se entere de los efectos del proceso de evaluación de la calidad de los docentes.

8.4 Dimensiones propuestas para la evaluación integral y continua de la calidad docente

En la tabla no. 58, se muestran las dimensiones con sus respectivas definiciones, y los indicadores de la evaluación de la calidad de los docentes de la UNPHU, de estos criterios se desprenden los indicadores de evaluación que integrarán los instrumentos de evaluación.

Dimensiones	Definición	Criterios
1. Identificación con la institución.	Demostración del docente de su compromiso con la universidad, evidenciado en su compromiso con el cumplimiento de las reglamentaciones y sentido de pertenencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso con la misión, visión y valores de la universidad. - Cumplimiento de las reglamentaciones. - Asistencia a los eventos institucionales. - Orgullo por pertenecer al profesorado de la UNPHU.
2. Dominio de la Asignatura.	Conocimientos demostrados en la práctica docente en la disciplina que enseña.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los contenidos de la asignatura que imparte. - Actualización en los temas de la asignatura que imparte. - Participación de los estudiantes en el aula de clases. - Utilización de enlaces y discusiones de la teoría con la y práctica profesional de los temas que enseña.
3. Planificación de la asignatura.	Habilidades del profesor para estructurar, organizar los contenidos de la asignatura que imparte. La utilización de estrategias y métodos participativos dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de silabus, aplicación de estrategias y metodologías participativas en el salón de clases. - Utilización de material didáctico de texto y consulta, métodos de enseñanza. - Calidad en el desarrollo de los temas impartidos. - Cumplimiento del programa de clases.
4. Responsabilidad docente.	Cumplimiento de los deberes reglamentados y asumidos por el docente en el ejercicio de sus funciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad en la asistencia al salón de clases. - Preocupación e interés en el aprendizaje de los estudiantes. - Elaboración de pruebas de evaluación acorde con el programa impartido.

		- Entrega de calificaciones en el tiempo reglamentado.
5. Habilidades comunicativas	Competencia comunicativa del docente para explicar a los estudiantes las reglas, instrucciones, actividades en el aula y las reglamentaciones de la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación adecuada y oportuna. - Claridad en las distintas formas de comunicación. - Retroalimentación adecuada a los estudiantes y relacionados. - Respeto por las explicaciones y opiniones de los demás.

Tabla no. 58 - Dimensiones e indicadores instrumentos de evaluación docente – Diseño propio.

8.5 Instrumentos propuestos para la evaluación integral y continua de la calidad docente.

Para la presente propuesta de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes de la UNPHU, fueron diseñados cinco (5) instrumentos en calidad propositiva. Estos formularios, de ser contemplados, deberán ser adaptados para adecuar su integración en el sistema informático seleccionado. Cada instrumento está identificado de acuerdo a la evaluación a realizar

1. Formulario de evaluación de parte de los estudiantes.
2. Formulario de evaluación de parte del director o coordinador del docente.
3. Formulario de evaluación de parte de los pares.
4. Formulario de autoevaluación del docente.
5. Formulario de evaluación del profesor asesor de tesis de parte del estudiante.

En la UNPHU se cuenta con un cuerpo docente, que dentro de sus funciones tienen asignado la asesoría de tesis, tanto de grado como de los programas académicos de postgrado, por lo que consideramos pertinente sugerir un instrumento (formulario no.5), con el que se pueda evaluar la calidad de las asesorías de los docentes que realicen en esta función. Los docentes asesores de tesis, también son susceptibles de actualización y desarrollo en metodología de la investigación; esta

evaluación deberá ser aplicada por los estudiantes asesorados, y en base a los resultados obtenidos, se podrá determinar la necesidad de la capacitación y las acciones correspondientes.

La tabla no. 59, contiene las dimensiones con sus respectivas definiciones y los indicadores de la evaluación de la calidad de los docentes asesores de tesis, se pueden apreciar algunas diferencias en las dimensiones y los criterios de evaluación en relación a los instrumentos numerados con los números del 1- 4, de manera que el instrumento no. 5 reflejará en su diseño las diferencias en su contenido.

Dimensiones	Definición	Criterios
1. Identificación con la institución.	Demostración del docente de su compromiso con la universidad, evidenciado en su compromiso con el cumplimiento de las reglamentaciones y sentido de pertenencia.	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso con la misión, visión y valores de la universidad. - Cumplimiento de las reglamentaciones. - Asistencia a los eventos institucionales. - Orgullo por pertenecer al profesorado de la UNPHU.
2. Dominio de la metodología de la investigación.	Conocimientos de los procesos y los métodos de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de la metodología de la investigación. - Actualización en los temas de investigación. - Dominio de los aspectos éticos y profesionales en investigación. - Manejo de búsqueda de fuentes confiables de información.
3. Habilidades investigativas.	Habilidades del profesor para estructurar, organizar los contenidos de los trabajos de tesis,	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos en estructura de proyectos de investigación. - Pericia en redacción y organización de trabajos de tesis. - Capacidad de análisis de fuentes y documentos consultados. - Dominio de programas de análisis de datos.

<p>4. Responsabilidad docente.</p>	<p>Cumplimiento de los deberes reglamentados y asumidos por el docente en el ejercicio de sus funciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad en la asistencia a las asesorías. - Preocupación e interés en el aprendizaje de los asesorados. - Asesoramiento de rigor científico del trabajo de tesis. - Motiva a los asesorados en la entrega a tiempo del trabajo de tesis.
<p>5. Habilidades comunicativas</p>	<p>Competencia comunicativa del docente para explicar a los estudiantes las reglas, instrucciones, actividades en el aula y las reglamentaciones de la universidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación adecuada y oportuna. - Claridad en las distintas formas de comunicación. - Retroalimentación adecuada a los estudiantes sobre el trabajo de tesis. - Respeto por las explicaciones y opiniones de los asesorados.

Tabla no. 59 - Dimensiones e indicadores instrumento evaluación asesor de tesis – Diseño propio.

El instrumento de evaluación de la calidad del docente asesor de tesis, deberá ser conocido por los directores de las distintas escuelas de pregrado y la escuela de graduados, deberá ser presentado, tanto al docente asesor de tesis como al estudiante, con el propósito de que ambos tengan conocimientos de los criterios con los que encierra la referida evaluación. A continuación, se enumeran los formularios presentados en esta propuesta:

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)		Evaluación calidad docente Evaluación de estudiantes	
Escuela/Departamento:		Fecha:	
Nombre del profesor:		Código:	
Asignatura:	Código:	Grupo:	

Instrucciones. - Estimado estudiante, por favor, lee las afirmaciones y selecciona el número de la valoración, de acuerdo a la escala numérica, que consideres describen la calidad y la acción del docente que imparte la asignatura que cursas. Tus respuestas serán tratadas de manera confidencial y utilizadas para el mejoramiento de nuestros docentes.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
4	3	2	1

Ítem no.	Dimensión no. 1 - Identificación con la Institución	Valoración			
1	El profesor/a da cumplimiento a la misión, visión y valores institucionales.	4	3	2	1
2	El profesor/a participa de manera activa en las reuniones y actividades de la universidad.	4	3	2	1
3	El profesor/a se interesa por mejorar contantemente las labores académicas que realiza.	4	3	2	1
4	El profesor muestra orgullo por pertenecer a cuerpo docente de la UNPHU.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 2 - Dominio de la asignatura	Valoración			
5	El profesor muestra tener dominio del contenido de la asignatura que imparte.	4	3	2	1
6	El profesor muestra estar actualizado en los temas de la asignatura que imparte.	4	3	2	1
7	El profesor propicia la participación de los estudiantes en el aula de clases.	4	3	2	1
8	El profesor utiliza diferentes técnicas para la presentación y discusión de los temas.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 3 - Planificación de la asignatura	Valoración			
9	El profesor presenta a los estudiantes el programa y las prácticas de la asignatura.	4	3	2	1
10	El profesor indica las estrategias, material de texto y consulta a utilizar en la asignatura.	4	3	2	1
11	El profesor imparte y desarrolla los temas de las clases con calidad.	4	3	2	1
12	El profesor cumple con el programa de la asignatura y desarrolla todas las unidades.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 4 - Responsabilidad docente	Valoración			
13	El profesor asiste de manera puntual a las clases.	4	3	2	1
14	El profesor se mantiene interesado en responder las inquietudes de los estudiantes.	4	3	2	1
15	El profesor elabora los exámenes con el contenido impartido en las sesiones de clases.	4	3	2	1
16	El profesor publica las calificaciones en las fechas establecidas en el calendario académico.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 5 - Habilidades comunicativas	Valoración			
17	El profesor se comunica de manera adecuada con los estudiantes en todas las circunstancias.	4	3	2	1
18	El profesor ofrece respuestas claras a sus inquietudes presentadas en las clases.	4	3	2	1
19	El profesor retroalimenta a los estudiantes sobre el desempeño y desarrollo en el curso.	4	3	2	1
20	El profesor muestra respeto a las ideas expresadas por los estudiantes.	4	3	2	1

Observaciones:

- Menciona los atributos positivos que observó en el/ la docente _____
- Menciona los aspectos en los que considera debe mejorar el/la docente: _____
- Considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad tanto del profesor como de los estudiantes, ¿cómo has sido tú desempeño en esta asignatura? _____
- ¿Recomendarías este profesor(a) a otros estudiantes? _____

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)		Evaluación calidad docente Evaluación del director	
Escuela/Departamento:		Fecha:	
Nombre del profesor:		Código:	
Asignatura:	Código:	Grupo:	

Instrucciones. - Estimado/da director, por favor, lea las afirmaciones y marque con una X el número, de acuerdo a escala numérica, que considere describe el desempeño de la labor académica del docente evaluado, compare la evaluación de los estudiantes en este periodo académico, con el objetivo de mejorar las prácticas del equipo docente de nuestra universidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
4	3	2	1

Ítem no.	Dimensión no. 1 - Identificación con la Institución	Valoración			
1	El profesor/a da cumplimiento a la misión, visión y valores institucionales.	4	3	2	1
2	El profesor/a participa de manera activa en las reuniones y actividades de su facultad.	4	3	2	1
3	El profesor/a se interesa por mejorar contantemente las labores académicas que realiza.	4	3	2	1
4	El profesor/a está relacionado/a con los proyectos y los objetivos de la universidad.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 2 - Dominio de la asignatura	Valoración			
5	El profesor/a muestra tener dominio de la asignatura que imparto.	4	3	2	1
6	El profesor/a se mantiene actualizado/a en los temas de la asignatura que imparte.	4	3	2	1
7	El profesor/a propicia la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes.	4	3	2	1
8	El profesor/a utiliza diferentes técnicas para la presentación y discusión de los temas.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 3 - Planificación de la asignatura	Valoración			
9	El profesor/a presenta al departamento el programa y las prácticas de la asignatura.	4	3	2	1
10	El profesor/a presenta a los estudiantes el programa y las prácticas de la asignatura.	4	3	2	1
11	El profesor/a imparte y desarrolla los temas de las clases con calidad.	4	3	2	1
12	El profesor/a cumple con el programa de la asignatura.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 4 - Responsabilidad docente	Valoración			
13	El profesor/a asiste de manera puntual a las clases.	4	3	2	1
14	El profesor/a mantiene interés en el desarrollo de los estudiantes.	4	3	2	1
15	El profesor/a publica las calificaciones en las fechas establecidas en el calendario académico.	4	3	2	1
16	El profesor/a asume los cambios y retos académicos y administrativos dictaminados.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 5 - Habilidades comunicativas	Valoración			
17	El profesor/a discute los temas con los estudiantes en el salón de clases.	4	3	2	1
18	El profesor/a ofrece respuestas claras a las inquietudes de los estudiantes.	4	3	2	1
19	El profesor/a retroalimenta a los estudiantes sobre el desempeño y desarrollo en el curso.	4	3	2	1
20	El profesor/a muestra respeto por las ideas expresadas por los estudiantes.	4	3	2	1
Observaciones:					

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)		Evaluación calidad docente Evaluación de pares	
Escuela/Departamento:		Fecha:	
Nombre del profesor:		Código:	
Asignatura:	Código:	Grupo:	

Instrucciones. - Estimado/da docente, por favor, marque con una X el número, de acuerdo a escala numérica, las afirmaciones que considere describen el desempeño de la labor académica de su compañero de docencia en la/las asignatura/s que imparte en este periodo académico, con el objetivo de conocer su reflexión sobre el desempeño de su compañero (pare) docente para la mejora del equipo docente de nuestra universidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
4	3	2	1

Ítem no.	Dimensión no. 1 - Identificación con la Institución	Valoración			
1	El profesor/a da cumplimiento a la misión, visión y valores institucionales.	4	3	2	1
2	El profesor/a participa de manera activa en las reuniones y actividades de su facultad.	4	3	2	1
3	El profesor/a se interesa por mejorar contantemente las labores académicas que realiza.	4	3	2	1
4	El profesor/a está relacionado/a con los proyectos y los objetivos de la universidad.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 2 - Dominio de la asignatura	Valoración			
5	El profesor/a muestra tener dominio de la asignatura que imparto.	4	3	2	1
6	El profesor/a esta actualizado/a en los temas de la asignatura que imparto.	4	3	2	1
7	El profesor/a propicia la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes.	4	3	2	1
8	El profesor/a utiliza diferentes técnicas para la presentación y discusión de los temas.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 3 - Planificación de la asignatura	Valoración			
9	El profesor/a presento a los estudiantes el programa y las prácticas de la asignatura.	4	3	2	1
10	El profesor/a indica las estrategias, material de texto y consulta a utilizar en la asignatura.	4	3	2	1
11	El profesor/a imparte y desarrolla los temas de las clases con calidad.	4	3	2	1
12	El profesor/a cumple con el programa de la asignatura.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 4 - Responsabilidad docente	Valoración			
13	El profesor/a asiste de manera puntual a las clases.	4	3	2	1
14	El profesor/a mantiene interés en responder a las inquietudes de los estudiantes.	4	3	2	1
15	Elabora los exámenes con el contenido impartido en las sesiones de clases.	4	3	2	1
16	El profesor/a publica las calificaciones en las fechas establecidas en el calendario académico.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 5 - Habilidades comunicativas	Valoración			
17	El profesor/a discute los temas con los estudiantes en el salón de clases.	4	3	2	1
18	El profesor/a ofrece respuestas claras a las inquietudes de los estudiantes.	4	3	2	1
19	El profesor/a retroalimenta a los estudiantes sobre el desempeño y desarrollo en el curso.	4	3	2	1
20	El profesor/a muestra respeto por las ideas expresadas por los estudiantes.	4	3	2	1

Observaciones:

- Mencione los atributos positivos que lo/la identifican: _____
- Mencione los aspectos en los que considera debe mejorar: _____
- Mencione las dificultades que tiene en su desempeño docente: _____
- Mencione los aspectos en los que requiere capacitación: _____

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)		Evaluación calidad docente	
Escuela/Departamento:		Fecha:	
Nombre del profesor:		Código:	
Asignatura:	Código:	Grupo:	

Instrucciones. - Estimado/da docente, por favor, marque con una X el número, de acuerdo a la escala numérica, las afirmaciones que considere describen el desempeño de su labor académica en la/as asignatura/s que imparte en este periodo académico, con el objetivo de conocer la reflexión de su propio desempeño para la mejora del equipo docente de nuestra universidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
4	3	2	1

Ítem no.	Dimensión no. 1 - Identificación con la Institución	Valoración			
1	Demuestro disposición en el cumplimiento de la misión, visión y valores institucionales.	4	3	2	1
2	Participo de manera activa en las reuniones y actividades de su facultad.	4	3	2	1
3	Me interesa mejorar contantemente las labores académicas que realizo.	4	3	2	1
4	Estoy relacionada con los proyectos y los objetivos generales de la universidad.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 2 - Dominio de la asignatura	Valoración			
5	Muestro tener dominio de la asignatura que imparto.	4	3	2	1
6	Estoy actualizado/a en los temas de la asignatura que imparto.	4	3	2	1
7	Propicio la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes en el salón de clases.	4	3	2	1
8	Utilizo diferentes técnicas para la presentación y discusión de los temas de la asignatura.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 3 - Planificación de la asignatura	Valoración			
9	Presento a los estudiantes el programa y las prácticas de la asignatura al inicio del periodo.	4	3	2	1
10	Indico las estrategias, material de texto y consulta a utilizar en la asignatura.	4	3	2	1
11	Imparto y desarrollo los temas de las clases con calidad.	4	3	2	1
12	Cumplo con el programa de la asignatura.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 4 - Responsabilidad docente	Valoración			
13	Asisto de manera puntual a las clases.	4	3	2	1
14	Mantengo interés en responder a las inquietudes de los estudiantes.	4	3	2	1
15	Elabora los exámenes con el contenido impartido en las sesiones de clases.	4	3	2	1
16	Publico las calificaciones en las fechas establecidas en el calendario académico.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 5 - Habilidades comunicativas	Valoración			
17	Discuto los temas con los estudiantes en el salón de clases.	4	3	2	1
18	Ofrezco respuestas claras a las inquietudes de los estudiantes.	4	3	2	1
19	Retroalimentación a los estudiantes sobre el desempeño y desarrollo en el curso.	4	3	2	1
20	Muestro respeto por las ideas expresadas por los estudiantes.	4	3	2	1

Observaciones:

- Mencione los atributos positivos que lo/la identifican: _____
- Mencione los aspectos en los que considera debe mejorar: _____
- Mencione las dificultades que tiene en su desempeño docente: _____
- Mencione los aspectos en los que requiere capacitación: _____

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)		Evaluación calidad docente Evaluación docente asesor/a	
Escuela/Departamento:		Fecha:	
Nombre del profesor/a:		Código:	
Asignatura:	Código:	Grupo:	

Instrucciones. – Estimado/a estudiante, por favor, lea las afirmaciones y seleccione el número de la valoración, de acuerdo a la escala numérica, que considere describen la calidad del docente asesor de tesis de la carrera o programa que cursa. Sus respuestas serán de ayuda para la mejora del equipo docente de nuestra universidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
4	3	2	1

Ítem no.	Dimensión no. 1 - Identificación con la Institución	Valoración			
1	El/la asesor/a da cumplimiento a la misión, visión y valores institucionales.	4	3	2	1
2	El/la asesor/a participa de manera activa en las reuniones y actividades de la universidad.	4	3	2	1
3	El/la asesor/a se interesa por mejorar contantemente las labores de asesoría que realiza.	4	3	2	1
4	El/la asesor/a muestra orgullo por pertenecer a cuerpo docente de la UNPHU.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 2 - Dominio de la metodología de la investigación	Valoración			
5	El/la asesor/a muestra tener dominio de la metodología de la investigación.	4	3	2	1
6	El/la asesor/a muestra estar actualizado en los métodos de investigación.	4	3	2	1
7	El/la asesor/a domina y propicia los aspectos de organización y éticos en la investigación.	4	3	2	1
8	El/la asesor/a induce a la búsqueda de referencias y fuentes fiables para la investigación.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 3 - Habilidades investigativas	Valoración			
9	El/la asesor/a orienta al asesorado en la estructura de la tesis de acuerdo a lo establecido.	4	3	2	1
10	El/la asesor/a orienta al asesorado en la forma de redactar y organizar el informe de la tesis.	4	3	2	1
11	El/la asesor/a orienta a los asesorados en el análisis exhaustivo de las fuentes consultadas.	4	3	2	1
12	El/la asesor/a orienta en el uso programas informáticos para el análisis de datos de la tesis.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 4 - Responsabilidad docente	Valoración			
13	El/la asesor/a asiste de manera puntual a las sesiones de asesorías.	4	3	2	1
14	El/la asesor/a se mantiene interesado en responder las inquietudes de los asesorados.	4	3	2	1
15	El/la asesor/a guía a los asesorados al cumplimiento del rigor científico de la investigación.	4	3	2	1
16	El/la asesor/a motiva a los asesorados a entregar la tesis en la fecha establecida.	4	3	2	1
Ítem no.	Dimensión no. 5 - Habilidades comunicativas	Valoración			
17	El/la asesor/a se comunica adecuada y oportunamente con los asesorados por distintas vías.	4	3	2	1
18	El/la asesor/a ofrece respuestas claras a sus inquietudes de los asesorados.	4	3	2	1
19	El/la asesor/a retroalimenta a los estudiantes sobre el desempeño y desarrollo de la tesis.	4	3	2	1
20	El/la asesor/a muestra respeto por las ideas y fundamentos expresados por los asesorados.	4	3	2	1

Observaciones:

- Menciona los atributos positivos que observó en el/ la docente asesor/a _____
- Menciona los aspectos en los que considera debe mejorar el/la asesor/a: _____
- Considerando que el trabajo de tesis es responsabilidad tanto del asesor/a como del estudiante, ¿cómo has sido tú desempeño en la investigación? _____
- ¿Recomendarías este asesor(a) a otros estudiantes? _____

8.6 Factores de éxito en la aplicación de la propuesta

De ser aplicada esta esta propuesta del modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), ya sea de manera parcial o total, se sugiere, para garantizar el éxito en la aplicación, sean consideradas algunas acciones como las mostradas a continuación:

- Presentación del modelo a las altas instancias de la Institución.
- Alinear la evaluación continua de la calidad de los docentes con la estrategia institucional.
- Presentar a los vicerrectores, decanos, y directores de escuelas y departamentos académicos la propuesta para su opinión, sugerencias e involucramiento.
- Seleccionar las herramientas informáticas adecuadas al modelo de evaluación de la calidad de los docentes.
- Realizar los entrenamientos y capacitaciones a los evaluadores involucrados en la aplicación del modelo de evaluación.
- Revisar y evaluar la aplicación con miras a la mejora en su aplicación.
- Realizar los ajustes requeridos para la aplicación.
- Seleccionar la escuela o departamento académico para aplicar el piloto del modelo de evaluación.
- Elegir los medios de comunicación para informar el inicio del proceso de evaluación de la calidad docente, de manera que todos los involucrados tengan conocimiento de su aplicación cada periodo académico.
- Aplicar el modelo en las escuelas y los departamentos académicos de la universidad.
- Dar seguimiento a todo el proceso de aplicación.

El modelo de evaluación de la calidad docente, cualquier modelo que se utilice para la aplicación, de este importante proceso para la universidad, deberá ser revisado de forma continua con miras a identificar las áreas de mejora, actualización e innovación, para estar acorde de las exigencias que las instituciones de educación superior del siglo XXI demanda.

PARTE VI – REFERENCIAS

- Abarca, A. y Ruiz, N. (2014). Análisis cualitativo con el ATLAS.ti1. Ed., San José, Costa Rica. Universidad de Costa Rica. 20141.lii pp., 151 pp.
- Aguerrondo, I (2003). La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Recuperado en: www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 801-811.
- Aguirre et al. (2000). Evaluación integral de la docencia: una propuesta formativa y humanista. *Evaluación de la práctica docente en Educación Superior (Compendio)*. México: Porrúa.
- Alarcón C. José Guillermo y Montenegro A. Ignacio Abdón (2000), *Competencia Pedagógica Autoevaluación Docente, Instrumento para mejorar el desempeño del educador*. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Alles, M. (2005) *Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias*. Buenos Aires, Argentina.
- Amescua, M. & Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*. Vol.76. No.5. Fecha de consultado el 15 de abril del 2016 en: <http://www.scielosp.org/scielo>.
- Aneca (2008). La evaluación de la calidad en las universidades 2007. Recuperado en: <http://www.aneca.es>.
- Aneca (2009). Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación.
- Arbizu, F.M. (2000) “El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en el Estado español”. Ponencia presentada en 1º Congreso Internacional sobre “Sistemas de Cualificaciones Profesionales en la Unión Europea: una nueva dimensión de la formación profesional para la Europa del siglo XXI” San Sebastián.
- Aupetit, S. (2014) *La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores*. . Recuperado en: www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-summary-report-chairs-2014-1.pdf -.
- Benedito Antolí, V. (Coord.) (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: MEC.
- Besterfiel, D. (2009). *Control de calidad*. Pearson Educación. México.

- Bezies, P. (2002). La evaluación institucional: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Fecha de consulta 30 de mayo de 2015 en:
http://intranet.uaeh.edu.mx/evaluacion/documentos/ev_institucional.doc.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008-Volumen 1, numero 2. ISSN:1989-0397. Recuperado en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>.
- Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación de desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial. Perú.
- Buela-Casal, G. y Sierra, J. C. (2007): Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de universidad. *Psicothema*.19, 357-369.
- Cabero, J. (dir) (2010) Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de situación y análisis de buenas prácticas. Edita: Grupo de investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Recuperado en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/excelencia2.pdf>
- Cabero-Almenara, J.; Fernández-Batanero, J. M. & Córdoba-Pérez, M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), 157-176. Recuperado en: en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/15657/pdf_1
- Cabezas Santander, A. B., González Valero, J. A., Cabezas Santander, I., Montano Rivero, M. L., & Echemendía Díaz, Y. (2015). Desempeño investigativo de los docentes del ciclo básico de Medicina en la Universidad de Ciencias Médica de Sancti Spíritus. (Spanish). *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 1-11.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lth&AN=110006185&lang=es&site=ehost-live>.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- Casanova López, O. y Serrano Pastor, R. M. (2016). Internet, tecnología y aplicaciones para la educación musical universitaria del siglo XXI. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 405-421. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5801>
- Castañeda, M. (et al) (2010). Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos, Porto Alegre: EDIPUCRS,

- CONES, Evaluación Quinquenal de las Instituciones de Educación Superior (IES), 1994-1998.
- Coppola, N. (2012). Las Políticas de Evaluación de la Función Docente Universitaria en el Marco de la Evaluación Institucional: Un Estudio Comparado Entre Argentina, España y México. Tesis Doctoral. Recuperado en : <http://eprints.ucm.es/16682/1/T34004.pdf>.
- Corral, Yadira. (2009) Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. Revista Ciencias de la Educación Segunda etapa / año 2009 / Vol 19/ nº33.Valencia, enero - junio. Recuperado en:
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- De la Garza, J. (2008). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En B. Tünnermann, (Ed). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Diez Años después de la Conferencia Mundial de 1998 (pp. 175-222). IESALC-UNESCO.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente, I Seminario Taller sobre Perfil del docente y estrategias de formación, Lima, Perú.
- De Miguel Díaz, M (Dir) Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E. y Pérez, A. (2005): Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea Oviedo. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, J., Caís, J. y Vaquera, E. (2001). Excelencia. Calidad de las universidades españolas. Madrid: Centro de Investigación Sociológica (CIS).
- De Miguel, M. & Apodaca, P. (2009). Aseguramiento versus Garantía de Calidad en el Sistema Universitario Español. Boletín de Psicología.
- Declaración de la Sorbona. (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño de sistema de educación superior europeo (a cargo de los cuatros ministerios representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, Paris 25 de mayo de 1998.
Recuperado en:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf.
- Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En la educación Superior en el Mundo 2007.Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?, Madrid/Barcelona: Global University Network for Innovation (GUNI/UNESCO), Ediciones Mundi-Prensa.

- Díaz Costa, Elisabet; Fernández-Cano, Antonio; Faouzi, Tarik; Henríquez, Carlos Felipe (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63. DOI: <http://doi.org/b6xt>
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. Gazzola, y A. Didriksson, (Eds.), *Tendencia de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (pp.21-55). Caracas:
- Dos Santos, J. y Sánchez, S. (2001). *Investigación educativa cantidad-calidad. Un debate paradigmático*. Colombia.
- El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación de proceso de Bolonia.
- Elmore, R.F. (2003) Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, N°1. Recuperado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, Problemas y Perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, N° 1, Vol. 3e, (en línea) (pp. 96-123). Recuperado en: www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2008) La profesión académica en argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*. N° 52. (pp. 19 – 38) San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Revista Organización y Gestión Educativa*.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, M. (2002). *El Desarrollo Profesional del Docente Universitario*, Universidad de Granada. Recuperado en: [file:///D:/Doctorado/Analisis Enfoque Evaluación Institucional.pdf](file:///D:/Doctorado/Analisis%20Enfoque%20Evaluaci3n%20Institucional.pdf) *Revista Gestión de la Educación, Revista Científica Digital*.

- Ferraté, G. (1998). Universidad y nuevas tecnologías: El camino hacia la hiperuniversidad, Citado por Saravia (2004) en Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional, tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Abril 2004.
- Gairín Sallán, J. (et. al) (2006). Proceso de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas. Madrid: CIDE.
- Gallego, M. (2000): Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de objetivos organizacionales. Revista Universidad EAFIT, 119,63-7.
- Gallego, M. (2007) Gestión Basada en Competencias: teorías de competencia. Fecha de consulta 8 mayo 2014 en: arear.com/rrhh/teoriadecompetencias.htm.
- García-Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. Revista de Educación,352, 125-147.
- Gastelú, C. A. T., Kiss, G., y Domínguez, A. L. (2015). ITC Integration Process in Basic Education: The Case of Veracruz City in Mexico. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 176, 819-823.
- González Maura, V. (2002) ¿Qué Significa ser un profesional Competente? Reflexiones desde una Perspectiva Psicológica. Artículo publicado en: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1 2002. Universidad de la Habana, Cuba.
- González Tirado, R. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, no. 43/6. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>.
- González, M. (2004) La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. En Universidad 2004. 4ta Convención Internacional de Educación Superior. La Habana, 1ro al 5 de febrero de 2004.
- Gonzalo, V. (2001) Dimensiones y variables de las políticas y modelos de formación para el empleo. Memoria para optar por e título de doctor, Universidad Complutense de Madrid, España, IS BN: 84-669-2341-1.
- Guijarro, M. y Chávez, J. (2006). Ética y Gerencia Universitaria. En Revista Venezolana de Gerencia. Abril-Junio, N° 034 Vol II. pp 201-220: Universidad del Zulia. Maracaibo.

- Guzmán Ceballos, A. (2011) Evaluación de programas de tercer ciclo de la universidad del país Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (Upv/Ehu) en América Latina: El Caso Dominicano, CURNE-UASD, Tesis doctoral.
- Hacia nuevos escenarios educativos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (2), pp. 801-811.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- <http://www.upla.cl/innovacioncurricular/wp-content/uploads/2013/06/Informe-Final-AT-14 - Camilo-Nicolini.pdf>
- Huerta, J. Los Grupos Focales (2015), artículo publicado. Fecha de consulta 17 mayo 2015 en: http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj94/Grupo_Focal.pdf
- Hurtado de Barrer, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la ciencia, Tercera edición, Fundación Sygal: Caracas. (Parte II Capítulo 3 y 4).
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kandel, E. (2001). Neurociencia y Conducta. Prentice Hall, Madrid, España.
- Kells H. (1997). Procesos de autoevaluación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lacasta, J. (2005). Calidad y Ética en los Centros Especiales de Empleos: Una reflexión para el debate. Siglo C.
- Laínez, Federico (2005) Modelo para la Evaluación Docente a nivel Universitario
- Levi-Levoyer (2000). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión.
- Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y Tecnología. 7ma. Edición, julio 2013, Santo Domingo, Distrito Nacional.
- Mansilla, J. (2009). El European Credit Transfer System (ECTS) como medida del haber académico. Citado en: Ana Guzmán, Evaluación de programas de tercer ciclo de la Universidad del país Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en América Latina: El caso dominicano. CURNE-UASD, Universidad del País Vasco, 2011.
- Manual de Descripción de Puestos (2014). Documento institucional, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU. Santo Domingo, República Dominicana.

- Marcelo, y otros. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação vol. 71, núm. 2 (15/07/2016), pp. 145-168, ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
- Marczely, B. (1992). Teacher evaluation: research versus practice. Journal of Personnel Evaluation in Education.11 www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf.
- Marquina, M. (2005). Tendencias recientes de los sistemas de evaluación de la educación superior en el actual escenario. Un nuevo round del estado evaluados. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Martínez Ruiz, H. (2012). Metodología de la Investigación, con enfoque en competencias. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V., México, D.F.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Universitat Autònoma de Barcelona. Grupo CIFO. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 15,3 (diciembre 2011) ISS 1989-639X.
- Mateo, J. (1996). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. Revista de Investigación Educativa. No. 14.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona – Horsori.
- Mateo, J. (2005) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. España: Colección para Educadores. Tomo 3. Horsori editorial.
- Meliá, J. (1993). Enfoques de la evaluación universitaria. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Replicas. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Melo, L. (s.f.). Sistema nacional de acreditación de docentes de educación superior. Foro presidencial por la excelencia de la educación, Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT) cuadernillo no. 27.
- Mergen D.G., Grant D, y Widrick S.M. (2000). Quality management applied to higher education. Total Quality Management.
- Mertens, D. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.

- Montenegro, I. (2003). Evaluación del Desempeño Docente: Fundamento, Modelos e Instrumentos, Bogotá.
- Mora Ruiz (Coords.). La evaluación de las instituciones universitarias (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades.
- Morales, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes, Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Morales, P. (2013). Cuestionarios y escalas, Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Facultad de Ciencias Humanas y sociales.
- Moreno Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. Ensayo publicado en la Revista Iberoamericana. Fecha de consulta 08 de junio 2014 en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/moreno>.
- Morrison, J. (2002). La educación superior de Estados Unidos en Transición. Horizon Site. Citado en: Ana Guzmán, Evaluación de programas de tercer ciclo de la Universidad del país Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en América Latina: El caso dominicano. CURNE-UASD, Universidad del País Vasco, 2011.
- Murillo Torrecilla, J. (2013) Cuestionarios y escalas de actitudes. Fecha de consulta 4 abril 2015 en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2006). Evaluación del desempeño y carrera docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: UNESCO.
- Neave, G. (1998). Modelos de éxito. Fecha de consulta 22 de abril 2014 en: www.unesco.org/es.
- Nicolini, C. (2015). Informe: El análisis de contenido como técnica de investigación. Utilización del software Atlas.Ti. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile.
- OCDE (2012), Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana, 2012, OCDE Publishing.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2007) Formación basada en competencia laboral. Montevideo: CINTERFOR – Conocer.
- Orozco, L. y Cardoso, R. (2004). La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. UNESCO/IESALC-RAP.

- Pérez Gómez, A. (1985) Modelos contemporáneos de evaluación. La enseñanza: su teoría y su práctica.
- Pérez, A. (2011). Evaluación de la docencia y el aprendizaje en el marco del espacio europeo de educación superior. Tesis doctoral titulada Universidad Católica de San Antonio, Murcia.
- Pérez, J. (1989). Bases Pedagógicas de la Educación, Guía para Educadores, Madrid,
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. El Marqués, Querétaro, México.
- Pineda, E. y De Alvarado, E. (2008). Metodología de la Investigación. Organización Panamericana de la Salud. 3era. edición, Washington, D.C. OPS, 2008.
- Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018: por una educación superior de calidad, para el país que soñamos los dominicanos. Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT). Santo Domingo, República Dominicana.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.
- Proyecto Tuning (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto, Bilbao.
- Rama, C. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Sao Paulo: UNESCO-IESALC.
- Reglamento de Profesores. (2013). Documento institucional, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU. Santo Domingo, República Dominicana.
- Reichardt, C., & Cook, T. (1982). Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. Estudios de Psicología, (11), 40-55.
- Reyna Tejada, R. (2004) Evaluación y acreditación de la educación superior en la República Dominicana.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Universidad of Vigo. educação Santa María, v. 31 - n. 01, p. 11-22, 2006 DOI: 10.5902/198464441486
- Rodríguez Espinar, S. (1994). El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia. Revista de Enseñanza Universitaria, N°7-8. Sevilla: Universidad de Sevilla- Instituto de Ciencias de la Educación. (pp. 35-55)


- Rodríguez, E. (2006). El proceso de toma de decisiones estratégicas en las universidades públicas. Universidad Complutense de Madrid. *Calidad en la educación*, ISSN-e 0717-4004, N°. 24, 2006. Ejemplar dedicado a: La gestión de las instituciones de educación superior. Pp.47-63.
- Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga, F. (2004). *La Evaluación de la Docencia en la Universidad*, México.
- Rueda, A. (2000). *Reflexiones y propuestas sobre un sistema de evaluación de la competencia*. Madrid.
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Venezuela. Vadel hermanos.
- Sánchez Delgado y Gairín Sallán (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. ED. Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Saravia, M. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Schalock, M.D.; Cowart, B.; Steabler, B. (1993). Teacher productivity revisited: Definition, theory, measurement, and application. *Journal of Personnel Evaluation in education*. Volumen 7, no.
- Schon, Donald A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Barcelona.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.
- Silie, Rubén, Cuello César, Mejía Manuel (2004). *Estudio sobre la Educación Superior en la República Dominicana*.
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa, S.A.
- Tejedor Tejedor, F. J. & Jornet Meliá, J. M. (2008). *La evaluación del profesorado universitario en España*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Fecha de consulta 09 septiembre 2013 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.
- Tobón, S. (2006) *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá.

- Tobón, S. (2015). Los proyectos formativos: Transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento.
- Tratado de la Unión Europea. La Educación Superior. Fichas Técnicas de la Unión Europea - 2016. Fecha de consulta 29 de agosto 2016 en:
http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_5.13.4.pdf.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2000) Desafíos del Docente Universitario ante el Siglo XXI, Publicaciones CONES, Santo Domingo.
- UNESCO (2014), Informe de Seguimiento de Educación para todos en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos.
- Universia (2014), “Carta Universia Río 2014. Claves estratégicas y propuestas para las universidades iberoamericanas” [III Encuentro Internacional de Rectores Universia, Río de Janeiro, julio 2014], en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unamiisue Universia, vol. V, Núm. 14, pp. 148-153, Fecha de consulta 17 de agosto 2015 en:
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/517>.
- Universia (2015) 5 competencias que todo docente del siglo XXI debe tener. Noticias Universia Colombia. 7 de septiembre 2015.
- Valdés, H. (2001) La Evaluación del Desempeño Profesional del Docente. Fecha de consulta 8 de abril 2014 en: <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>.
- Valdés, H. y Pérez, F. (2000). Calidad en la Educación Básica y su Evaluación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
- Valenzuela Fernández, L. y Rosas Ferrer, J. A (2001). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. Fecha de consulta el 20 de abril de 2016, en:
<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/42/version%206/los%20criterios.pdf>.
- Vargas, A. y Calderón, M. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. Actualidades investigativas en educación. Fecha de consulta el 09 de marzo 2013 en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-cea/archivos/consideraciones.pdf>
- Vargas, Daniel (2002). Calidad Universitaria. Ciencia y Educación Superior, año 2, vol.4, abril 2002. SEESCYT.

- Vargas, J. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización, citado por González, V. (2002). Revista Iberoamericana de educación.
- Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias, ¿ahora estándares? Educación y Cultura, 62, 33-41.
- Vigueras, J. (2000). Estudio y propuesta de evaluación docente, en el campo de la instrucción musical. Evaluación de la práctica docente en Educación Superior (Compendio). México: Porrúa.
- Villa, A. (1993): La evaluación del profesor. Una Visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos. Estudios y Documentos, no. 14. España. Gobierno Vasco.
- Waggonen, G. (2010). La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica. Ensayo publicado, traducción de Francisco González Ortiz. Consultado el 17 octubre 2014 en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista11_S1A1ES.pdf.
- Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. (2012) Competencias docentes del profesorado universitario, Calidad y desarrollo profesional. Universidad de Santiago de Compostela, Narcea, España.

PARTE VII- DOCUMENTOS ANEXOS

Anexo no.1 - Descripción de puesto Profesor(a) Universitario (a) UNPHU.

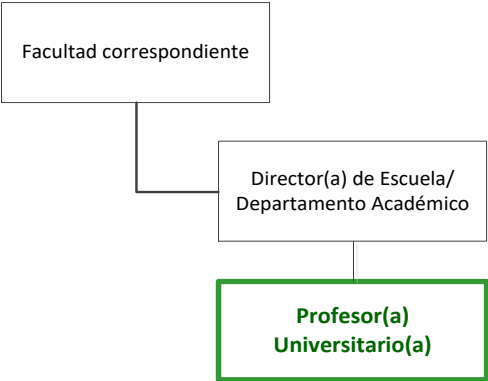
	Título del documento: MANUAL DE DESCRIPCIÓN DE PUESTOS		Código	Fecha
			UNP-MDP-002	Agosto, 2014
			Versión	Páginas
			001	1 de 3
Elaborado por: Juana Morales, MRH	Revisado por: Lic. César Reinoso López	Aprobado por: Arq. Miguel Fiallo Calderón	Fecha de Aprobación: Octubre, 2014	

PROFESOR (A) UNIVERSITARIO (A)

I. Información General del Puesto

Departamento : Escuelas/Departamentos Académicos
 Dependencia : Facultades
 Reporta a : Director de Escuela o Departamento
 Ubicación : Campus Principal

II. Organigrama



```

graph TD
    A[Facultad correspondiente] --> B[Director(a) de Escuela/  
Departamento Académico]
    B --> C[Profesor(a)  
Universitario(a)]
    style C stroke:#008000,stroke-width:2px
    
```


III. Objetivo del Puesto


Realizar labores y actividades de docencia, investigación, revisión, seguimiento y actualización de los programas de asignaturas.

IV. Funciones Específicas

- Planear, coordinar, ejecutar y supervisar el proceso curricular, relacionado con el área de su responsabilidad.
- Dictar cursos de instrucción de acuerdo a la asignación y cantidad de horas asignadas.
- Realizar actividades académicas, administrativas extracurriculares que le sean asignadas.

Fecha de elaboración: Agosto, 2014	Departamento responsable: Gestión Humana	Dependencia: Gerencia Administrativa y Financiera	Fecha de revisión: Septiembre, 2014
---------------------------------------	---	--	--

 UNPHU	Título del documento: MANUAL DE DESCRIPCIÓN DE PUESTOS		Código	Fecha
			UNP-MDP-002	Agosto, 2014
			Versión	Páginas
			001	2 de 3
Elaborado por: Juana Morales, MRH	Revisado por: Lic. César Reynoso López	Aprobado por: Arq. Miguel Fiallo Calderón	Fecha de Aprobación: Octubre, 2014	
<ul style="list-style-type: none"> - Participar en actividades, dirigidas a desarrollar los procesos de docencias, investigación, extensión y en el diseño de los programas cuatrimestrales de las asignaturas en que imparte docencia. - Asesorar trabajos de grado. - Diseñar, revisar, clasificar y organizar el material didáctico de apoyo a las labores docentes. - Cumplir con los procesos académicos en las fechas establecidas en el calendario académico. - Participar en las reuniones convocadas en su facultad, escuela o departamento académico. - Mantener actualizado los programas de las asignaturas que conforman la disciplina que imparte. - Fomentar trabajos de investigación de la asignatura que imparte. - Participar en actividades docentes y profesionales a las que sea convocado - Participar en las actividades organizadas por la Universidad, la facultad, escuela o departamento al cual esté adscrito. - Asistir y cumplir puntualmente con la facilitación docente. - Evaluar a los estudiantes con exámenes, exposiciones, trabajos prácticos, pruebas de medio término y cualquier otro método que sea apropiado para la asignatura. - Corregir los exámenes y registrar las calificaciones en el sistema establecido para esos fines. - En los casos que correspondan, redactar las actas de calificación y remitirlas a la escuela o facultad correspondiente. - Orientar y asesorar a los estudiantes en inquietudes, y situaciones que se le presenten en o con la asignatura. - Reportar las asistencias, licencias médicas y novedades disciplinarias que se presenten con el alumnado. - Asistir a los programas de capacitación y actualización que se le convoque. - Representar a la universidad en actividades nacionales e internacionales cuando se le requiera. - Colaborar con los demás integrantes del equipo de labores del área. - Cumplir y hacer cumplir las políticas, normas, reglamentaciones y disposiciones Institucionales. - Solicitar al superior inmediato las herramientas de trabajo necesarias para el desarrollo de sus funciones. - Realizar otras tareas afines y complementarias que les sean asignadas. 				
Fecha de elaboración: Agosto, 2014	Departamento responsable: Gestión Humana	Dependencia: Gerencia Administrativa y Financiera	Fecha de revisión: Septiembre, 2014	

 UNPHU	Título del documento: MANUAL DE DESCRIPCIÓN DE PUESTOS		Código	Fecha
			UNP-MDP-002	Agosto, 2014
			Versión	Páginas
			001	3 de 3
Elaborado por: Juana Morales, MRH	Revisado por: Lic. César Reynoso López	Aprobado por: Arq. Miguel Fiallo Calderón	Fecha de Aprobación: Octubre, 2014	

V. Relaciones del Puesto

Internas:

El puesto se relaciona con las unidades administrativas y académicas.

Externas

El puesto mantiene relaciones con instituciones educativas públicas y privadas, nacionales e internacionales.

VI. Perfil del Puesto

Nivel Educativo:

Licenciatura en Educación u otras profesiones relacionadas a la disciplina que enseña.

Especialidad o Maestría en la disciplina que enseña. Habilitación Docente.

Conocimientos de Idiomas:

Ingles básico, preferiblemente.

Habilidades y Destrezas:

Manejo de paquete Microsoft Office, Tecnología Educativa y relaciones humanas.

Competencias Requeridas para el Puesto:

Genéricas:

- Adaptabilidad al cambio
- Compromiso Institucional
- Ética
- Integridad
- Responsabilidad
- Capacidad de Gestión

Específicas:

- Orientación al servicio
- Autocontrol
- Búsqueda de información
- Calidad del trabajo
- Comunicación oral/escrita
- Planificación y organización

Experiencia:

Un (1) año de experiencia en labores docentes universitarias.

Periodo Probatorio:

Tres (3) meses.

VII. Condiciones de Trabajo

Las condiciones de trabajo para esta posición son satisfactorias.

Fecha de elaboración: Agosto, 2014	Departamento responsable: Gestión Humana	Dependencia: Gerencia Administrativa y Financiera	Fecha de revisión: Septiembre, 2014
---------------------------------------	---	--	--

Anexo no.2 - Cuestionario coordinadora evaluación docentes en la UNPHU.

Tesis Doctoral de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Cuestionario solicitud de información sobre el proceso de la evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU.

Estimada Coordinadora:

Estamos realizando una investigación sobre la “Evaluación Institucional de la Calidad Docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)” y requerimos su colaboración para la obtención de información, apreciamos su colaboración en la provisión de informaciones del proceso de evaluación docente.

I. Datos generales:

Tiempo en la posición _____

Nivel académico _____

I. Datos del proceso de evaluación docente:

1. ¿Cuándo inicia la UNPHU la aplicación de la evaluación docente?
2. Indicar fecha de reinicio de la aplicación de la evaluación docente.
3. ¿Cuáles son los criterios de evaluación docente?
4. ¿Cuentan con un reglamento o procedimiento de evaluación de la calidad docente?
5. ¿Cuál es la periodicidad de aplicación?
6. ¿Qué medio de aplicación utiliza?
7. ¿Cuál es el modelo de presentación de resultados?
8. ¿Cuál es modelo de la entrega de resultados (a docente y director de escuela o departamento académico)?
9. ¿Tienen un plan de capacitación o mejora para los docentes?
10. ¿Tienen un plan de reconocimiento docente?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo no. 3. Comunicación dirigida a expertos validación cuestionario docente

Comunicación dirigida a los expertos para la validación del cuestionario

Estimado(a) experto(a):

Nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitar su colaboración en calidad de experto (a) en la validación del presente instrumento de recogida de información, consistente en un cuestionario que permitirá realizar el acopio de información a los fines de desarrollar la tesis doctoral titulada: *“Evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña”*.

Ante la ausencia de un instrumento que respondiera a los propósitos de esta investigación, hemos elaborado un cuestionario dirigido a los docentes de la universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), con el fin de recabar información, por lo que requerimos de usted, en calidad experto en el tema de esta investigación, nos colabore con la validación del referido instrumento aportando su experiencia y conocimientos.

Apreciamos su valiosa colaboración al completar el protocolo que adjuntamos, junto al formulario a valorar, asignando la valoración correspondiente a cada uno de los ítems.

Expresamos nuestro agradecimiento por su grandiosa colaboración.

Atentamente,

Juana Morales

Resumen tesis doctoral titulada:

“Evaluación institucional de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña”.

En el presente trabajo de investigación se ha indagado sobre el proceso de evaluación institucional de la calidad de los docentes de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), conducente al logro de los objetivos propuesto en el Plan Decenal de Educación Superior de la República Dominicana, con la visión de una educación superior de calidad. Por medio de esta investigación se ha hurgado en los aspectos esenciales tales como si la universidad cuenta con un modelo educativo donde esté definido el perfil tanto del docente como del estudiante, si cuenta con un proceso esquematizado para la contratación de los docentes, cómo la UNPHU evalúa la calidad de sus docentes, sobre otros aspectos como el aseguramiento de que cuenten en su aval con las competencias requeridas y adecuadas a este mundo cambiante, en miras al supuesto de que el docente actual debe estar a la vanguardia y no permanecer dormido con los conocimientos anteriormente adquiridos, por lo que deben desarrollar las competencias que les permitan adquirir el nivel de desarrollo que el docente del siglo XXI debe exhibir, bajo el entendido de que los conocimientos caen en la obsolescencia con sorprendente celeridad. Con los resultados que se obtendrán se dará a conocer la situación actual del conocimiento que tiene el profesorado sobre la evaluación de la calidad docente en la universidad, datos que se obtendrán a través de un instrumento para el levantamiento de información a una muestra de docentes de la universidad, la aplicación de grupo focal a una muestra de estudiantes y la entrevista estructurada a la coordinadora de evaluación de la calidad docente. Las informaciones recabadas serán utilizadas para lograr el objetivo principal de la investigación que radica en la *propuesta de un modelo de evaluación integral y continua de la calidad de los docentes en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)*.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Proponer un modelo de evaluación integral y continua de la calidad docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre la calidad y la evaluación en las instituciones de educación superior.
- Describir el perfil y las competencias de los docentes.
- Identificar los criterios de evaluación de la calidad de los docentes en la UNPHU.
- Diseñar y validar el instrumento que se utilizará en el levantamiento de la información.
- Presentar la situación actual de la evaluación de la calidad docente en la UNPHU.

Protocolo para validación de expertos cont...

Con la finalidad de recabar los datos y las apreciaciones que permitan la validación del presente cuestionario, se han elaborado tres (3) tablas y presentado un apartado adicional, que le permitirá como experto eliminar o agregar algún aspecto del cuestionario que considere relevante para el cumplimiento de tal finalidad

1. **La tabla no.1** - Contiene la descripción de las dimensiones y la distribución de los ítems en el cuestionario.
2. **La tabla no.2** - Describe las dimensiones y los ítems del cuestionario con el objetivo de valorar la adecuación de cada ítem a la dimensión, la adecuación del lenguaje al tema estudiado, la claridad del ítem y las observaciones en los casos que sean requeridas.

Nota.- Las dos primeras tablas (no.1 y no.2) están divididas en dos partes, la primera parte contiene los datos generales o demográficos y la segunda parte contiene las demás dimensiones.

3. **La tabla no.3** - Contiene las descripciones de los aspectos relacionados al cuestionario en general como son: formato, claridad de las instrucciones, extensión y presentación.

A continuación, se presentan las tablas para la validación de contenido del cuestionario anexo a este documento:

Tabla no. 1.- Descripción de las dimensiones y la cantidad de ítems del instrumento:

Dimensión	Definición de la dimensión	Ítems del Cuestionario
Datos generales o demográficos	Son los datos generales o demográficos de los docentes.	1, 2, 3,4, 5, 6,7 y 8 de la 1era. parte y 22 de la 2da. parte del cuestionario.
Conocimiento sobre la filosofía institucional.	Son los conocimientos que poseen los docentes sobre la filosofía y los reglamentos de la universidad.	1, 2 y 3 de la segunda parte del cuestionario.
Conocimiento sobre la contratación del docente.	Son los conocimientos sobre el perfil del docente, protocolo de contratación, inducción y seguimiento a los docentes.	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
Conocimiento de los programas de la asignatura.	Son los conocimientos a profundidad que tienen los docentes de los programas y organización de las asignaturas que imparten.	13 y 14.
Conocimiento sobre la evaluación docente.	Son los conocimientos que tiene el docente sobre el proceso, los criterios, objetivos presentación de resultados de la evaluación de la calidad de los docentes, planes de capacitación y reconocimiento.	15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21.

Protocolo para validación de expertos cont...

Tabla no. 2.- Las valoraciones que se debe aplicar será de uno (1) si está correcto y dos (2) si está incorrecto.

1era. Parte del instrumento

Cuestionario	Coherencia		Adecuación del lenguaje al tema estudiado		Claridad		Observaciones
	1	2	1	2	1	2	
1era. Dimensión Datos generales o demográficos.	1	2	1	2	1	2	Escribir las observaciones.
Ítem no. 1							
Ítem no. 2							
Ítem no. 3							
Ítem no. 4							
Ítem no. 5							
Ítem no. 6							
Ítem no. 7							
Ítem no. 8							
Ítem no. 22							

2da. Parte del instrumento.

Cuestionario	Coherencia		Adecuación del lenguaje al tema estudiado		Claridad		Observaciones
	1	2	1	2	1	2	
2da. Dimensión Conocimiento sobre la filosofía institucional.	1	2	1	2	1	2	Escribir las observaciones.
Ítem no. 1							
Ítem no. 2							

Protocolo para validación de expertos cont...

Cuestionario	Coherencia		Adecuación del lenguaje al tema estudiado		Claridad		Observaciones
	1	2	1	2	1	2	
3era. Dimensión Conocimiento sobre la contratación.	1	2	1	2	1	2	Escribir las observaciones.
Ítem no. 3							
Ítem no. 4							
Ítem no. 5							
Ítem no. 6							
Ítem no. 7							
Ítem no. 8							
Ítem no. 9							
Ítem no. 10							
Ítem no. 11							

Cuestionario	Coherencia		Adecuación del lenguaje al tema estudiado		Claridad		Observaciones
	1	2	1	2	1	2	
4ta. Dimensión Conocimiento revisión programa de la asignatura.	1	2	1	2	1	2	Escribir las observaciones.
Ítem no. 12							
Ítem no. 13							

Protocolo para validación de expertos cont...

Cuestionario	Coherencia		Adecuación del lenguaje al tema estudiado		Claridad del ítem		Observaciones
	1	2	1	2	1	2	
5. Dimensión Conocimientos sobre la evaluación de la calidad docente.	1	2	1	2	1	2	Escribir las observaciones.
Ítem no. 14							
Ítem no. 15							
Ítem no. 16							
Ítem no. 17							
Ítem no. 18							
Ítem no. 19							
Ítem no. 20							
Ítem no. 21							

Tabla no.3.- Valoración de uno (1) si es correcto y dos (2) si es incorrecto

Otros aspectos a validar del cuestionario	1	2
Claridad de las instrucciones		
Formato del cuestionario		
Extensión del cuestionario		
Presentación del cuestionario		

Aspectos a modificar o incluir en el cuestionario:

Aspectos a modificar _____

Aspectos a incluir _____

Anexo: Cuestionario para su validación.

Muchas gracias por colaborar con este estudio.

Anexo no. 5 - Primera versión del cuestionario docentes UNPHU.

Tesis Doctoral de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Cuestionario para docentes:

Estimada(o) Profesor(a):

Estamos realizando una investigación sobre la “*Evaluación Institucional de la Calidad Docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU)*” y requerimos su colaboración para la obtención de información, agradecemos la atención que nos presta al responder el cuestionario que se muestra a continuación:

I. Datos generales:

1. **Escuela(s)/Departamento(s) donde imparte docencia:**
2. **Lugar UNPHU donde imparte docencia:**
 Campus principal:
 Recinto La Vega:
3. **Año de ingreso a la UNPHU:** 1966-1970 1971-1975 1976-1980 1981-1985
1986-1990 1991-1995 1996-2000 2001-2005 2006-2010 2011-2014
4. **Sexo:** Femenino Masculino
5. **Edad:** menos de 30 años 31-35 años 36-40 años 41-45 años
46-50 años 51-55 años 56-60 años Más e 60 años
6. **Nivel académico:** Técnico Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado
7. **Tipo de contrato como docente:**
 Profesor por asignatura
 Medio tiempo
 Tiempo completo
8. **¿Labora en otra institución de educación superior?** Sí No

II. Gestión institucional:

1. **¿Conoce la misión, visión, objetivos y valores de la UNPHU?** Sí No
2. **¿Conoce el Reglamento de Profesores de la universidad?** Sí No
3. **¿Sabe usted si la UNPHU cuenta con un Modelo Educativo donde se especifica el perfil del docente y del estudiante?**
Sí No
4. **¿Conoce usted el procedimiento de contratación de los docentes?** Sí No
5. **¿Conoce las competencias con las que deben contar los docentes de la UNPHU?** Sí No
6. **¿Antes de ser contratado por la institución fue sometido a proceso de evaluación de ingreso a la UNPHU?**
Sí No
7. **¿Quién le entrevistó al ingreso en la UNPHU?**
 Decano de la Facultad
 Director de Escuela o Departamento
 Coordinador de la asignatura del área
 Profesor contratado del área

8. ¿A su ingreso se le solicitó presentar algún tipo de documentación? (certificados de estudios, cédula, publicaciones, entre otros). Sí No
9. ¿Se le solicitó realizar un silabo o programa de clase de la asignatura que imparte? Sí No
10. ¿Conoce si la universidad cuenta con un programa de inducción para los docentes de nuevo ingreso? Sí No
11. ¿Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos académicos (Asignación de asignatura, hora/clase, asignación de aula, inasistencia, permisos):
- El Decano
 El Director departamental
 El Coordinador
 La Secretaria Otro _____
12. ¿Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos administrativos?
- El Decano El Director de la escuela o departamento
 El Coordinador La Secretaria
 Gestión Humana Otro _____
13. ¿Se le invita a revisar de manera periódica los programas de carreras de la facultad, escuela o departamento académico?
Sí No
14. ¿Se le invita a revisar de manera periódica el programa de asignatura que imparte?
Sí No
15. ¿Conoce con detalle el proceso de evaluación de la calidad docente de la universidad?
Sí No
16. ¿Conoce los objetivos de evaluación de la calidad docente que le son aplicados?
Sí No
17. ¿Conoce con detalles los criterios de evaluación de la calidad docente que le son aplicados?
Sí No
18. ¿Qué tipos de evaluaciones le son aplicadas como docente?
- Evaluación de parte de los estudiantes
 Evaluación de director de escuela(s) o departamento(s) al que pertenece.
 Evaluación de pares
 Autoevaluación
19. ¿Recibe retroalimentación sobre los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes?
Sí No
20. ¿Quién le retroalimenta sobre los resultados de la evaluación?
- El Decano El Director
 El Coordinador La Secretaria
 Unidad de evaluación docente Otros _____
21. En base a los resultados de la evaluación de la calidad docente, usted ha recibido de su director académico los informes siguientes (puede marcar más de una opción):
- Reporte de la actividad docente en el aula
 Informe sobre el periodo de ingreso docente
 Aplicación de correctivos de comportamientos
 Reconocimiento de la actividad docente
 Cumplimiento de la carrera docente
 Convocatoria para participar en programas de desarrollo y actualización docente
 Compensación económica
 Ninguno - Otros _____
22. ¿Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU? Sí No

Gracias por su colaboración-
Jm/ junio, 2014

Anexo no. 6 - Versión final del cuestionario docentes UNPHU.

Tesis Doctoral de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Cuestionario para docentes:

Estimada(o) Profesor(a):

Estamos realizando una investigación sobre la “Evaluación Institucional de la Calidad Docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) y requerimos su colaboración para la obtención de información, agradecemos la atención que nos presta al responder el cuestionario que se muestra a continuación:

III. Datos generales:

1. **Escuela(s)/Departamento(s) donde imparte docencia:**
2. **Lugar UNPHU donde imparte docencia:**
 Campus principal:
 Recinto La Vega:
3. **Año de ingreso a la UNPHU:** 1966-1970 1971-1980 1981-1990
1991-2000 2001-2010 2011-2015
4. **Sexo:** Femenino Masculino
5. **Edad:** menos de 30 años 31- 40 años 41-50 años 51-60 años Más de 60 años
6. **Nivel académico:** Técnico Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado
7. **Tipo de contrato como docente:**
 Profesor por asignatura
 Medio tiempo
 Tiempo completo
8. **¿Labora en otra institución de educación superior?** Sí No

IV. Gestión institucional:

1. **¿Conoce la misión, visión, objetivos y valores de la UNPHU?** Sí No
2. **¿Conoce el Reglamento de Profesores de la universidad?** Sí No
3. **¿Conoce usted el procedimiento de contratación de los docentes?** Sí No
4. **¿Conoce las competencias con las que deben contar los docentes de la UNPHU?** Sí No
5. **¿Al ser contratado por la institución fue sometido a proceso de evaluación de ingreso a la UNPHU?**
Sí No
6. **¿Quién le entrevistó al ingreso en la UNPHU?**
 Decano de la Facultad
 Director de Escuela o Departamento
 Coordinador de la asignatura del área
 Profesor contratado del área
7. **¿A su ingreso se le solicitó presentar algún tipo de documentación? (certificados de estudios, cédula, publicaciones, entre otros).** Sí No
8. **¿Se le solicitó realizar un silabus o programa de clase de la asignatura que imparte?** Sí No
9. **¿Conoce si la universidad cuenta con un programa de inducción para los docentes de nuevo ingreso?** Sí No

10. Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos académicos (Asignación de asignatura, hora/clase, asignación de aula, inasistencia, permisos):

- El Decano
 El Director departamental
 El Coordinador
 La Secretaria Otro _____

11. ¿Quién le ofreció a su ingreso las informaciones sobre los procesos administrativos?

- El Decano Director de la escuela o departamento
 El Coordinador La Secretaria
 Gestión Humana Otro _____

12. ¿Se le invita a revisar de manera periódica los programas de carreras de la facultad, escuela o departamento académico?

Sí No

13. ¿Se le invita a revisar de manera periódica el programa de asignatura que imparte?

Sí No

14. ¿Conoce con detalle el proceso de evaluación de la calidad docente de la universidad?

Sí No

15. ¿Conoce los objetivos de evaluación de la calidad docente que le son aplicados?

Sí No

16. ¿Conoce con detalles los criterios de evaluación de la calidad docente que le son aplicados?

Sí No

17. ¿Qué tipos de evaluaciones le son aplicadas como docente?

- Evaluación de parte de los estudiantes
 Evaluación de director de escuela(s) o departamento(s) al que pertenece.
 Evaluación de pares
 Autoevaluación

18. ¿Recibe retroalimentación sobre los resultados de la evaluación realizada por los estudiantes?

Sí No

19. ¿Quién le retroalimenta sobre los resultados de la evaluación?

- El Decano El Director
 El Coordinador La Secretaria
 Unidad de evaluación docente Otros _____

20. En base a los resultados de la evaluación de la calidad docente, usted ha recibido de su director académico los informes siguientes (puede marcar más de una opción):

- Reporte de la actividad docente en el aula
 Informe sobre el periodo de ingreso docente
 Aplicación de correctivos de comportamientos
 Reconocimiento de la actividad docente
 Promoción en la carrera docente
 Convocatoria para participar en programas de desarrollo y actualización docente
 Informaciones sobre oportunidades de mejora
 Compensación económica
 Ninguno - Otros _____

21. ¿Ha recibido visitas de control docente en el aula de clases? Sí No

22. ¿Se siente a gusto impartiendo docencia en la UNPHU? Sí No

Gracias por su colaboración.
Jm/ junio, 2015

Anexo no. 7.- Protocolo - guía aplicación de grupo focal estudiantes UNPHU.

Tesis Doctoral de Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Protocolo- guía para la aplicación de Grupo Focal

Estimados (as) estudiantes:

Estamos realizando una investigación sobre la “*Evaluación Institucional de la Calidad Docente en la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña* (UNPHU) y requerimos su colaboración para la obtención de información, apreciamos su colaboración por participar en la reunión de este grupo.

I. Datos generales de los estudiantes:

Sexo. _____

Escuela. _____

Carrera. _____

Cuatrimestre. _____

No. de estudiante. _____

II. Objetivos del Grupo Focal:

Obtener informaciones sobre la percepción de los estudiantes del profesorado actual de la UNPHU, cuáles serían las competencias del docente ideal y aspectos importantes de evaluación de la calidad docente.

III. Protocolo para la aplicación del grupo focal:

- Recibimiento de los participantes.
- Explicación por parte de la moderadora en qué consiste el grupo focal.
- Presentación del tema y su propósito.
- Inicio de la sesión y calentamiento de la sesión.
- Asignación de números a los participantes para proteger su identidad.

IV. Preguntas - guía de la sesión:

No.	Preguntas - Guía
1.	¿Qué significa para ustedes la universidad?
2.	¿Cuál es la imagen que tienen ustedes de los profesores en general? Incluyendo los de sus escuelas.
3.	¿Cuáles son las competencias o atributos que ustedes han observados en sus profesores?
4.	¿Cuáles son las competencias que definen su profesor ideal?
5.	Al evaluar a sus profesores, ¿cuáles aspectos de la evaluación docente le otorgan mayor importancia?
6.	¿Cuáles aspectos reconocerían y premiarían en los profesores?

V. Terminación de la sesión y brindis.

VI. Realización de la relatoría.

VII. Elaboración de informe final.

Anexo no.8 - Cuestionario completado por la coordinadora evaluación docente UNPHU.

Respuestas del cuestionario remitido a la coordinadora de la unidad de superación y evaluación profesoral de la UNPHU	
Pregunta	Respuesta
Cuando inició la aplicación de la evaluación docente en la UNPHU.	<i>En el año 1988.</i>
Fecha de reinicio de la aplicación de la evaluación docente.	<i>En el año 2010.</i>
¿Cuáles son los criterios de evaluación?	<p>Aspecto - I. Identificación con la Institución. Criterios <i>Participación en actos y reuniones promovidos por la UNPHU.</i> <i>Cumplimiento de su rol como mediador de la cultura.</i></p>
	<p>Aspecto II. Comportamiento como profesional de la enseñanza. Criterios <i>- Como guía del proceso.</i> <i>- Como administrador de la enseñanza.</i></p>
	<p>Aspecto III. Aportaciones Culturales y Actualización. Criterios <i>- Participación en producción científica, literaria, artística, entre otros.</i> <i>- El profesor procura su crecimiento continuo en el campo profesional que le es propio y en técnico docente.</i></p>
	<p>Aspecto IV - Experiencia Docente. Criterio <i>Registra el número de años que tiene ejerciendo la docencia y la calidad de las aportaciones que periódicamente u ocasionalmente da a su Departamento, Escuela o Programa, revelando así la utilización y valor de dicha experiencia.</i></p>
	<p>Aspecto V. Atributos personales para la función académica. Criterios <i>Características y competencias de carácter personal que inciden en la efectividad de su desempeño e identifican al profesor con el "perfil humano-profesional del docente" a que aspira la UNPHU.</i></p>

Cuentan con un Reglamento o procedimiento de evaluación de la calidad docente.	<p><i>Cuenta con proceso de planificación, ejecución y finalización de la evaluación docente.</i></p>
	<p>Planificación.-Calendarización anual de todo el proceso, elaboración presupuesto (anual), revisión instrumento de evaluación, verificación de secciones, concreción del glosario, docentes no definidos, de los cursos especiales, por tutoría y trabajo de grado, prueba de software: apertura del proceso, prueba piloto, selección de escuelas (sólo en caso de seccionar la evaluación o no evaluar toda la oferta académica), información a la comunidad universitaria, notificación a decanos, directores y docentes, solicitud de contratación personal externo.</p>
	<p>Publicidad. -Diseño de afiches y flyers, programación de los anuncios vía: redes sociales: twitter, facebook e instagram, e-mails masivo interno, header página web, firma correos, soporte con los afiches y flyers.</p>
	<p>Ejecución. - Selección del personal externo, preparación área y equipos. Formulario solicitud de pago labor realizada.</p>
	<p>Aplicación 1: envíos de los correos de la evaluación y lanzamiento de la evaluación, apertura de la plataforma monitoreo diario. Aplicación 2: monitoreo de las medidas de precaución, corrección e intensificación. Cierre: Se cierra por una semana la plataforma para la evaluación. Segundo corte: Consiste en conocer los niveles de respuesta del estudiantado, a la conclusión del primer plazo de la ED. Aplicación 3: publicidad Prórroga ED: 1 Semana, Cierre Plataforma. Tercer Corte: Consiste en tener el número macro total final de respuestas de formularios.</p>
	<p>Procesamiento de Data: (Parte Técnica): se calendariza las visitas de retroalimentación con los directores, digitación resultados, descarga de respuestas, separación de respuestas: facultad, escuela, docente. se trabaja con excel, se toman en cuentas las correcciones: ejemplo: nombre docente. Se cargan a la basa de datos, generación de reportes</p>
	<p>Análisis: Se pasa revista, se prevén errores o tardanzas, viabilidad de nuevas ideas o sugerencias.</p>
<p>¿Cuál es la periodicidad de aplicación?</p>	<p>Tres veces por año, a razón de una vez por cuatrimestre.</p>
<p>¿Qué medio de aplicación utiliza?</p>	<p>Virtual</p>

<p>¿Cuál es el modelo de presentación de resultados?</p>	<p>De los Resultados de la Evaluación. Instrumentos de Evaluación.</p> <p>a. Art. 20 (cap. IV, Reglamento de Profesores). <i>La condición de los miembros del personal académico (docente y de investigación), se determinará de conformidad con la evaluación de su rendimiento, la cual se efectuará al final de cada año académico.</i></p> <p>b. Art. 22 (cap. IV, Reglamento de Profesores). <i>La evaluación del personal académico servirá de base para los fines siguientes: Ascenso, mantenimiento en el cargo y separación del mismo. Incentivos (aumento de sueldo, reconocimiento, etc.).</i></p> <p>c. Acápito C del Escalafón Profesoral. <i>Para la promoción en el Escalafón Profesoral, el profesor debe cumplir con uno de los siguientes requisitos: El profesor instructor debe haber mantenido en dos evaluaciones sucesivas, como mínimo la calificación buena. El profesor auxiliar debe haber obtenido en tres evaluaciones sucesivas, como mínimo la calificación muy bueno. El profesor adjunto debe haber obtenido en cuatro evaluaciones sucesivas, como mínimo la calificación muy bueno.</i></p> <p>d. Reclamación. <i>Los profesores podrán recurrir al Programa de Evaluación Docente, si no están de acuerdo con los resultados de la evaluación, en un plazo de diez días a partir de su notificación.</i></p>
<p>¿Cuál es modelo de la entrega de resultados (a docente y director de escuela o departamento académico)?</p>	<p><i>El Coordinador o coordinadora debe analizar y presentar los resultados procesados al director de la escuela o departamento académico y socializarlo con él o ella. el director a su vez, debe retroalimentar a todos sus docentes y guardar memoria sobre ello.</i></p>
<p>¿Tienen un plan de capacitación o mejora para los docentes?</p>	<p><i>Si, el Diplomado en Certificación Docentes.</i></p>
<p>¿Tienen un plan de reconocimiento docente?</p>	<p><i>Existe, con sus intermitencias, pero no está anclado a los resultados de la evaluación</i></p>

Anexo no. 9 - Libro de código grupo focal



Codes: Code Book

Number of Codes: 42, commented: 42

Code Info		Comment	Author
ADO Buenos docentes	■	Los estudiantes otorgan este calificativo a los profesores que son muy buenos en sus asignaturas.	Super
ADO Flexibilidad	■	El profesorado debe mostrar flexibilidad con los estudiantes cuando se les presentan ciertos inconvenientes.	Super
ADO Gestión del aula	■	Utilización de los docentes de métodos, recursos, estrategias y realización de actividades para la enseñanza y el aprendizaje.	Super
ADO Habilidades comunicativas	■	Que los docentes se expresen con claridad, que sepan como transmitir el conocimiento a los estudiantes, que se den a entender.	Super
ADO Humildad	■	Actitud que deben mostrar los profesores ante los estudiantes cuando no manejan un tema a cabalidad.	Super
ADO Identificación con la universidad	■	El profesorado se siente identificado con la filosofía y políticas de la universidad.	Super
CATEGORIA SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD PARA LOS ESTUDIANTES (SUE)	■	Esta categoría se refiere al significado del concepto de universidad que tiene los estudiantes y su conformación.	Super
CATEGORIA ATRIBUTO DOCENTE(ADO)	■	Los datos agrupados en esta categoría, representan los atributos o competencias que poseen los docentes expresados por los estudiantes; detallaron los atributos que tienen y los que carecen, expresaron además, los que consideran positivos y los menos positivos.	Super
CATEGORIA COMPETENCIAS DEL PROFESOR IDEAL (CPI)	■	En esta categoría están agrupadas las competencias que debe tener el profesor ideal de la universidad, de acuerdo al parecer de los estudiantes; consideran que estas competencias les permitirán ser un docente excelente e impartir docencia con calidad.	Super
CATEGORIA EVALUACION DE LA CALIDAD DOCENTE (ECD)	■	En esta categoría se refieren los aspectos más importantes de la evaluación de la calidad de los docentes para los estudiantes.	Super
CATEGORIA INDICADORES RECONOCIMIENTO DOCENTE(IRD)	■	Se describen en esta categoría los indicadores, a juicio de los estudiantes, por los que ellos reconocerían y premiarían a los profesores.	Super
CATEGORIA OPINION DEL ESTUDIANTE SOBRE EL PROFESOR UNPHU(OEP)	■	En esta categoría se presentan las opiniones que tienen los estudiantes sobre la imagen del profesor de la universidad, tanto de los profesores de las asignaturas generales como los de las carreras que ellos cursan de manera particular.	

Anexo no.9 - Libro de citas grupo focal

Codes-quotations list

Code-Filter: All

HU: Análisis de Grupo Focal UNPHU

File: [C:\Users\Admin\Desktop\Análisis GF Atlas it\Análisis de Grupo Focal UNPHU.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2017-05-08 03:33:13

Code: ADO Buenos docentes {11-1}~

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:102 [Me han tocado muchos profesore..]
(146:146) (Super)**

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

Me han tocado muchos profesores que se saben su materia la saben impartir realmente son profesores de la carrera tiene mucho conocimiento y hay algunos que no son así, pero en sentido general en la universidad hay muchos profesores capacitados son muchos los profesores que me han tocado así, y como explicaba que tienen métodos diferentes, y que realmente son buenos.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:103 [Siempre hay profesores buenos,..]
(144:144) (Super)**

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

Siempre hay profesores buenos, profesores malos, unos tienen una cosa y otros tienen otras, ninguna persona es perfecta, son todos diferentes, no todos tienen los mismos atributos, tienen métodos diferentes para dar la clase, bueno y una manera de ser diferente.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:104 [profesores que saben dar su ma..]
(147:147) (Super)**

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

profesores que saben dar su materia, me han tocado otros que no, me he encontrado con personas que saben explicar su materia y darse a entender, son muchos los profesores que me han tocado que son así,

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:105 [hay profesores muy buenos que ..]
(149:149) (Super)**

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

hay profesores muy buenos que ni siquiera tengo una queja de ellos en cuanto al método, en cuanto al tema de las faltas, en cuanto a la rigidez con los estudiantes. Pero en su mayoría sí son profesores muy capacitados, siempre hay una excepción en la regla,

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:163 [la profesora a mí me agradó el..]
(102:102) (Super)**

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

la profesora a mí me agradó el método de como ella enseña, ella es un poco antigua sí, pero a ella le gusta que sus estudiantes aprendan, ella enseña bien y está capacitada.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:164 [les explica a los estudiantes ..] (103:103) (Super)

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

les explica a los estudiantes uno por uno y hasta que todos no aprenden ella no pasa a otro tema

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:165 [Ese profesor, para mí es el me..] (105:105) (Super)

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

Ese profesor, para mí es el mejor profesor, si para mí sí.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:166 [he encontrado muchos profesore..] (107:107) (Super)

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

he encontrado muchos profesores buenos, que saben enseñar, he aprendido muchas cosas, pero hay unos pocos que no son tan buenos, entonces esos pocos nos hacen mucho daño.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:168 [El profesor de la UNPHU es una..] (111:111) (Super)

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

El profesor de la UNPHU es una persona preparada.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:169 [Profesores capacitados, con co..] (113:113) (Super)

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

Profesores capacitados, con conocimientos para dar su materia, que conocen lo que van a enseñar.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:170 [El profesor está conforme con ..] (114:114) (Super)

Codes: [ADO Buenos docentes]

No memos

El profesor está conforme con la materia que enseña, está entusiasmado con la materia que enseña, en mi caso, el profesor se siente conforme con la materia que imparte, le gusta, lo demuestra.

Code: ADO Flexibilidad {7-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:92 [Son profesores que son conscie..] (120:120) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

Son profesores que son conscientes, no son tan rígido a la hora de que un estudiante trabaje llega la hora más tarde en los casos de llegar tarde.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:93 [Muchos profesores son responsa..] (122:122) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

Muchos profesores son responsables con la asignatura, osea, inician la asignatura y faltan muy poco, osea son muy responsable con el tiempo, respetan el tiempo de los estudiantes. Eso es en una gran mayoría.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:94 [Hay profesores que solo dan ex..] (124:124) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

Hay profesores que solo dan examen, hay muchos profesores que sólo se basan en eso, quizás por el hecho del sistema de la universidad, pero yo entiendo que los estudiantes no sólo demuestran sus actitudes en un examen, deben ser flexibles, utilizar más métodos de evaluación, muchos estudiantes se queman.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:95 [toman en cuenta también las ne..] (125:125) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

Toman en cuenta también las necesidades del alumno son profesores muy conscientes, si el alumno tiene una dificultad para faltar a clase o entregar algún tipo trabajo que tenga que entregar

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:167 [También a mí me molesta que un..] (109:109) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

También a mí me molesta que uno llega tarde, pero si ellos llegan tarde nadie puede decir nada, ellos pueden llegar tarde uno no, eso me molesta a mi bastante.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:182 [ellos aprenden de nosotros y n..] (80:80) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

Ellos aprenden de nosotros y nosotros de ellos, pero hay algunos profesores que dicen, que creen que uno nace sabiendo, que si tú cometes un error eso te vale por todo el cuatrimestre,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:183 [deben ser flexibles, deben uti..] (127:127) (Super)

Codes: [ADO Flexibilidad]

No memos

Deben ser flexibles, deben utilizar más métodos de evaluación, muchos estudiantes se queman.

Code: ADO Gestión del aula {4-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:91 [Algunos profesores son muy din..] (118:118) (Super)

Codes: [ADO Gestión del aula]

No memos

Algunos profesores son muy dinámicos, que tienden a impartir la clase muy dinámica, que no solamente leer un libro.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:96 [Hay algunos profesores que al ..] (128:128) (Super)

Codes: [ADO Gestión del aula]

No memos

Hay algunos profesores, que al momento de dar la clase, a veces, en una materia que la clase entera de inicio a final la da un estudiante que no está preparado, osea expone se supone que el profesor debe usar exposición como un recurso adicional, pero hay materias que la clase solamente son exposiciones, el profesor se sienta a escuchar a los estudiantes que exponen

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:99 [Es el caso de los profesores q..] (137:137) (Super)

Codes: [ADO Gestión del aula]

No memos

Es el caso de los profesores que tienen conocimientos, pero que no saben cómo comunicarlo, podemos

llegar a un acuerdo,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:106 [El profesor de la UNPHU es una..] (153:153) (Super)

Codes: [ADO Gestión del aula]

No memos

El profesor de la UNPHU es una persona preparada, capacitada y con conocimientos, debe mejorar su metodología de enseñanza de la materia, porque algunos le gustan lo que enseñan.

Code: ADO Habilidades comunicativas {2-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:101 [Debe haber una comunicación, u..] (139:139) (Super)

Codes: [ADO Habilidades comunicativas]

No memos

Debe haber una comunicación, una conexión entre estudiantes

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:178 [Que tenga conocimientos y que ..] (188:188) (Super)

Codes: [ADO Habilidades comunicativas]

No memos

Que tenga conocimientos y que lo sepa transmitir a los estudiantes.

Code: ADO Humildad {4-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:88 [si el profesor no se sabe algo..] (79:79) (Super)

Codes: [ADO Humildad]

No memos

Si el profesor no se sabe algo, puede decir, bueno dame tiempo para buscarlo para la próxima clase, en la próxima clase yo te lo explico bien.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:97 [Lo importante es que el profes..] (135:135) (Super)

Codes: [ADO Humildad]

No memos

Lo importante es que el profesor, en cuanto al conocimiento que no sabe transmitir, comprenda que tiene esa dificultad para transmitir el conocimiento, que lo admita.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:98 [es importante que el profesor ..] (136:136) (Super)

Codes: [ADO Humildad]

No memos

Es importante que el profesor sea consciente de que tiene esa debilidad de transmitir el conocimiento el debería ser humilde y él puede tratar de que en una parte de la materia los propios estudiantes lo ayuden, pedir a los estudiantes que le hagan sugerencias de cómo explicar los temas

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:100 [Es el caso de una profesora qu..] (138:138) (Super)

Codes: [ADO Humildad]

No memos

Es el caso de una profesora que tiene mucho conocimiento pero que no sabe cómo explicar, pero si tú sabes lo que tienes que enseñar, pero no sabe cómo hacerlo, piensa que todo tiene una solución.

Code: ADO Identificación con la universidad {1-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:90 [Es un profesor que muestra res..] (116:116) (Super)

Codes: [AO Identificación con la universidad]

No memos

Es un profesor que muestra respeto y cierto grado de orgullo por la institución donde trabaja, osea, se siente muy orgulloso y cómodo con los estudiantes es un profesor que se siente cómodo, que valora y respeta las reglamentaciones de la universidad.

Code: CATEGORIA SIGNIFICADO DE UNIVERSIDAD PARA LOS ESTUDIANTES (SUE) {0-2}~

Code: CATEGORIA ATRIBUTO DOCENTE(ADO) {0-7}~

Code: CATEGORIA COMPETENCIAS DEL PROFESOR IDEAL (CPI) {0-12}~

Code: CATEGORIA EVALUACION DE LA CALIDAD DOCENTE (ECD) {0-7}~

Code: CATEGORIA INDICADORES RECONOCIMIENTO DOCENTE(IRD) {0-5}~

Code: CATEGORIA OPINION DEL ESTUDIANTE SOBRE EL PROFESOR UNPHU(OEP) {0-9}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:118 [Que sea empático.] (189:189) (Super)

Codes: [CPI Empatía]

No memos

Que sea empático.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:119 [Que sea dinámico, que las clas..] (191:191) (Super)

Codes: [CPI Dinamismo]

No memos

Que sea dinámico, que las clases no sean aburridas, osea, en cuanto a escucharlo, y eso que no llegue aburrido como que va obligado a dar clase,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:121 [Que no falte el dinamismo al i..] (197:197) (Super)

Codes: [CPI Dinamismo]

No memos

Que no falte el dinamismo al impartir la clase.

Code: CPI Empatía {1-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:118 [Que sea empático.] (189:189) (Super)

Codes: [CPI Empatía]

No memos

Que sea empático.

Code: CPI Etica y responsabilidad {1-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:187 [Que tenga responsabilidad, que..] (163:163) (Super)

Codes: [CPI Etica y responsabilidad]

No memos

Que tenga responsabilidad, que sea ético

Code: CPI Habilidades comunicativas {3-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:108 [Que haya una relación estudian..] (164:164) (Super)

Codes: [CPI Habilidades comunicativas]

No memos

Que haya una relación estudiante maestro.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:109 [que se exprese con claridad, q..]
(166:166) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades comunicativas]

No memosopinaron

Que se exprese con claridad, que no quiera explicar la clase en un idioma que solo el entiende, como quien dice yo soy profesional y estoy hablando con otro profesional. El profesor debe entender está hablando con un estudiante que está aprendiendo.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:113 [mi profesor ideal sería un pro..]
(174:174) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades comunicativas]

No memos

Mi profesor ideal sería un profesor que muestre buenas relaciones humanas con sus estudiantes

Code: CPI Habilidades docentes {5-2}~

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:107 [que tenga buen desenvolvimient..]
(163:163) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades docentes]

No memos

Que tenga buen desenvolvimiento, destreza y habilidad, que cuando le hagan una pregunta: profesor que significa, un ejemplo o cualquier tipo de palabra, que él sepa responder

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:110 [que sepa transmitir el mensaje..]
(167:167) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades docentes]

No memos

Que sepa transmitir el mensaje de la clase, que te llegue a la cabeza, no que te entre y te salga, sino que te entre el conocimiento en la cabeza y que se quede allí que no salga de ahí, que, aunque tú no estudiaste el día del examen tú puedas llenarlo con los conocimientos, que tú sepas y que te vaya bien.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:160 [Los profesores deben expresar ..]
(82:82) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades docentes]

No memos

Los profesores deben expresar sus conocimientos, yo digo, teniendo varias opciones, si usted de verdad no maneja un tema y sus estudiantes no entienden, explíquelo de otra forma que uno más uno da dos, porque hay distintas formas, los estudiantes tenemos diferentes formas de aprender,

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:174 [Conocimiento de la materia, co..]
(133:133) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades docentes]

No memos

Conocimiento de la materia, como impartirla, como utilizar los recursos didácticos.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:180 [El profesor debe tener la capa..]
(150:150) (Super)**

Codes: [CPI Habilidades docentes]

No memos

El profesor debe tener la capacidad de enseñar algo, de transmitir este conocimiento, que eso que se sabe se lo pueda enseñar muy bien a otro, el profesor debería saber enseñar porque esa es su función en la universidad, enseñar.

Code: CPI Planificación {1-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:120 [Hay profesores que dan un exam..] (193:193) (Super)

Codes: [CPI Planificación]

No memos

Hay profesores que dan un examen y que tú lo ves y crees que no has aprendido nada de la materia, tú lo miras y no te recuerdas ni de tu nombre, es decir no te recuerdas de nada de lo que habló el profesor, porque está todo confuso, mientras que hay otros profesores que dan sus exámenes y tú lo terminas en cinco minutos, porque ves todo bien claro.

Code: CPI Puntualidad {5-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:85 [el profesor, y hay muchas vece..] (65:65) (Super)

Codes: [CPI Puntualidad]

No memos

El profesor, y hay muchas veces que usted llega al aula 8:00 de la mañana o 7:50 y el profesor llama a las 8:30 o pone un correo diciendo: no puedo asistir a clase, el tema que íbamos a tratar hoy lo vamos a dar en la próxima clase, estamos hablando que tiene media hora atrasado, y ahí fue que se recordó de enviarlo.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:86 [por un ejemplo, todos tenemos ..] (67:67) (Super)

Codes: [CPI Puntualidad]

No memos

Por un ejemplo, todos tenemos inconvenientes, incidentes, pero si usted sabe que va a faltar a la clase, no espere el último momento,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:117 [Que sea responsable en la lleg..] (187:187) (Super)

Codes: [CPI Puntualidad]

No memos

Que sea responsable en la llegada.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:172 [Algunos presentan irresponsabi..] (130:130) (Super)

Codes: [CPI Puntualidad]

No memos

Algunos presentan irresponsabilidad en cuanto a la falta, porque, okey, tu puedes faltar porque se te presentó una emergencia, un caso, pero si tú vas a faltar y tú tienes el número de teléfono de alguien, avisa, tú puedes llamar y no dejar que los estudiantes esperen y esperen, y sin avisar.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:188 [Sí, que los estudiantes sepan ..] (131:131) (Super)

Codes: [CPI Puntualidad] B

No memos

Sí, que los estudiantes sepan con antelación que el profesor no va a llegar.

Code: CPI Relaciones sociales {2-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:118 [Que sea empático.] (189:189) (Super)

Codes: [CPI Empatía]

No memos

Que sea empático.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:179 [deben ser más considerados con..] (151:151) (Super)

Codes: [CPI Relaciones sociales]

No memos

deben ser más considerados con los estudiantes que trabajan, que si llegan tarde deben tener consideración y no darle “boche”,

Code: CPI Seguridad del conocimiento {4-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:114 [un profesor que muestre seguri..] (174:174) (Super)

Codes: [CPI Seguridad del conocimiento]

No memos

Un profesor que muestre seguridad a la hora del conocimiento, que llegue preparado antes de dar la clase. Un profesor que se preocupe porque sus estudiantes todos entiendan o por lo menos en la mayoría porque no siempre todos van a entender.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:116 [Bueno, catalogar a un profesor..] (182:182) (Super)

Codes: [CPI Seguridad del conocimiento]

No memos

Bueno, catalogar a un profesor como ideal sería muy difícil, lo que quiero decir es que un profesor pudiera tener ciertas cualidades que lo pudieran catalogar como bueno, primero el profesor debe tener conocimiento, es lo primero, segundo debe saberlo transmitir, tercero debe ser responsable y debe implementar un método que lo ayuda a que los estudiantes aprendan

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:122 [porque hay profesores que son ..] (198:198) (Super)

Codes: [CPI Seguridad del conocimiento]

No memos

Porque hay profesores que son más bueno en la práctica que en la teoría. porque lo que él sabe es lo que nosotros aprendemos, porque es quien nos enseña por eso debe estar capacitado.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:177 [Desearía profesores que estén ..] (190:190) (Super)

Codes: [CPI Seguridad del conocimiento]

No memos

Desearía profesores que estén bien preparados, quisiéramos también que los profesores piensen en nosotros a la hora de dar la clase.

Code: CPI Uso de la tecnología {4-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:184 [Que usen aunque sea el..] (191:191) (Super)

Codes: [CPI Uso de la tecnología]

No memos

Que usen aunque sea el correo electrónico, tanto para enviar la clase como para comunicarse con nosotros los estudiantes...

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:185 [Que los docentes utilicen..] (186:186) (Super)

Codes: [CPI Uso de la tecnología]

No memos

Que los docentes utilicen videos y otros recursos, no solo presentaciones.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:186 [Pueden enviarnos el material..] (183:183) (Super)

Codes: [CPI Uso de la tecnología]

No memos

Pueden enviarnos el material de clase por alguna plataforma, realizar foros, que usen la tecnología, algunos la usan, otros no. Hay algunos profesores, que ni siquiera saben instalar el data show.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:189 [deberían usar el internet o en..]
(133:133) (Super)**

Codes: [CPI Uso de la tecnología]

No memos

Deberían usar el internet o enviar material en línea.

Code: ECD Apartado de observaciones {3-2}~

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:123 [también tiene abajo un apartad..]
(201:201) (Super)**

Codes: [ECD Apartado de observaciones]

No memos

También tiene abajo un apartado de opinión personal, que uno puede poner ahí algo que uno le quiera añadir, algo que falte.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:135 [Es muy importante el apartado ..]
(216:216) (Super)**

Codes: [ECD Apartado de observaciones]

No memos

Es muy importante el apartado de observaciones para uno colocar los comentarios que uno tiene de un profesor en específico, lo puedes comentar ahí.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:146 [El que tuvo una mala racha con..]
(217:217) (Super)**

Codes: [ECD Apartado de observaciones]

No memos

El que tuvo una mala racha con un profesor lo va a poner ahí.

Code: ECD Comentario docente {1-1}~

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:181 [hay profesores que tienen sufi..]
(208:208) (Juana M.)**

Codes: [ECD Comentario docente]

No memos

Hay profesores que tienen suficiente ego, y nos dicen “yo tengo todas las evaluaciones con nombres, apellidos y matrículas de ustedes, pero yo sé que es mentira, el que me ponga algo malo, ya saben, así amenazando al estudiante, yo sé que es mentira que ellos no las tienen.

Code: ECD Estructura del cuestionario {6-2}~

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:127 [a mí me ha parecido excelente ..]
(204:204) (Super)**

Codes: [ECD Estructura del cuestionario]

No memos

A mí me ha parecido excelente en verdad me ha parecido genial porque es de la única manera que uno puede decir que la universidad se entera de qué es lo que uno vive positivamente o negativamente, me parece buenísima.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:128 [Ahí tienes la libertad de deci..]
(205:205) (Super)**

Codes: [ECD Estructura del cuestionario]

No memos

Ahí tienes la libertad de decir tus acuerdos y tus desacuerdos con los profesores en la manera que imparten las clases.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:129 [Debería estar más enfocada, se..]
(206:206) (Super)**

Codes: [ECD Estructura del cuestionario]

No memos

Debería estar más enfocada, ser más corta, es muy extensa, no recuerdo muchas preguntas, usted pregunta sobre los aspectos de importantes, pero solo vemos muchas preguntas que uno se cansa de responder, a veces uno ni sabe que van a hacer con las respuestas que nosotros damos.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:132 [El cuestionario de evaluación ..]
(212:212) (Super)**

Codes: [ECD Estructura del cuestionario]

No memos

El cuestionario de evaluación está completo yo pienso que no tenemos que cambiarle nada, tiene todas sus preguntas, pero siempre las cosas deben mejorar, yo pienso que le falta algo solamente hay que revisarlo.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:136 [La evaluación es excelente, es..]
(218:218) (Super)**

Codes: [ECD Estructura del cuestionario]

No memos

La evaluación es excelente, esa es la única manera que nosotros los estudiantes podemos desahogarnos y decir lo que pasa en el aula.

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:147 [La evaluación que se le pasa a..]
(213:213) (Super)**

Codes: [ECD Estructura del cuestionario]

No memos

La evaluación que se le pasa a los profesores es excelente.

Code: ECD Evaluar continuamente {3-2}~

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:126 [Y ¿Cuándo la van a pasar de nu..]
(204:204) (Super)**

Codes: [ECD Evaluar continuamente]

No memos

Y ¿Cuándo la van a pasar de nuevo? ¿Porque no la hacen siempre?

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:133 [¿Cuándo la vuelven hacer?] (214:214)
(Super)**

Codes: [ECD Evaluar continuamente]

No memos

¿Cuándo la vuelven hacer? Ya yo voy a tener casi tres años y hay profesores que nunca los evalué, y pienso que cómo la universidad va a saber los problemas que causa un profesor a los estudiantes?

**P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:134 [Deberían volver hacerla, Y hac..]
(215:215) (Super)**

Codes: [ECD Evaluar continuamente]

No memos

Deberían volver hacerla, y hacerla siempre. Es importante porque así la universidad sabe lo que nosotros vivimos en el aula, tanto positiva como negativamente el que tuvo una mala racha con el profesor lo va a

colocar ahí.

Code: ECD Evaluar profesores de laboratorios {4-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:124 [Yo entendiendo también que esa..] (202:202) (Super)

Codes: [ECD Evaluar profesores de laboratorios]

No memos

Yo entendiendo también que esa evaluación, como que no es... quizás sirve para algunos profesores, pero para otros no. Yo no entiendo porque evalúan a un profesor si a otro no, por ejemplo, yo tengo siete materias, y el sistema no me permite evaluar a todos mis profesores, aunque me explicaron que es por parte.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:125 [Yo opino igual.] (203:203) (Super)

Codes: [ECD Evaluar profesores de laboratorios]

No memos

Yo opino igual.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:130 [Yo pienso que en las evaluacio..] (210:210) (Super)

Codes: [ECD Evaluar profesores de laboratorios]

No memos

Yo pienso que en las evaluaciones deberán incluir también a los profesores de los laboratorios porque incluyen solamente al profesor de teoría, pero al profesor de laboratorio no, yo pienso que tiene igual importancia que el profesor de teoría. Y a mí no me gustó su método, yo encontré una falla en ese profesor ¿Porqué no me lo preguntan?

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:131 [En la evaluación sólo pregunta..] (211:211) (Super)

Codes: [ECD Evaluar profesores de laboratorios]

No memos

En la evaluación sólo preguntan ¿Qué tal te fue con ese profesor?, solamente se refieren al profesor de teoría, pero no preguntan cómo te fue con el profesor de laboratorio, porque quizá el profesor me puso a coger lucha, en la evaluación no aparece donde yo puedo colocar el trabajo que yo pasé con ese profesor del laboratorio, o sea no lo puedes evaluar

Code: ECD Importancia de la evaluación {2-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:148 [Es muy importante, por medio d..] (207:207) (Super)

Codes: [ECD Importancia de la evaluación]

No memos

Es muy importante, por medio de la evaluación, si uno tiene que decir algo de un profesor en específico

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:149 [tú puedes decir si tuviste alg..] (207:207) (Super)

Codes: [ECD Importancia de la evaluación]

No memos

tú puedes decir si tuviste algún inconveniente con ese profesor, tú lo puedes comentar o si un profesor es bueno también lo puedes poner ahí.

Code: IRD Calidad del estudiante {4-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:138 [El impacto positivo en los est..]
(221:221) (Super)

Codes: [IRD Calidad del estudiante]

No memos

El impacto positivo en los estudiantes.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:140 [Yo le daría un premio por la c..]
(223:223) (Super)

Codes: [IRD Calidad del estudiante]

No memos

Yo le daría un premio por la calidad del estudiante que preparó,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:141 [Yo le daría un premio por el n..]
(224:224) (Super)

Codes: [IRD Calidad del estudiante]

No memos

Yo le daría un premio por el nivel de lo que enseñó.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:151 [porque de su clase yo no salí ..]
(222:222) (Super)

Codes: [IRD Calidad del estudiante]

No memos

Porque de su clase yo no salí vacía, aunque hayamos tenido inconvenientes o lo que sea, pero yo aprendí algo.

Code: IRD Calidad y puntualidad {4-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:111 [que sea puntual,] (166:166) (Super)

Codes: [IRD Calidad y puntualidad]

No memos

Porque sea puntual,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:112 [puntualidad, hay clases que yo..]
(169:169) (Super)

Codes: [IRD Calidad y puntualidad]

No memos

Puntualidad, hay clases que yo la tengo a las 7: a.m. en punto de la mañana y la profesora llega, hasta el día del examen, eso me paso ayer en la mañana, el examen final era ayer y la profesora llegó a las 8:30 y dieron el examen a las 9:00 de la mañana, nada más tuve una hora para tomar ese examen, ya tú sabes, puntualidad, por favor.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:115 [Mi profesor ideal también serí..]
(175:175) (Super)

Codes: [IRD Calidad y puntualidad]

No memos

Mi profesor ideal también sería ese profesor responsable, el cual, si usted sabe que tiene un examen para hoy, una responsabilidad, no venga con un cuento al aula.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:137 [La calidad, la puntualidad.] (220:220)
(Super)

Codes: [IRD Calidad y puntualidad]

No memos

La calidad, la puntualidad.

Code: IRD Capacidad docente {3-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:143 [Le daría el premio al profesor..] (225:225) (Super)

Codes: [IRD Capacidad docente]

No memos

Le daría el premio al profesor que esté mejor capacitado en la asignatura que enseña.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:150 [Yo le daría un premio a un pro..] (222:222) (Super)

Codes: [IRD Capacidad docente]

No memos

Yo le daría un premio a un profesor porque me enseñó algo,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:152 [nos fue súper eso quiere decir..] (223:223) (Super)

Codes: [IRD Capacidad docente]

No memos

Nos fue súper, eso quiere decir que la gran mayoría le fue bien, qué es un buen profesor

Code: IRP Ética y responsabilidad {1-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:144 [Por ser un docente ético y res..] (226:226) (Super)

Codes: [IRP Ética y responsabilidad]

No memos

Por ser un docente ético y responsable.

Code: OEP Falta de habilidades pedagógicas {7-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:72 [Yo opino que aquí tenemos prof..] (27:27) (Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

Yo opino que aquí tenemos profesores que tienen el conocimiento, saben mucho de su materia, pero no tienen las destrezas para enseñar ese conocimiento, no tienen pedagogía, esa es la palabra, ellos saben de lo suyo, pero no saben enseñarlo.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:73 [la profesora nadie la entendía..] (29:29) (Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

La profesora nadie la entendía, nadie, incluso, hay personas que la seleccionan y le dicen que es la última vez que la pueden seleccionar de tantas veces que han dado la materia.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:74 [la maestra es una señora que s..] (31:31) (Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

La maestra es una señora que sabe de la materia, pero no sabe enseñar, no sabe para nada enseñar

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:75 [en sentido general que la univ..] (37:37)

(Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

En sentido general que la universidad tiene buenos profesores, los hay bien preparados y con muchos conocimientos, pero a veces el sistema que utiliza el profesor para dar su clase no le funciona,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:76 [El profesor debe ser inteligen..] (38:38)

(Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

El profesor debe ser inteligente y saber que, si el sistema que utiliza no le funciona, diga bueno, pero vamos a cambiar el sistema, incluso debería tomarse el tiempo de preguntarle a los estudiantes: ¿que entendieron? que no entendieron? ¿qué cosas yo les puedo explicar que ustedes entiendan?

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:77 [pero, también hay profesores q..] (40:40)

(Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

Pero, también hay profesores que tú le dices: profesor yo no entendí y tampoco te explican de nuevo, te obvian y te dejan así, y siguen otro tema,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:80 [la calidad es promedio en verd..] (50:50)

(Super)

Codes: [OEP Falta de habilidades pedagógicas]

No memos

La calidad es promedio en verdad, he tenido clases con par de profesores, pero todo bien, mi queja con algunos profesores es la falta de profesionalismo y pedagogía.

Code: OEP Incumplimiento del programa {5-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:70 [También hay profesores que te ..]

(20:20) (Super)

Codes: [OEP Incumplimiento del programa]

No memos

También hay profesores que te dan una clase y en el examen te salen con algo muy diferente, nada de lo que se dió en esa clase salió en el examen.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:71 [Todo el mundo se quedó diciendo..]

(25:25) (Super)

Codes: [OEP Incumplimiento del programa]

No memos

Todo el mundo se quedó diciendo como ¿qué vamos hacer si ella nos puso hacer algo diferente a esto? Y llenamos fue, solamente por deducción, éramos estudiantes dijimos, bueno ya vamos a esto, porque no nos podemos quedar sin hacer el examen tenemos que hacerlo

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:81 [hay profesores que es muy fáci..] (51:51)

(Super)

Codes: [OEP Incumplimiento del programa]

No memos

Hay profesores que es muy fácil tú venir con una página de internet impresa de Wikipedia, tu lees la página de pie a cabeza y no explican nada detalladamente, solo venir y tatatatata, clase dada y ya, tú te vas....

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:82 [son profesores textuales, osea..] (55:55)

(Super)

Codes: [OEP Incumplimiento del programa]

No memos

Son profesores textuales, osea, te leen exactamente lo que dice el libro y dicen ya, terminé, fin, cuando tú quieres venir a emplear lo que ellos dicen tú no entiendes, ni pie ni cabeza de lo que va a hacer.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:171 [Profesores presentan retraso e..] (129:129) (Super)

Codes: [OEP Incumplimiento del programa]

No memos

Algunos profesores presentan retraso en el programa en terminarlo específicamente, no explican nada detalladamente, solo vienen y tatatatata, clase dada y ya, tú te quedas en el aire

Code: OEP Inseguridad del conocimiento {4-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:83 [yo pienso que un profesor debe..] (58:58) (Super)

Codes: [OEP Inseguridad del conocimiento]

No memos

Yo pienso que un profesor debe tener la capacidad, no importa la materia, ya sea matemática o no siempre debe ser así, pararse y explicar en la pizarra, decir esto pasa así, así por esto y por esto, deben tener la capacidad de transmitir lo que saben, no solamente leerlo

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:89 [profesores que saben mucho, ha..] (84:84) (Super)

Codes: [OEP Inseguridad del conocimiento]

No memos

Profesores que saben mucho, hay que reconocerlo uno se da cuenta de que el profesor sabe, sabe, pero no tiene un método que lo ayude a transmitir eso que sabe.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:156 [muchos profesores que les falt..] (17:17) (Super)

Codes: [OEP Inseguridad del conocimiento]

No memos

Muchos profesores que les falta seguridad y conocimiento, y demostrarnos a nosotros que de verdad él sabe lo que está diciendo, más preparación,

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:162 [Yo tuve esa experiencia con un..] (77:77) (Super)

Codes: [OEP Inseguridad del conocimiento]

No memos

Yo tuve esa experiencia con un profesor, aparentemente muy preparado, en realidad yo disfruté su clase, en cuanto que uno venía y le hacía una pregunta sobre una esquina de algo él decía: no me saquen del tema, no me saquen del tema, él se perdía.

Code: OEP Motivación {3-3}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:68 [hay profesores que son ejemplo..] (19:19) (Super)

Codes: [OEP Motivación]

No memos

...hay profesores que son ejemplo a seguir de los estudiantes, pero no motivan, osea, uno va a una clase y es un estrés.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:69 [a veces ni siquiera uno quiere..] (19:19)

(Super)

Codes: [OEP Motivación]

No memos

A veces ni siquiera uno quiere entrar al aula, porque a veces perdemos hasta el interés por lo que ellos van a explicar

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:78 [Hay veces que tú no quieres ni..] (42:42)

(Super)

Codes: [OEP Motivación]

No memos

Hay veces que tú no quieres ni siquiera preguntarle porque son unos ogros.

Code: OEP Relaciones sociales {1-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:79 [acá hay unos profesores que se..] (48:48)

(Super)

Codes: [OEP Relaciones sociales]

No memos

Acá hay unos profesores que se van por lo personal en algunas clases, que es si el alumno le cae bien, si el alumno les presta atención a ellos entonces está bien, pero si hay un alumno que va a su clase, toma la clase y le pregunta sobre la clase únicamente, entonces eres una mala persona.

Code: OEP Respeto a los estudiantes {3-3}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:145 [hay profesores aquí que hablan..]

(19:19) (Super)

Codes: [OEP Respeto a los estudiantes]

No memos

Hay profesores aquí que hablan mucho de sus vidas y no en realidad de lo que ellos tienen que impartir.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:161 [También se da el caso que uno ..]

(81:81) (Super)

Codes: [OEP Respeto a los estudiantes]

No memos

También se da el caso que uno se sabe la respuesta y uno se la comunica al profesor, y el por tu ser estudiante te ignora, como queriendo decir, tú eres un estudiante tú no me puedes enseñar a mí.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:176 [Que los profesores se interese..]

(154:154) (Super)

Codes: [OEP Respeto a los estudiantes]

No memos

Que los profesores se interesen por los estudiantes cuando llegan tarde, en cuando falten a la clase que se preocupen porque tengan sus clases al día y sus asignaciones, en suma, que se preocupen por el estudiante.

Code: OEP Responsabilidad, ética y moral {6-3}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:153 [Tomando en consideración la ét..]

(12:12) (Super)

Codes: [OEP Responsabilidad, ética y moral]

No memos

Tomando en consideración la ética y la moral, hay muchos profesores que en cuanto a ética y moral sobresalen esas palabras en cada uno de ellos, pero hay muchos en verdad que son, como quien dice los guías de uno como ejemplo, son los que encaminan a uno hacia una profesión, pero yo digo que a

muchos les falta.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:154 [Les falta responsabilidad.] (14:14) (Super)

Codes: [OEP Responsabilidad, ética y moral]

No memos

Les falta responsabilidad.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:155 [Responsabilidad, sí, yo digo q..] (16:16) (Super)

Codes: [OEP Responsabilidad, ética y moral]

No memos

Responsabilidad, sí, yo digo que hay muchos que les falta responsabilidad, no que son inmorales, sino que les falta responsabilidad, ética, seguridad del conocimiento y más preparación. Es una responsabilidad que hay que tenerla.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:157 [La ética, todos saben que es l..] (65:65) (Super)

Codes: [OEP Responsabilidad, ética y moral]

No memos

La ética, todos saben que es la responsabilidad que debe tener una persona en la profesión que ejerza.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:158 [También se refiere a que por p..] (68:68) (Super)

Codes: [OEP Responsabilidad, ética y moral]

No memos

También se refiere a que por parte de la institución hay problemas que se tratan solamente con los maestros, ellos no pueden venir a contarnos a nosotros. Tuve una maestra que ella decía: no porque ustedes pagan aquí su dinero, porque la UNPHU esto, la UNPHU lo otro...

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:159 [Con los problemas personales. ..] (69:69) (Super)

Codes: [OEP Responsabilidad, ética y moral]

No memos

Con los problemas personales. Si un profesor viene molesto y no tiene ética profesional, se va a desquitar con los estudiantes, si llegó molesto explicó un tema y tú le preguntas algo que tú no entendiste, o sino que la profesora tal hizo esto hizo lo otro, o fulano de tal. Usted no tiene que meterse en el trabajo de ninguno de sus compañeros.

Code: OEP Utilizan poco la tecnología {1-2}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:173 [usan muy poco la tecnología, d..] (133:133) (Super)

Codes: [OEP Utilizan poco la tecnología]

No memos

usan muy poco la tecnología, deberían usar el internet o enviar material en línea, puede ser que les falte entrenamiento, no todos los profesores tienen el mismo conocimiento de la tecnología.

Code: SUE Composición de la universidad {3-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:4 [Es una entidad que está compue..] (6:6) (Super)

Codes: [SUE Composición de la universidad]

No memos

Es una entidad que está compuesta por los estudiantes y los profesores.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:5 [La integran, además, los direc..] (9:9) (Super)

Codes: [SUE Composición de la universidad]

No memos

La integran, además, los directores académicos y administrativos.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:63 [La universidad es como una fam..] (4:4) (Super)

Codes: [SUE Composición de la universidad]

No memos

La universidad es como una familia académica compuesta por los estudiantes, profesores, administrativos, autoridades y la Fundación Universitaria.

Code: SUE Concepto de universidad {3-1}~

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:3 [Un lugar para conocer personas..] (3:3) (Super)

Codes: [SUE Concepto de universidad]

No memos

Un lugar para conocer personas y hacer nuevos amigos.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:61 [La universidad es un lugar par..] (2:2) (Super)

Codes: [SUE Concepto de universidad]

No memos

La universidad es un lugar para estudiar y adquirir conocimientos profesionales.

P 1: Transcripción Grabación Grupo Focal 1 y 2.rtf - 1:62 [La universidad es como una fam..] (4:4) (Super)

Codes: [SUE Concepto de universidad]

No memos

La universidad es como una familia académica

el docente actual enfrenta nuevos retos, siendo el primordial el cambio en su rol, debido a que ya no es la única fuente de información, ni el único medio para transmitir el conocimiento al alumno, Freire (2015).

entre ellos se cita a Tobón (2015), quien refiere que en las competencias no es suficiente desempeñarse, se precisa estar comprometido para hacer las cosas lo mejor posible.

Competencia

Anexo no.10 - Libro de citas cuestionario coordinadora

Codes-quotations list

Code-Filter: All

HU: Análisis de entrevista
File: [C:\Users\Admin\Desktop\Tesis final final\Entrevista coordinadora\Análisis de entrevista.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2017-05-15 18:36:23

Code: CATEGORIA ASPECTOS DE LA EVALUACION DOCENTE UNPHU {5-1}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:14 [Identificación con la Instituc..] (6:7) (Super)

Codes: [Aspectos de la evaluación de la calidad docente UNPHU]

No memos

Identificación con la Institución.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:15 [Comportamiento como profesiona..] (9:9) (Super)

Codes: [Aspectos de la evaluación de la calidad docente UNPHU]

No memos

Comportamiento como profesional de la enseñanza.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:16 [Aportaciones Culturales y Actu..] (12:12) (Super)

Codes: [Aspectos de la evaluación de la calidad docente UNPHU]

No memos

Aportaciones culturales y actualización.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:17 [Experiencia Docente.] (14:14) (Super)

Codes: [Aspectos de la evaluación de la calidad docente UNPHU]

No memos

Experiencia docente.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:18 [Atributos personales para la f..] (17:17) (Super)

Codes: [Aspectos de la evaluación de la calidad docente UNPHU]

No memos

Atributos personales para la función académica.

Code: CATEGORIA CRITERIOS EVALUACION DOCENTE {8-0}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:5 [Participación en actos y reuni..] (8:8) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Participación en actos y reuniones promovidos por la UNPHU.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:6 [Cumplimiento de su rol como me..] (8:8) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Cumplimiento de su rol como mediador de la cultura.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:7 [Como guía del proceso.] (10:10) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Como guía del proceso.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:8 [Como administrador de la enseñ..] (11:11) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Como administrador de la enseñanza.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:9 [Participación en producción ci..] (13:13) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Participación en producción científica, literaria, artística, entre otros.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:10 [El profesor procura su crecimi..] (13:13) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

El profesor procura su crecimiento continuo en el campo profesional que le es propio y en técnico. docente.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:11 [Registra el número de años que..] (16:16) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Registra el número de años que tiene ejerciendo la docencia y la calidad de las aportaciones que periódicamente u ocasionalmente da a su Departamento, Escuela o Programa, revelando así la utilización y valor de dicha experiencia.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:12 [Características y competencias..] (18:18) (Super)

Codes: [Criterios de la evaluación docente de la UNPHU]

No memos

Características y competencias de carácter personal que inciden en la efectividad de su desempeño e identifican al profesor con el "perfil humano-profesional del docente" a que aspira la UNPHU

Code: CATEGORIA ENTREGA RESULTADOS EVALUACION DOCENTE {2-0}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:29 [El Coordinador o coordinadora ..] (48:48) (Super)

Codes: [Entrega de los resultados de la evaluación docente]

No memos

El Coordinador o coordinadora debe analizar y presentar los resultados procesados al director de la escuela o departamento académico y socializarlo con él o ella

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:30 [el director a su vez, debe ret..] (48:48) (Super)

Codes: [Entrega de los resultados de la evaluación docente]

No memos

El director a su vez, debe retroalimentar a todos sus docentes y guardar memoria sobre ello.

Code: CATEGORIA FECHAS IMPLEMENTACION EVALUACION DOCENTE {2-0}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:2 [Fecha inicio evaluación docent..] (2:2) (Super)

Codes: [Fechas de implementación evaluación docente UNPHU]

No memos

En el año 1988

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:3 [Fecha de reinicio evaluación d..] (4:4) (Super)

Codes: [CATEGORIA FECHAS IMPLEMENTACION EVALUACION DOCENTE] [Fechas de implementación evaluación

docente UNPHU]

No memos

Año 2010

Code: CATEGORIA PERIODICIDAD Y MEDIO DE APLICACION EVALUACION DOCENTE {3-0}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:26 [Tres veces por año, a razón de..] (30:30) (Super)

Codes: [Periodicidad y medio aplicación de evaluación]

No memos

Tres veces por año, a razón de una vez por cuatrimestre.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:27 [Medio de aplicación. Virtual] (31:32) (Super)

Codes: [Periodicidad y medio aplicación de evaluación]

No memos

Virtual

Code: CATEGORIA PLANES DE CAPACITACION Y RECONOCIMIENTO PROFESOR UNPHU {2-0}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:32 [Diplomado en Certificación Doc..] (50:50) (Super)

Codes: [Planes de capacitación y reconocimiento para el profesorado UNPHU]

No memos

Diplomado en Certificación Docentes

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:33 [Existe, con sus intermitencias..] (52:52) (Super)

Codes: [CATEGORIA PLANES DE CAPACITACION Y RECONOCIMIENTO PROFESOR UNPHU] [Planes de capacitación y reconocimiento para el profesorado UNPHU]

No memos

Existe, con sus intermitencias.

Code: CATEGORIA PROCEDIMIENTO EVALUACION DOCENTE {6-0}~

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:20 [Procedimiento de planificación..] (21:21) (Super)

Codes: [Procedimiento de evaluación docente]

No memos

Planificación.-Calendarización anual de todo el proceso, elaboración presupuesto (anual), revisión instrumento de evaluación, verificación de secciones, concreción del glosario, docentes no definidos, de los cursos especiales, por tutoría y trabajo de grado, prueba de software: apertura del proceso, prueba piloto, selección de escuelas (sólo en caso de seccionar la evaluación o no evaluar toda la oferta académica), información a la comunidad universitaria, notificación a decanos, directores y docentes, solicitud de contratación personal externo.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:21 [Procedimiento de publicidad.] (22:22) (Super)

Codes: [Procedimiento de evaluación docente]

No memos

Publicidad. -Diseño de afiches y flyers, programación de los anuncios vía: redes sociales: twitter, facebook e instagram, e-mails masivo interno, header página web, firma correos, soporte con los afiches y flyers.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:22 [Procedimiento de ejecución.] (23:26) (Super)

Codes: [Procedimiento de evaluación docente]

No memos

Ejecución. - Selección del personal externo, preparación área y equipos. Formulario solicitud de pago labor realizada.

Aplicación 1: envíos de los correos de la evaluación y lanzamiento de la evaluación, apertura de la plataforma monitoreo diario.

Aplicación 2: monitoreo de las medidas de precaución, corrección e intensificación.

Cierre: Se cierra por una semana la plataforma para la evaluación.

Segundo corte: consiste en conocer los niveles de respuesta del estudiantado, a la conclusión del primer plazo de la evaluación docente.

Aplicación 3: publicidad prórroga evaluación docente: 1 semana, cierre plataforma. Tercer Corte: Consiste en tener el número macro total final de respuestas de formularios.

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:23 [Procedimiento de procesamiento..] (27:27) (Super)

Codes: [Procedimiento de evaluación docente]

No memos

Procesamiento de data: (parte técnica): se calendariza las visitas de retroalimentación con los directores, digitación resultados, descargo de respuestas, separación de respuestas: facultad, escuela, docente. se trabaja con excel, se toman en cuentas las correcciones: ejemplo: nombre docente. Se cargan a la basa de datos, generación de reportes:

P 2: Entrevista Coord Evaluación Docente.rtf - 2:24 [Procedimiento de análisis.] (28:28) (Super)

Codes: [Procedimiento de evaluación docente]

No memos

Análisis: se pasa revista, se prevén errores o tardanzas, viabilidad de nuevas ideas o sugerencias
