



Calidad de educación en las universidades públicas

Claudia Elizabeth Ruiz Camus
cruizcam@ucvvirtual.edu.pe

Luis Esteban Barrutia Araujo
ebarrutia@hotmail.com

Jhimy Frank Moncada Horna
jhimyfrankmoncadahorna@gmail.com

Juan Carlos Vargas Villacorta
jvargasvil@ucvvirtual.edu.pe

Gabriela del Pilar Palomino Alvarado
dpalominoal@ucvvirtual.edu.pe

Jorge Cáceres Coral
jcacerescoral@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este estudio es conocer el nivel de calidad académica que ofrecen las universidades públicas, razón por la cual se analizaron diferentes estudios que se hicieron en esta década enfocados en ese fin. La metodología fue un enfoque cualitativo y el método de análisis y síntesis. La muestra de estudio lo conformaron 15 artículos recopilados y seleccionados de revistas indexadas de la base de datos de SciELO, Scopus, Redalyc, Dialnet, entre otros. Los resultados de las revistas consultadas tienen similitud en cuanto a la calidad de la enseñanza en las distintas instituciones de educación superior, puesto que, la mayoría de los estudiantes de educación superior no cumplen con el perfil establecido para las carreras profesionales. Concluyendo que, los desafíos del aprendizaje en las universidades es la modernidad y se conectan directamente con el proceso de universalización del saber. Desde su fundación, la universidad involucra el desarrollo de una visión del mundo moderno y de colonización, encarna una manera de pensar y una forma de producir conocimiento.

Palabras clave: Calidad en la enseñanza; Aprendizaje; Eficiencia académica; Idoneidad docente

Quality of education in public universities

ABSTRACT

The objective of this study is to know the level of academic quality offered by public universities, which is why different studies that were carried out in this decade focused on that end were analyzed. The methodology was a quantitative approach, the study sample was made up of 15 articles collected and selected from indexed journals. The results of the journals consulted are similar in terms of the quality of teaching in the different higher education institutions, since the majority of higher education students do not meet the profile established for professional careers. Concluding that the learning challenges in universities in modernity are directly connected with the process of universalization of knowledge. Since its foundation, the university involves the development of a vision of the modern world and of colonization, it embodies a way of thinking and a way of producing knowledge.

Keywords: Quality in teaching; Learning; Academic efficiency; Teacher suitability

Artículo recibido: 25 enero 2021

Aceptado para publicación: 28 febrero 2021

Correspondencia: cruizcam@ucvvirtual.edu.pe

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el contexto globalizado y acreditación universitaria, la preocupación por la calidad exige una mejora en el desarrollo de actividades y procesos, impulsando a las Escuelas Profesionales a adoptar modelos de gestión que busquen la eficiencia de sus procesos y la optimización de sus recursos, alineando este esfuerzo con el logro de estándares de satisfacción, eficiencia, entre otros.

A nivel mundial, los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta, se ha convertido en su prioridad estratégica (Cid et al., 2009). En el presente artículo se realizó un análisis de las investigaciones recientes sobre este tema y un balance crítico de sus principales aportaciones para obtener de ahí sugerencias para mejorarla. Es importante reconocer que existen definiciones sobre lo que es una enseñanza de calidad en la educación superior, aquí se entiende como la que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes y alcanza las metas establecidas para este nivel. Antes de iniciar precisamos que, para evitar ser monocordes, utilizaremos en este documento los términos de calidad educativa, enseñanza eficiente y buenas prácticas de enseñanza como sinónimos (Hativa 2002).

Los sistemas de información académicos, apoyan el punto medular de una unidad académica universitaria, logrando que múltiples fuentes de información dispersa, no estructurada, con errores en su procesamiento manual, dejen de generar un alto índice de demoras y dificultades en el acceso, análisis y procesamiento de datos relacionados con sus transacciones académicas de cada día, pues estos sistemas dan el soporte para que organice, almacene y agilice el uso de información relevante y útil. Los sistemas de información representan una herramienta que apoya la toma de decisiones en toda organización, por tal motivo se debe velar por su contenido y prestar atención a los controles que se establecen para que se genere información de calidad (Sánchez & Zúñiga 2011).

Según el Marco de Calidad de la Educación Superior Universitaria, el tema de la calidad de la educación superior que hasta el momento había sido un asunto interno que las instituciones habían manejado, pasó a convertirse para el país en un tema de política pública. En opinión de, Yamada, et al (2013), donde dijo: “...creemos que si hay algo clave que se debe exigir en todo proceso de evaluación de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior es su vinculación con las necesidades reales de la economía y sociedad” (p. 13). Es por ello, que no puede plantearse al margen del Proyecto País, es decir, debe estar sujeto al contexto en el que se van a desarrollar los modelos de acreditación, porque será en este contexto en el que cobren sentido. En palabras de Yamada y Castro (2013, p. 14), debe haber “mayor conciencia de ajustar los sistemas nacionales de

aseguramiento de la calidad a las necesidades y realidades de cada país”. Si el contexto cambia, las instituciones también, por lo tanto, los modelos de acreditación y el planteamiento de estándares que midan dicha calidad deberán ser modificados de acuerdo a estos cambios. El concepto de “educación de calidad”, tal como define la UNESCO, se plantea, así como un concepto dinámico que evoluciona en tanto evoluciona el concepto mismo de educación.

Por otra parte, la Política de Aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, aprobada por Decreto Supremo N° 016-2015, señala que: La preocupación por la calidad debe irrigar el quehacer de la universidad e impulsarla a cumplir de modo óptimo sus tareas propias en materia de docencia; en las actividades de investigación; en su propia gestión, administración y organización; en el uso de sus recursos; en su política de bienestar institucional y a las formas de articulación con los acotes de su entorno; (...)

Se indican así los procesos fundamentales y esenciales sobre los que debe sostenerse la institución de educación superior extendiéndose aún más el concepto de calidad y siguiendo las cinco dimensiones identificadas por la UNESCO en materia de calidad educativa a nivel sistémico:

- a) Estructura y procesos administrativos y de gestión
- b) Implementación de buenas políticas
- c) Marco legal apropiado
- d) Recursos
- e) Medición de los resultados de aprendizaje

Según, el Ministerio de Educación - MINEDU (2015), en el Perú existen ciento cuarenta y dos universidades, 51 públicas y 91 privadas, que brindan educación superior a cerca de 1 060,078 estudiantes; 31% estudian en universidades públicas y 69% en universidades privadas. Estas universidades tienen un nivel de calidad heterogéneo. De las 142 universidades, 76 se encuentran institucionalizadas y 66, cuentan con autorización provisional.

El SINEACE atiende únicamente a las universidades institucionalizadas. Entre el 2010 y el 2016, se han registrado en el SINEACE 1558 comités de calidad de programas de estudios universitarios, de los cuales 1369 están en proceso de autoevaluación, 100 en evaluación externa y 89 han logrado la acreditación.

De tal manera que, se presentó un modelo de acreditación de la calidad, el cual no debe entenderse como un conjunto de ajustes, modificaciones y transformaciones en la matriz de evaluación, sino como un giro significativo en la concepción de evaluación de la calidad educativa; concibiéndola como un proceso formativo que ofrece a las instituciones oportunidades para analizar su quehacer,

introducir cambios para mejorar de manera progresiva, permanente y sostenida, fortalecer sus capacidades de auto regulación e instalar una cultura de calidad institucional a través de la mejora continua. (SINEACE, 2016, p. 10)

Otro punto de partida, fue la revisión de experiencias internacionales consideradas relevantes en la orientación del proceso de formulación del presente modelo. En los artículos internacionales tomados como referencia, si bien se encuentran matices diferentes, existe coincidencia en establecer categorías generales, factores o estándares que identifican los procesos más importantes en el servicio educativo que se brinda. Los factores o estándares pueden estar agrupados o no en una categoría mayor, pero en todos los casos describen los requisitos que se evalúan para obtener la acreditación. Los modelos revisados de Europa (NVAO) y Estados Unidos (NEASC, ABET), presentan en su estructura aspectos generales denominados estándares, acompañados de una descripción detallada de los mismos, sin sugerir una forma específica de evidenciar el cumplimiento. (ISO, 2015)

La estructura del modelo según el SINEACE (2016), incluye cuatro categorías generales o dimensiones: una dimensión central de formación integral, una dimensión de gestión estratégica y una dimensión de soporte institucional; y la cuarta de resultados. Cabe recalcar, que, en la educación superior universitaria es importante que cada institución tenga en cuenta su entorno (local, nacional e internacional) para definir el perfil de egreso de los estudiantes, debiendo considerar las particularidades expresadas en la misión y visión y valores que busca desarrollar en los egresados. Es así que el perfil de egreso tiene consistencia interna y externa, y debe ser logrado en el proceso de formación. (Toro, 2012)

Por otro lado, Ramsden (2007), clasifica la calidad educativa en las universidades en dos tipos, los cuales se diferencian cualitativamente entre sí. Ellas son: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesión. Por ejemplo: “la función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento. Una universidad es imaginativa o no es nada, o por lo menos nada útil”; otro ejemplo: “Un propósito implícito de la educación superior es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos”. Metas formuladas más recientemente señalan que “deben aprender cómo aprender” y “pensar críticamente” (pp. 21-22).

La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades canadienses y australianas, quienes en una encuesta señalaron las siguientes como las más comunes:

- Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica.
- Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento.
- Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones.

El segundo tipo se refiere a la concreción en una disciplina de estas finalidades generales. Un punto de coincidencia es que regularmente los académicos le dan gran importancia al dominio factual de la disciplina. Ejemplos de lo dicho por ellos en diferentes disciplinas son los siguientes (Ramsden, 2007):

- Tomar aproximaciones creativas e innovadoras en el diseño de problemas urbanos (urbanismo).
- Ser capaz de analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza del arte renacentista (arte).
- Comunicarse profesionalmente con el paciente (escucharlo atentamente, interpretar correctamente y responder con tacto) (medicina).
- Entender las limitaciones del concepto de utilidad marginal en situaciones reales (economía).

Como puede verse, los términos empleados son: analizar, comprender, apreciar el significado o interpretar. Finalmente, cada disciplina precisa del aprendizaje de ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales que el profesional debe desplegar. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos. Así lo demuestra Garnier (citado por Weimer, 2002, p. 19), quien resume así las principales conclusiones de los resultados de las investigaciones realizadas en tres décadas: Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir el currículo pobremente organizados y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban sólo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos. Si bien pueden retener gran cantidad de información o logran conocer las fórmulas, no saben dónde ni cuándo aplicarlas, o son incapaces de integrar y dar sentido a lo que han revisado.

Otro punto de preocupación, sobre todo si se desea que sean personas autorreguladas y sepan aprender a aprender, es que muchos de ellos no tienen conciencia de su ignorancia, mucho menos de lo que tendrían que hacer para remediarla; es decir, “no saben que no saben” (Ramsden, 2007, p. 54). Lo anterior demuestra que nos encontramos ante una clara contradicción, ya que los propósitos se asemejan poco a los resultados y en la búsqueda de revertir dicha situación el papel del profesor es crucial. El profesor de educación superior, para remediar lo anterior se requiere de un cambio profundo en las formas de enseñar, para ayudar a los estudiantes de educación superior a comprender

los fenómenos de la misma manera como lo hacen los expertos en cada disciplina (Ramsden, 2007). De ahí la preocupación de las universidades por mejorar sus formas de enseñanza, reconociendo la escasez de trabajos acerca de cómo hacerlo y agravado por el hecho de que en las universidades se valora más la investigación que la enseñanza (Cid et al., 2009). Por otra parte, no puede negarse el contexto donde el docente efectúa su actividad: las universidades están sometidas a diferentes presiones, como por ejemplo relacionar el financiamiento con el desempeño; otro asunto es que deben rendir cuentas acerca de, en qué y cómo utilizan los recursos otorgados. Está también la demanda de atender una creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales y lidiar con el problema de contar con menos recursos (Ramsden 2007).

Lo que también es innegable es que lo realizado en este nivel forma parte de la tendencia mundial para buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento. Una de las consecuencias de lo antes descrito es que el profesor de educación superior tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes. Actualmente el profesor universitario es considerado un profesional del conocimiento, con el mismo nivel y demanda que las grandes corporaciones tienen por este tipo de profesional (Hativa y Goodyear, 2002).

Las repercusiones de lo anterior en el profesor de educación superior es la exigencia de desempeñar diversos papeles. Ramsden (2007) los resume así: Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes.

En México, al profesor de educación superior, de acuerdo con el programa sectorial para el sexenio 2006-2012, se le concibe de la siguiente manera: “Debe tener la capacidad de realizar con alto desempeño las funciones básicas de docencia, generación y aplicación innovadora de conocimiento, tutoría y gestión académico administrativa” (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 27). En Perú, según, la Ley universitaria 30220, en el capítulo XIII, artículo 124, de la Responsabilidad Social Universitaria, indica que es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la

sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria. (p. 54)

El contexto descrito anteriormente se concreta en que nuestras universidades están siendo presionadas a estar innovando continuamente; todavía no se termina de consolidar la adopción de un nuevo modelo curricular cuando ya se tiene que aplicar el siguiente (Díaz Barriga, 2005). En esas circunstancias es difícil disponer de un modelo educativo coherente que integre en su conjunto la visión institucional y no sean sólo parte de un todo muchas veces incongruentes entre sí. Más preocupante es cuando los docentes no comprenden el modelo, siendo como son los principales actores que deberán aplicarlo (Díaz, 2006).

El resultado educativo de lo antes expuesto, es que a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar. Así, las reformas educativas difícilmente se materializarán si no se le da una atención especial a la formación y al cambio de las concepciones pedagógicas de los maestros, dado que son ellos quienes determinan el éxito o fracaso de cualquier innovación educativa (Mellado, 2009). Los cambios en la docencia no se circunscriben únicamente a la actualización de determinada técnica didáctica o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); implican confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente —donde son sinónimos enseñar y exponer— para ayudar a los profesores a aceptar nuevos riesgos, abrirse a otras visiones de la enseñanza, hacer cosas que no hacían antes, volver a ser aprendices y mostrarse dispuestos a vivir nuevas experiencias educativas. Resumiendo, como afirman, Kane et al., (2002): “Los cambios fundamentales en la calidad de la enseñanza en educación superior son poco probables de ocurrir sin una modificación de las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los profesores” (p. 182).

Para apoyar esta tarea una de las primeras acciones es delimitar cuáles son los dominios, en el amplio sentido de la palabra, que un profesor de este nivel educativo debería mostrar. Se describen en el siguiente apartado. ¿En qué debe ser experto el profesor universitario? La clasificación más citada acerca de los campos de dominio del maestro universitario es la de Shulman (1986, cit. en Hativa,

2002), por eso la expondremos, aunque ampliándola con lo propuesto por Bandura (1977), Ferreres e Imbernón (1999) y Mc Alpine y Weston (2002), ya que para ellos ser docente universitario implica lo siguiente:

1. Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina. Este dominio disciplinar fue destacado como importante por Hernández (1995). Sin embargo, es considerada como una condición indispensable para ser buen docente, pero no suficiente (Nathan y Petrosino, 2003).
2. Dominio pedagógico general. Permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Se trata de un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema.
3. Dominio pedagógico específico del contenido. Permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina “la didáctica de la disciplina”. Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz, así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos. Ambos dominios pedagógicos (el general y el específico) pueden influir positivamente en una mejor comprensión del conocimiento disciplinar (Nathan y Petrosino, 2003). El dominio pedagógico, o “saber enseñar”, es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe.
4. Dominio curricular. Es la capacidad para diseñar programas de estudio donde explicita el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos pertinentes (libro de texto, videos, utilización de las TIC, etc.).
5. Claridad acerca de las finalidades educativas. No sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.

6. Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente. Por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el “ambiente” si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación, y difieren incluso dependiendo del lugar donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de “las reglas del juego”, explícitas o implícitas, que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la “cultura escolar”; y para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada “cultura disciplinaria”, que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecian o castiga y que la hace distinta a otra.
7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar. Requiere la capacidad, por parte del docente, de identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas.
8. Un rasgo personal del buen docente, y no menos importante, es un adecuado conocimiento de sí mismo, entendiéndose por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educacionales y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes, que es un rasgo importante de una buena docencia en nuestro medio (Carlos, 2009).
9. Otra cualidad clave que se ha identificado es la importancia de que el maestro se sienta auto eficaz, entendiéndose por esto “...la creencia en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado” (Bandura, 1977, p.3, cit. en Godard et al., 2000). Esta cualidad tiene dos componentes: uno es “la expectativa de obtener

resultados” o la estimación que hace la persona acerca de que cierta conducta va a obtener los efectos deseados; la segunda es “la expectativa de efectividad”, o convicción de que tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados esperados. Es la confianza de saber que se cuenta con la capacidad para lograr el aprendizaje de los alumnos. Esta creencia es importante porque afecta diversas acciones docentes, como son las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad, el sentirse responsable por el aprendizaje de los alumnos y, en general, la parte afectiva de la enseñanza. Si bien podría darse el caso de que un mal profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente eficaz es que éste sabría reconocer sus fallas y limitaciones, sería sensible y abierto a la retroalimentación recibida de sus alumnos; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica y, por lo tanto, cualquier mejora a su labor.

10. Finalmente, a esta lista se ha añadido recientemente otro conocimiento que debe tener el profesor universitario: el experiencial (Mc Alpine y Weston, 2002). Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clase, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades. Es un conocimiento plenamente consciente y es típico emplear esta frase: “Hice la acción porque en el pasado me resultó”. Las autoras señalan que muy ligado a esta clase de conocimiento, hay otro que es tácito o implícito: se trata de las sensaciones o “corazonadas” con base en las cuales el maestro actúa porque siente que puede resultar, pero sin tener mucho fundamento o estar seguro de que funcionará; es cuando señala “lo hice sin saber por qué”. Dado que muchas veces el docente resuelve así, adecuadamente, dificultades en su enseñanza, es que resulta valioso sistematizar esas acciones y volverlas conscientes, para convertirlas en principios que de manera deliberada utilicen para enfrentar de mejor manera futuros problemas. A partir de la descripción de las cualidades deseables de un buen docente, abordaremos críticamente los resultados de las investigaciones realizadas durante la última década para identificar las cualidades de las prácticas docentes de calidad en la educación superior.

11. Competencias digitales docentes. La tendencia a nivel de la docencia universitaria es creciente en relación con su adecuación al plano digital, tal como lo remarcan, Espinosa et al., (2018) al exponer su punto de vista sobre la competencia digital, ya que para dichos autores ello significa ir más allá de entender el uso de las tecnologías, subrayando la trascendencia del dantesco impacto de las mismas dentro del universo digital. A nivel aplicativo, lo anterior puede esgrimirse

en los términos planteados por, Davies (2017, p.3) quien expuso “Everyone needs to acquire a minimum set of competences in order to learn, work and achieve fulfilment in a knowledge-driven society and economy” [Todos deben adquirir un conjunto mínimo de competencias para aprender, trabajar y alcanzar el cumplimiento en una sociedad y economía impulsadas por el conocimiento], dando relevancia a la repercusión de las competencias en el contexto actual.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para el desarrollo del presente estudio se utilizó el tipo de investigación con enfoque cualitativo y el método de análisis y síntesis. El diseño de investigación es no experimental, que estudia los fenómenos para después analizar y no requiere de pruebas; y, finalmente la aplicativa para la utilización del conocimiento existente. Asimismo, se utilizó la técnica de análisis documental, cuya información se extrajo de la base de datos de SciELO, Scopus, Redalyc, Dialnet, el buscador Google Académico entre otros.

Después de recopilado y consultado éstas bases de datos, los resultados cualitativos se cotejaron a partir de los 15 documentos científicos, las cuales fueron seleccionados utilizando el criterio de exclusión e inclusión encontrando similitud en la mayoría y algunas diferencias en cuanto a la variable de estudio, como es el caso de, Becerra, Andrade y Díaz (2019), en su investigación han considerado como caso de estudio, su situación actual y las exigencias nacionales en lo referente a las investigaciones universitarias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados de la implementación de diferentes modelos de gestión de calidad implementados en las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha sistematizado la información de la siguiente manera:

En Ecuador, en la universidad de Otavalo se optó por la norma ISO 9001:2015 para el diseño e implementación del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) y de cada uno de los procesos que lo integran, uno de los cuales fue el proceso de investigación. Sin embargo, Moquillaza y Carrillo (2017), demostró que la implementación del ISO 9001 en la gestión académica logró la conformidad de los coordinadores académicos que vienen a ser los usuarios o clientes internos y por transitividad generan un alto grado de satisfacción en los estudiantes. Es por ello que, para implementar la gestión de calidad, se requiere la inducción de parte de la gerencia y del equipo de calidad hacia toda la organización y se logre el compromiso de todos los que laboran en la Universidad, por ser esta una decisión estratégica de la organización y mejorar la enseñanza de los profesores.

Por su parte, Torres, Malta y Olivares (2020), los resultados de su investigación, se relacionan con una propuesta de tablero de control que permite apoyar el proceso de toma de decisiones en relación con el cumplimiento que una organización puede exhibir respecto de la norma ISO 9001:2015. La característica principal de la metodología es la identificación detallada de 307 requisitos normativos e integración de éstos en siete indicadores generales, 28 indicadores de primer nivel 50 de segundo nivel y 6 de tercer nivel que permiten reflejar el estado actual de implementación de la norma de gestión de calidad en una organización.

De igual manera, Guzmán, M. (2019), expresó que, el promedio de respuestas correctas con respecto a las serias carencias en los conocimientos metodológicos fue de 47%. En los dos casos estudiados brillan por su ausencia los proyectos que incluyan el trabajo de los estudiantes de licenciatura, pese a que muchos de ellos manifiestan interés por conocer y ser incluidos, así sea de que las coordinaciones de investigación tienen como misión propiciar el desarrollo de la investigación a nivel institucional.

Para, Freyre, Esquetín y Llanes (2019), la Dirección Estratégica es asumida como una opción que impulsa, de una manera coherente sistemática y proyectiva, el entramado de relaciones que tiene lugar entre los miembros de la comunidad universitaria y entre las diferentes dependencias que estructuran este tipo de institución educativa, y que reflejan la necesidad de mejorar su proceso estratégico integral.

Asimismo, Chenet, Bollet, Vargas & Manyari (2019), mencionaron que, la Facultad de Ingeniería no cumple con los requisitos de la dimensión sistema de gestión (satisface solo 11% de los indicadores), no cumple con los requisitos de la dimensión responsabilidad de la dirección (satisface apenas 29% de los indicadores), no cumple con los requisitos de la dimensión gestión de los recursos (satisface solo 50% de los indicadores), no cumple con los requisitos de la dimensión realización del servicio (satisface apenas 19% de los indicadores), y no cumple con los requisitos de la dimensión medición, análisis y mejora (satisface solo 11% de los indicadores). Por lo que, la ISO 9001:2008 facilitaría la aplicación de los SGC a las empresas de servicios. Mientras que la ISO 21001:2018 fue creada específicamente para las organizaciones educativas, la cual no ha tenido todavía aplicación en el mercado peruano, no existiendo ninguna universidad peruana que haya logrado certificarse con esta norma.

Fernández, A. (2019), sostiene que, se ha identificado un alto nivel de satisfacción de los directivos con respecto a la funcionalidad de los Sistemas de información de apoyo académico implementados. Se lograron, reducir tiempos en el desarrollo de sus procesos, optimizar tareas, minimizar el

porcentaje de correcciones en cuanto a proyecciones, así como tener acceso a información útil y oportuna para la Organización, Planificación, Supervisión y Control de las actividades académicas durante un semestre de estudios.

En cambio, Surco, D. (2018), En Latinoamérica, Chile (38), Uruguay (46), Costa Rica (49), Panamá (51), Colombia (64), y México (69) y por detrás se encuentra Perú (90), que se mantiene en la misma posición por encima de Argentina (91), Republica Dominicana (95), Venezuela (103), Paraguay (105), Bolivia (111). Las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones ofrecen un potencial enorme de transformación de los sistemas educativos y de difusión de sus aplicaciones productivas, que se logra mediante una actividad sistemática de usos de las capacidades de la mente; conocida como conocimiento e investigación, lo que hace crucial que su implementación y desarrollo académico demande una gestión administrativa eficaz con modelos organizativos, que impliquen calidad en el que sus procesos y recursos interactúen con el uso intensivo de la tecnología. Los resultados de, Miguel, R. (2020), indican que, el 18.57 % está inconforme, concluyendo que, es la función primordial de la educación superior la formación de recursos humanos, la generación de nuevos conocimientos y la conformación de nuevos valores sociales que hagan posible la incorporación y difusión deliberada de progreso técnico, así como el impulso a una producción competitiva y socialmente sustentable. Asimismo, Zeledón y Aguilar (2020), evidenciaron, que, la mayoría de los entrevistados (93.9%) realizan la incorporación de la ética en los cursos, lo que constituye un resultado sumamente positivo del proceso de investigación llevado a cabo. Desde la perspectiva de los docentes, los profesionales formados dentro de una dinámica de clase sustentada no sólo en aprendizajes disciplinares, sino sobre todo éticos, desarrollan competencias blandas (ej. trabajo en equipo, comunicación, motivación hacia el trabajo y liderazgo), cultivan mejores relaciones humanas y asumen un mejor desempeño profesional.

Sin embargo, Sánchez, E. (2017), durante las últimas décadas, América Latina ha sido testigo de la incorporación plena de la mujer a la universidad, así como del acceso a la educación superior de capas cada vez más amplias de población. Estas realidades positivas, unidas a la explosión mundial de población, han generado el problema de la masificación en las aulas universitarias.

Del mismo modo, Ramírez, J. (2016), precisó que, nadie duda hoy, que la enseñanza universitaria está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento, urgido por la realidad social y la demanda de calidad. Las universidades están dando pasos a un espacio más abierto y flexible que prepare personal y profesionalmente para la vida y que responda a los problemas que tiene la sociedad actual, los procesos de cambio que afectan a la sociedad en general

y a la educación en particular, la marcha imparable de la globalización económica y socialización del conocimiento.

Calderón, Zamora y Medina (2017), expresaron que, la educación es un proceso formativo de los cuadros que las sociedades divididas entre dominantes y dominados, entre los primeros se encuentran todos aquellos que viven gracias al esfuerzo de las mayorías. En opinión de, Alcaín y Medina (2017), atendiendo a las cuestiones legislativas analizadas, se deben conectar todas las normas del ámbito educativo, universitario y discapacidad, al igual que las administraciones públicas implicadas, a nivel estatal y autonómico con el objetivo de garantizar en todo el territorio nacional el mismo derecho a la educación y con igual contenido para todos los estudiantes en las universidades españolas.

La conclusión a la que llegó, Correa y Forero (2016), a través de nuestra historia, hemos transcurrido en lecturas del pasado y en dictámenes del presente, nuestro trasegar ha sido marcado por huellas de protesta, y movimientos de quienes en medio de las tensiones generadas por diversos tipos de poder, han tenido que decir basta, aun así, muchos de los cambios que en ciencias sociales se han logrado, no han traslapado ni permeado lo superficial, las estructuras, los modelos, y la masificación de la educación.

CONCLUSIONES

Los desafíos del aprendizaje en las universidades es la modernidad y educación universitaria en el Perú se conectan directamente con el proceso de universalización del saber. Desde su fundación, la universidad involucra el desarrollo de una visión del mundo moderno y de colonización, encarna una manera de pensar y una forma de producir conocimiento.

Las nuevas tecnologías de información y las comunicaciones ofrecen un potencial enorme de transformación de los sistemas educativos y de difusión de sus aplicaciones productivas, que se logra mediante una actividad sistemática de usos de las capacidades de la mente; conocida como conocimiento e investigación, lo que hace crucial que su implementación y desarrollo académico demande una gestión administrativa eficaz con modelos organizativos, que impliquen calidad en el que sus procesos y recursos interactúen con el uso intensivo de la tecnología.

En el marco de una gestión orientada a resultados, constituye un elemento central de un sistema de gestión moderno; creando o agregando valor para todos los estamentos de la universidad, contribuyendo así a lograr los resultados esperados.

Las instancias encargadas de garantizar la calidad universitaria en el Perú es el SINEACE y la SUNEDU a través de la acreditación de estas instituciones educativas superiores, se está avanzando

de a pocos, sin embargo, la cultura de la calidad educativa está generando cambios en el sistema universitario peruano que están diverso y complejo que dificulta este proceso.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alcaín, E., Medina, M. (2017). *Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos*. Revista digital de investigación en docencia universitaria, Vol. 11(1), 4-19. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.530>.
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do?*, Cambridge/Londres, Harvard University Press.
- Becerra, F., Andrade, A., Díaz, L. (2019). *Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación*. Revista Actualidades, Vol.19, Núm. 1. ISSN: 1409-4703. DOI: 10.15517/aie.v19i1.35235.
- Calderón, G., Zamora, R., Medina, G. (2017). *La educación superior en el contexto de la globalización*. Universidad y Sociedad, Vol. 9(2), 300-305. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus48317.pdf>.
- Carlos, J. (2008). *¿Qué hacen los buenos maestros que enseñan Psicología?* Una integración de investigaciones sobre la docencia efectiva en Psicología, en J. Carlos (comp.), La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica de contenidos psicológicos, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 59-90.
- Carlos, J. (2009). *¿Cómo enseñan Psicología los profesores efectivos?* Un estudio exploratorio, Perfiles Educativos, tercera época, vol. XXXI, núm. 123, pp. 8-26.
- Chenet, M., Bollet, F., Vargas, J., Manyari, G. (2019). *Diseño de un sistema de gestión de la calidad académica para la Facultad de Ingeniería de una Universidad Privada en el Cusco*. Revista de Investigación Universidad Privada de Pucallpa. Vol. 4 N° 1. DOI: <https://doi.org/10.37292/riccva.v4i01>.
- Cid, A., Pérez, A., Zabalza, M. (2009). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo*, Relieve, vol. 15, núm. 2, pp. 1-29, en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVE v15n2_7.htm (consulta: 25 de agosto de 2010).
- Cochran, M. (2005), *The New Teacher Education: For better o worse*, *Educational Researcher*, vol. 34, núm. 7, pp. 3-17.
- Correa, L. y Forero, A. (2016). *Desafíos en educación superior para las Ciencias Sociales*. TENDENCIAS, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Vol. XVII. No. 2 – 2do. Páginas 126-135.

- Darling, L. y Youngs, P. (2002). *Defining Highly Qualified Teachers: What does scientifically-based research actually tell us.*, Educational Resercher, vol. 31, núm. 9, pp. 13-25.
- Davies, H. (2017). Competence-Based Curricula in the Context of Bologna and EU Higher Education Policy. *Pharmacy*, 5(17). doi: <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020017>.
- Desimone, L. (2009). *Improving Impact Studies of Teachers Professional Development: Toward better conceptualizations and measures*. Educational Researcher, vol. 38, núm. 3, pp. 181-199.
- Díaz, Á. (2005). *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. Perfiles Educativos, tercera época, vol. XXVII, núm. 108, pp. 9-30.
- Díaz, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Espinosa, M., Porlán, I., Sánchez, F. (2018). *Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI*. Revista de Educación a Distancia, 56 (7), 1-22. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf.
- Fernández, A. (2019). *Sistema de información en la gestión académica del Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de Cajamarca*. Cajamarca, Vol. 16, N°. 216 (2) 45 – 54. ISSN: 0997-0447. <http://revistas.unc.edu.pe/index.php/Caxamarca/article/view/17>.
- Freyre, V., Rocha, J., Esquetín, C., Llanes, E. (2019). *Análisis de la planificación estratégica para la gestión de las universidades particulares*. Revista Espacios, Vol. 40 (Nº 2). ISSN 0798 1015. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400225.html>.
- Friesen, N. (2011), *The Lecture as a Transmedial Pedagogical Form: A historical analysis*, Educational Researcher, vol. 40, núm. 3, pp. 95-102.
- Godard, R., Wayne, K., Woolfolk, A. (2000), *Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement*, American Educational Research Journal, vol. 37, núm. 2, pp. 479-507.
- Guzmán, M. (2019). *La gestión académica en el nivel superior frente a los desafíos de la formación investigativa de los estudiantes*. Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación. Vol. 5 núm. 1. ISSN: 2448-5772. <http://www.remai.ipn.mx/index.php/REMAI/article/view/52>.
- Hativa, N. (2002), *Teaching for Effective Learning in Higher Education*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers. Hativa,
- Hernández, P. (1995), *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*, Madrid, Narcea. International Organization for Standardization – ISO (2015). ISO

- 9000; 2015; sistemas de gestión de la calidad: fundamentos y vocabulario. Ginebra: ISO, numeral 3.3.2. Recuperado de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-4:v1:es>
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, Ch. (2002). *Telling Half of the Story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics*. Review of Educational Research, vol. 72, núm. 2, pp. 177-228.
- Ley Universitaria N° 30220. (2014). *Capítulo XIII, Responsabilidad Social Universitaria*. Ministerio de Educación, Lima-Perú.
- Mc Alpine, L., Weston, C. (2002). *Reflection: Issues related to improving professor's teaching and student learning*, en Nira Hativa y Peter Goodyear (eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht/Boston/ London, Kluwer Academic Publishers, pp. 59-78.
- Mellado, V. (2009), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales*, en COMIE (comp.), *Conferencias magistrales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 141-178.
- Miguel, J. (2020). *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. L, núm 1. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Ministerio de Educación (2015). Decreto Supremo 016-2015-MINEDU, *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria*. Lima, Perú.
- Moquillaza, S., Carrillo, F. (2017). *ISO 9001 y gestión académica para entidades universitarias*. Revista Industrial Data, Vol. 21 N° 1. ISSN: 1810-9993. DOI: <https://doi.org/10.15381/idata.v20i1.13504>.
- Nathan, M., Petrosino, A. (2003), *Expert Blind Spot among Preservice Teachers*, American Educational Research Journal, vol. 40, núm. 4, pp. 905-928.
- Nira, H., Goodyear, P., (2002), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer Academic Publishers.
- Ramírez, J. (2016). *La Enseñanza Universitaria y los Retos hacia el Futuro*. Revista Torreón Universitario. Año 5 / No. 13. DOI: <https://doi.org/10.5377/torreon.v5i13.3882>.
- Ramsden, P. (2007), *Learning to Teach in Higher Education*, Londres/Nueva York, Routledge Falmer. Schoenfeld.

- Sánchez, E. (2017). *Retos de la educación superior en América Latina: El caso de República Dominicana*. Ciencia y Sociedad, Vol. 42, núm. 1, pp. 9-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902002>.
- Sánchez, G., Zúñiga, S. (2011). *Sistemas de Información como apoyo a la toma de decisiones*. Revista Nacional de Administración, 2(2), 145-154.
- Secretaría de Educación Pública (2007), Programa sectorial 2007-2012, México, SEP.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback, Review of Educational Research, vol. 78, núm. 1, marzo, pp. 153-189.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2015). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Lima, Perú. Extraído de: www.sineace.gob.pe.
- Surco, D. (2018). *Gestión Académica y desempeño docente, según los estudiantes de una universidad privada en Lima, Perú*. Revistas de investigación UNMSM, ISSN: 1810-9993 (Electrónico). DOI: <http://dx.doi.org/10.15381/idata.v21i1.14914>.
- Toro, J. (2012). *Gestión de la calidad en las instituciones de educación superior*. Providencia, Chile: Ril; Cinda.
- Torres-Navarro, C., Malta-Callegari, N., Olivares-Rojas, C. (2020). *Sistema de monitoreo para la implementación de la norma ISO 9001*. Revista Scielo, Vol.41, n.1. ISSN 1815-5936. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362020000100009
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching. Five key changes to practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Yamada, G., Castro, J. (2013). *Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico; CONEAU.
- Yamada, G., Castro, J., Rivera, M, (2013). *Educación superior en el Perú: retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: SINEACE.
- Zeledón, M., Aguilar, O. (2020). *Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos*, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria Vol.14 no.1. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>.