

La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado

Intercultural management and practices toward quality assurance in higher teacher training

Gestão e práticas interculturais para a garantia da qualidade na formação superior de professores

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3914>

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
Brasil
marcia.reis@unesp.br
ORCID: 0000-0002-0520-506X

Marisa Montesano de Talavera

Centro de Investigación en Innovación Educativa, Ciencia y Tecnología
Panamá
mtalavera@itse.ac.pa
ORCID:0000-0001-8445-7902

Recibido: 05/08/24

Aprobado: 08/10/24

Cómo citar:

Lopes Reis, M., & Montesano de Talavera, M. (2024). La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3914>

Resumen

El artículo plantea una reflexión sobre prácticas marcadas por las culturas de los sistemas de educación superior en algunas instituciones de países de Latinoamérica y Caribe (LATAM), desde el proyecto ECALFOR, financiado por la Unión Europea. Estas crearon unidades de calidad en sus instituciones, como un instrumento que podría evaluar las competencias básicas del profesorado en formación, como garantía de mejora de esa formación del profesorado, para la calidad educativa de la región. El estudio de tipo cualitativo hace un análisis documental para explicar la creación de esas unidades de calidad en las instancias donde se forma el profesorado inicial, como una práctica que pudiera respaldar la calidad de los títulos emitidos para enseñantes en sus países. Se hace un recorrido por distintas acciones que estas instituciones de educación superior (IES) han llevado adelante para el aseguramiento de esa calidad y se plantea como un modelo que puede ser replicado en otras acciones de la gestión universitaria. El recorrido invita a indagar sobre los procesos de la gestión que estas IES siguen para garantizar sus perfiles de salida y responder a un mercado laboral docente emergente, que exige competencias todavía más complejas en el enseñante y que deben, por tanto, respaldar las acciones institucionales que se llevan adelante.

Abstract

This article reflects on practices shaped by the higher education cultures of institutions in some Latin American and Caribbean (LATAM) countries, within the ECALFOR project funded by the European Union. As part of this project, institutions created quality assurance units to assess basic competencies of teacher trainees, aiming to improve teacher training and, consequently, the quality of education in the region. This qualitative study conducts a documentary analysis to explain the establishment of these quality units within the institutions responsible for initial teacher education, positioning them as a means to support the validity of teaching certifications in their countries. The article reviews various actions these higher education institutions (HEIs) have implemented to ensure quality and presents a model that could be replicated in other university management areas. This exploration invites further inquiry into the management processes these HEIs follow to secure their graduates' profiles, addressing an emerging teaching labor market that demands increasingly complex competencies. As a result, it emphasizes the importance of supporting institutional actions that contribute to this goal.

Palabras clave:

unidad de calidad, formación del profesorado, gestión, competencias docentes, perfil de salida.

Keywords:

quality unit, teacher training, management, teaching competencies, graduate profile.

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre práticas marcadas pelas culturas dos sistemas de ensino superior em algumas instituições de países da América Latina e do Caribe (LATAM), a partir do projeto ECALFOR, financiado pela União Europeia. Essas práticas criaram unidades de qualidade em suas instituições, como um instrumento para avaliar as competências básicas dos professores em formação, garantir sua melhor preparação e elevar a qualidade da educação na região. O estudo do tipo qualitativo faz uma análise documental para explicar a criação dessas unidades de qualidade nas próprias instâncias onde os professores recebem sua formação inicial, como uma prática que poderia apoiar a qualidade dos títulos outorgados a docentes em seus países. Para garantir essa qualidade, é feita uma avaliação das diversas ações realizadas pelas instituições de ensino superior (IES), sendo apresentada como um modelo que pode ser replicado em outras ações de gestão universitária. A avaliação provoca a indagação sobre os processos de gestão adotados por essas IES para garantir seus perfis de saída e dar resposta a um mercado de trabalho que exige competências ainda mais complexas dos novos professores, que devem, por isso, apoiar as ações institucionais que sejam levadas adiante.

Palavras-chave:

unidade de qualidade, formação docente, gestão, competências docentes, perfil de saída.

Introducción

Desde la diversidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica, surge la interrogante: ¿qué prácticas de gestión resultarían posibles para la construcción de la calidad? Este artículo intenta responder la pregunta, con la búsqueda de las buenas prácticas de gestión que han tenido las unidades de calidad creadas en Facultades de Educación, como garantía que asegure una mejor formación de competencias docentes y como resultado de la implementación del proyecto interinstitucional e intercultural ECALFOR-Erasmus (2020–2024).

La creación de esas unidades en las distintas IES de los nueve países de Latinoamérica, miembros del proyecto, parece haber demandado una necesaria mirada intercultural. Esto fue imperativo, sobre todo, por la normativas y formas de gestión en cada una de esas instituciones. Por ello, al considerar los factores que determinan la condición de calidad según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su *Guía para la calidad en la educación superior* (UNESCO, 2017), es necesario entender la política de diálogo e intercambio de información para crear un ambiente de colaboración y responsabilidades compartidas, el trabajo en redes, los aportes de organismos multilaterales de la región, la solidaridad internacional para el mutuo reconocimiento entre las IES, potenciar la movilidad académica y estudiantil en la óptica de la confianza mutua y las equivalencias de calidad, lograr la colaboración en todos los niveles para mejorar las condiciones de enseñanza e investigación, trabajar en la capacitación para una cooperación horizontal compartida, realizar reuniones periódicas para articular acciones académicas comunes, y tener participación en foros para garantizar la vigencia del servicio educativo como responsabilidad de toda la sociedad.

En consecuencia, por la diversidad de las instituciones y la complejidad intercultural de la región, la implementación de las unidades de calidad en las facultades de educación de las universidades participantes sería una garantía en el contexto inmediato al nivel de formación de ese profesorado. Como se trataba de instituciones con una tradición muy relevante, tal como lo plantea Didriksson (2012), fue necesario el análisis de los resultados de sus sistemas de evaluación para entender la forma como reducen el abandono, según Felicetti y Morosini (2009). Por ello, se considera la implementación de las unidades de calidad en sus Facultades de Educación como un importante resultado de la gestión. Las acciones de esa institucionalización de las unidades de calidad representan un avance, pues suelen demandar —de los distintos segmentos de la universidad— involucramiento para generar el cambio en la cultura organizativa esperada y que haya equidad, tal como lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD): "los sistemas educativos con mejor rendimiento... combinan calidad y equidad" (OECD, 2012, p. 14).

El análisis documental que se hace de los resultados obtenidos de esa gestión institucional de las IES del proyecto, para la implementación efectiva de esas unidades de calidad, indica que pudieran respaldar la calidad de los títulos emitidos para enseñantes en estos países. Desde su sistema de calidad, los cambios en esas instituciones/organizaciones ha traído un seguimiento a la formación y presenta retos para los cambios institucionales en esas organizaciones con una tradición histórica de logros, definido por Carlota Pérez (1990) como "inercia institucional". Para esta autora, basados en los éxitos que han tenido en su pasado, tales instituciones

consideran que siempre se pasarán logros, independientemente, de los cambios en la sociedad. Eso parece muy representativo si miramos las universidades y sus formas de relaciones sociales desde distintas perspectivas, como la definición de sociedad del conocimiento (Lojkine, 2002), de su vínculo con el uso de la informática (Schaff, 1995), de los distintos tipos de relaciones en red (Castells, 2005) o cómo se integran a la sociedad de "relaciones líquidas" (Bauman, 2008). Asimismo, las universidades del proyecto que hemos analizado para este artículo han empezado un proceso importante hacia algunos cambios que podrán garantizar la calidad en los perfiles de salida de sus estudiantes de profesorado, en tiempos tan cambiantes, bajo el liderazgo de una gestión con ciertos rasgos interculturales comunes. Esa interculturalidad que los diferencia, sin embargo, les permite la interacción y tomar modelos que funcionan en contextos sociales similares a los de Latinoamérica, tal como se evidencia en los miembros del proyecto estudiado.

Fundamentos

Una de las características que se debe considerar en las universidades latinoamericanas, con distintos desafíos desde su creación o desde hace pocos años, es la urgencia de la contextualización. Eso parece impactar el concepto de calidad y su polisemia, que hace su aplicación en forma compleja por las distintas perspectivas. El concepto de calidad ha sido sistematizado con una mirada relevante de la internacionalización, y el proyecto ECALFOR lo ha promovido y fomentado. Así que la promoción de la calidad en los egresados del profesorado que forman es casi un imperativo en la gestión de las universidades involucradas. Entre los aspectos visibles logrados están los siguientes:

- a) La existencia de un espacio —institucionalizado— que busca asegurar estándares internacionales se ha notado en todas las instituciones.
- b) En esos espacios se puede observar la participación de grupos de docentes, estudiantes y, en algunos casos, incluso de empleados técnicos y/o administrativos.
- c) Se muestran criterios, reglamentaciones y evaluaciones regulares, factores que prioriza cada institución para sus acreditaciones nacionales.
- d) Aunque no todas las instituciones hayan vivenciado el proceso de acreditación, se puede considerar que los procesos internos parecen priorizar la búsqueda de la calidad en la gestión.

Esos avances representan, a la vez, un relevante logro hacia "la calidad de la educación superior isomórfica en las universidades latinoamericanas" que, "se ha ido consolidando a lo largo del siglo, presentando una mejora de las estrategias que nos lleva a reflexionar sobre el predominio del proceso de evaluación como fin y no como medio para alcanzar la calidad" (Bradenburg & De Wit, 2011). Dicha condición de poseer una estructura similar, a pesar de sus diferencias, demanda la formación de una red de universidades que se preocupen con el tema de calidad y la evidencia de que ese logro ha sido posible es la adhesión e integración de los sujetos de esas instituciones en el proyecto ECALFOR.

Este relevante concepto de red se ha apropiado de Castells (2005) que lo define como "un conjunto interconectado de nodos, y los que es un nodo depende del tipo

de redes a que nos refiramos" (Castells, 2005, pp. 550-551), porque resume parte de las buenas prácticas de gestión y sus especificidades marcadas para la formación de docentes. Estos profesionales deben ser quienes aseguren la calidad de la educación en los sistemas educativos de sus países. En consecuencia, los avances en la construcción de esas unidades de garantía de calidad en esas IES reflejarán exactamente eso.

A pesar de lo anterior, no se puede garantizar que esos avances resuelvan las problemáticas de calidad y equidad de los sistemas de evaluación en la educación superior en las universidades que han formado parte del Proyecto. En este escenario surgió la pregunta: ¿qué se puede hacer para que la cultura de la evaluación de las unidades de calidad sea efectiva? ¿Qué otros modelos de construcción de la evaluación existen en la cultura de calidad, tras la implementación de esas unidades?

En varias de esas IES, como parte de su gestión, se han formado comunidades de prácticas que se producen en medio de negociaciones de significados. Si tomamos la Teoría de Comunidades de Prácticas de Wenger (1999), como base epistemológica, la teoría de la experiencia situada se refiere a las dinámicas cotidianas que abordan la interacción entre personas y su entorno, por lo tanto, se notará en el cambio de la cultura institucional. De ese modo se notará, como lo plantea Wenger (1999), que la "práctica" es un concepto que lleva hacer algo, en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que se hace. Por tanto, la práctica se refiere al sentido como la experiencia en la vida cotidiana, en la que el proceso de negociación de significados resultaría posible, existe porque hay una comunidad de práctica. Y eso es lo que están logrando.

La negociación de sentidos resultaría posible y decisiva para las unidades de calidad como un avance relevante; porque es una combinación única de tres elementos: dominio de conocimientos, una comunidad de personas y una práctica compartida. La evaluación y sus sistemas distintos en las instituciones y países que han formado parte en el proyecto parece necesitar de algo así: la gestión de un conjunto de personas que tienen el conocimiento del tema de la búsqueda de la calidad e interactúan con sus sistemas de evaluación, como herramientas para su evidencia.

Procedimientos metodológicos

El estudio, que se realiza de forma cualitativa, analiza los productos realizados por las IES del proyecto; entre ellos, entrevistas realizadas a los responsables de las unidades de calidad y grupos focales de distintos miembros de los estamentos de estas IES, así como la observación de sus avances en los aspectos curriculares de la formación. Esta validación cualitativa de los datos obtenidos nos permite hacer algunas consideraciones de las ventajas o limitaciones que la creación de unidades de calidad ha tenido dentro de las estructuras de esas instituciones.

Análisis y discusión de los resultados

Todas las instituciones participantes tienen un sistema de indicadores, agrupados en dimensiones marcadas a nivel nacional por alguna institución pública con competencia

en evaluación o acreditación de Educación Superior. Así, se encuentra de referencia el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA, en Panamá), Consejo de Educación Superior (CES, en Ecuador), Secretaría de Educación Pública (en México), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior¹ (CIEES, en México) o el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, en Ecuador).

Sistema de indicadores

Un común denominador en once de las universidades del consorcio es que evalúan aspectos relacionados con el plan de estudios, el personal docente, el personal administrativo, los recursos materiales, los servicios de los que se dispone en la universidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el propio sistema de evaluación de aprendizajes, así como los requisitos de egreso para los títulos de pregrado y posgrado.

El caso del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) destaca del grupo por ser un espacio creado dentro por el Tecnológico Nacional de México en Querétaro, para apoyar a las instituciones que lo integran, para hacer investigación que mejore los niveles de formación de esas instituciones públicas en México. Ellos conforman una unidad de calidad que valora los perfiles de egreso y propone alternativas en la formación y actualización de los enseñantes en esas áreas profesionales.

Del sistema de indicadores en cada país, se destaca la transparencia de los informes generados a partir de la evaluación que utilizan casi todas las instituciones. Estos son los casos de ISAE Universidad (ISAE) en Panamá, Universidad de las Américas (UDLA) en Ecuador, el Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU) y (UFHEC) de la República Dominicana, Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) en México, la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) o la Universidad Estadual Paulista (UNESP); estas dos últimas de Brasil.

Se observó que los indicadores suelen estar vinculados con los objetivos de la planificación estratégica de cada universidad en sus países. Así, por ejemplo, la UNESP se centra en 19 de las 20 metas propuestas desde el Plan Nacional de Educación de Brasil, asignando gran relevancia a la evaluación; porque dicha meta identificaría las condiciones de preparación para desarrollar un acompañamiento de la gestión democrática con procesos concretos en la institución. En el portal de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE) se puede consultar la forma en que relacionan sus indicadores, objetivos y metas.

Las universidades de México han manifestado algunas limitaciones ante la creación de un nuevo marco de evaluación de programas, denominado *Sistema de Actuación de la Educación Superior*. En el caso específico de la UATX, se está enfocando hacia un nuevo paradigma de desarrollo institucional, que transita de un modelo centrado en competencias hacia un modelo centrado en capacidades de amplio desarrollo humano. Por tanto, están reformulando el sistema de indicadores adaptándolo al nuevo modelo del programa educativo.

En general, las instituciones del proyecto siguen los preceptos de la Agencia de Evaluación que le acredita, a los cuales se les evalúa con matrices de indicadores

específicos (en UATX, los indicadores de la institución son los mismos que CIIES). Sin embargo, para realizar su evaluación interna, pueden adaptar dicho marco de referencia de los organismos de acreditación, como es el caso de UADY, donde crearon un comité de evaluación específico para las licenciaturas de Pedagogía y de Educación. Incluso, hay instituciones como la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), en la que cada comisión puede implementar o adaptar los indicadores estatales de las encuestas, para la revisión de las titulaciones predoctorales.

Hay universidades en las que se ha realizado un mayor seguimiento a algún tipo de indicadores. Por ejemplo, ISFODOSU sobre la gestión administrativa en los servicios de la institución, sin embargo, deben unificar los indicadores de los planes de estudio. También han estado intensamente elaborando indicadores en UADY y se ha creado un manual.

Los indicadores observados en este análisis son muy diversos, aunque muchos de ellos suelen coincidir en las distintas universidades. Se destaca la relevancia de aulas virtuales en las que se alberga material para la formación o gestión de la institución. Así, es común encontrar indicadores relacionados con:

- Servicios: servicio de biblioteca, residencia estudiantil, comedores, mantenimiento de la infraestructura.
- Titulación: inscripción del alumnado, selección, contratación de personal.
- Profesorado: investigación (estrategias de investigación, contribuciones científicas al año), gestión docente (atención al alumnado, experiencia, metodología de enseñanza, la interacción, el respeto, la retroalimentación que da al docente y la retroalimentación en la entrega de trabajos, utiliza diferentes procesos, informa y esclarece anticipadamente los criterios de evaluación, planea y presenta cumple los objetivos propuestos en el plano de la materia).
- Plan de estudios: estructura (fundamentada en formación básica, materias teóricas, materias prácticas, asignaturas de investigación y de especialidad), coherencia interna de las asignaturas (actividades formativas, la metodología docente y los sistemas de evaluación del aprendizaje), créditos (número).
- Administración: satisfacción, la imagen, la lealtad, el sentido de pertenencia, calidad académica a los directores de carrera, a la infraestructura, a las herramientas virtuales, a los servicios estudiantiles y la comunicación universitaria.
- Administrativo de servicios: calidad de comunicación que tienen con el decano o con el coordinador.
- Secretaría: tiempo de atención, régimen de trabajo del profesor, horas del profesorado dedicadas a la coordinación.
- Resultados institucionales (en el alumnado): pensamiento crítico, innovación, trabajo colaborativo, visión global, comunicación española e inglés como corresponda, alfabetización digital y uso de tecnología, razonamiento cuantitativo.
- Infraestructura: existe una sala de coordinación, disponen de computadores.
- Satisfacción del alumnado hacia las actividades culturales y sociales de la universidad.

Instrumentos de evaluación

En la mayoría de las universidades del proyecto existen dos tipos de evaluaciones o auditorías: una externa (realizada por agentes externos a la institución, como las agencias de evaluación de la calidad educativa) y una interna (realizada por una oficina o unidad de calidad dentro de una vicerrectoría, una facultad o incluso solo para una titulación específica). En el primer caso se debe a una cuestión de reconocimiento social (existen instituciones que son valoradas por diversos organismos), sin embargo, en el segundo caso se debe a una cuestión motivacional en la que se impulsa al profesorado implicado a identificar los puntos débiles desde una visión de oportunidad para mejorar la calidad educativa.

En toda la red, se hace partícipe a la comunidad universitaria del momento de evaluación para que se proporcione la información (profesorado, alumnado y administrativos), siendo lo más común que se reporte la información a docentes y a órganos de gobierno de la institución para la mejora educativa. Por ejemplo, ISFODOSU, mediante una oficina de Planificación y Desarrollo genera información para rendir cuentas hacia la máxima autoridad (los directores). Durante el proceso evaluativo en la mayoría de las universidades del proyecto se utilizan plataformas virtuales (registro de la información, análisis y presentación), que en muchos casos hacen uso de una herramienta de gestión de la información que monitoriza, analiza y muestra los indicadores de manera visual (*dashboards*). A partir de ahí, las unidades de calidad creadas evalúan los datos para debatir sobre las necesidades de mejora y hacer el informe con las propuestas.

Se suele hacer llegar un *informe de gestión* con las propuestas de mejora. Casi todos suelen hacer públicos sus datos en la web institucional para darle visibilidad y acceso al profesorado, alumnado y a la sociedad en general, si fuera exigido. No obstante, algunas universidades ofrecen a su profesorado la opción de acceder a los informes, mientras que otras deciden si estos deben ser públicos o no.

Aunque es poco común, hay universidades que informan al profesorado sobre la opinión del alumnado respecto a su *aula virtual*, como es el caso de ISAE, que lo considera un parámetro didáctico relevante. Para ellos, en relación con el sistema de indicadores, lo más común es valorar sus planes de estudio, docentes, alumnado e infraestructura, tanto en lo real como en forma virtual.

Las encuestas de satisfacción son utilizadas por todo el grupo de universidades. Sus cuestionarios son medidos con escalas tipo Likert (respuesta de opción única con valores que oscilan entre los rangos de 1-5 o 1-10). También se observaron los ítems acompañados de respuestas dicotómicas (Sí/No o V/F). Se observó que casi todos los datos se recogen mediante respuesta cerrada; sin embargo, hay cuestionarios que recogen algunos aspectos u observaciones mediante ítems de respuesta abierta. Hay universidades en las que se hace uso de rúbricas, como en UDLA; con aspectos de gestión de la docencia que permite al sistema informático registrar automáticamente la información en la plataforma.

En todas las universidades del proyecto se observa la consulta al profesorado y al alumnado en formación como a egresados. Como indican las universidades, hay encuestas de satisfacción en prácticamente todos los niveles, cuya presentación se realiza en formato digital.

Las *encuestas de evaluación hacia el docente* son respondidas por el alumnado (en todas las instituciones del proyecto). En el caso de las capacidades del docente, estas son evaluadas por otros docentes, tanto desde su puesto en la gestión directiva como desde su departamento académico, sin necesariamente estar en una posición de gestión. Además, cuentan con instrumentos de autoevaluación de su práctica docente. En el caso del alumnado, realizan la encuesta al finalizar cada semestre por asignatura (UFMA, UNESP) o el curso (ISAE, UDLA). En algún caso, se condiciona al alumnado a responder el cuestionario para poder acceder a su nota sobre la materia evaluada en el sistema informático (casos de enseñanza con modalidad mixta, como es UNACHI). En otro caso (UADY) se observaron las *encuestas para el docente*, que dan su perspectiva respecto de los programas educativos y las instalaciones universitarias.

También hay encuestas de satisfacción hacia los servicios institucionales, como son las bibliotecas, las cafeterías, los estacionamientos o los servicios académicos (en todas las universidades del proyecto). Se observaron casos dentro de las licenciaturas (UADY) que valoran el control escolar y de servicio social. Estas se realizan una vez durante el curso, ya sea al finalizar el curso (ISAE) o por semestre (UADY, UATX). En el caso de algún servicio específico, como es el laboratorio, se realiza después de haber sido utilizado (ISAE).

Hay instituciones, como ISAE, que facilitan el acceso a las encuestas mediante el uso de códigos QR que se encuentran en las instalaciones donde se ha prestado el servicio, de manera que puede ser respondida con el móvil inmediatamente después. Así, la base de datos se alimenta constantemente de las respuestas de la comunidad universitaria, mediante un número reducido de sencillas cuestiones.

Las instituciones toman estas medidas considerando que opinar y valorar la calidad educativa es un derecho, pero también una obligación. Sin embargo, no se identificaron registros de cómo esas consultas impactan, promueven cambios o mejoras en los planes de estudio, en la gestión o en la formación.

Unidad de Calidad en la Facultad de Educación

Todas las universidades del proyecto crearon la unidad de calidad en la Facultad de Educación o una comisión de calidad adscrita a sus oficinas institucionales de calidad. En el caso de UADY, se está conformando la unidad de calidad, y aunque ya están realizando funciones para poder acreditar a la institución, todavía están en la fase de documentación (generando documentos para la unidad de calidad) en cooperación con los coordinadores de licenciatura y de postgrado. No dejan claro si están recogiendo la información.

Hay participantes, como la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), que opinan que, desde ese sistema institucional, se genera un elevado número de indicadores para recoger información de la universidad. Por tanto, han reforzado estos indicadores sin crear una unidad independiente de su Sistema General (SGC).

Las dos universidades dominicanas han creado las unidades de calidad bajo las condiciones que las leyes de su país les imponen, al ser el ISFODUSO una entidad pública y la Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC) privada.

En el caso de las dos universidades de Brasil, pública y privada, la práctica cultural de las evaluaciones institucionales es muy reciente: en 2004. Con ellas la institucionalización del SINAES (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior), que ha sido el resultado del cumplimiento de la Constitución Federal (1988) y reafirmado con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, Ley 9394/96). Ambas manifiestan en sus productos del proyecto seguir los conceptos de evaluación educativa del SINAES que son: (i) Evaluación Institucional, subdividida en Autoevaluación (AA), realizada de manera permanente, y Evaluación Externa (AE), realizada con el objetivo de evaluar a las IES para su acreditación y reevaluación, acreditación y verificar si están realizando una autoevaluación siguiendo el guion mínimo y los principios definidos por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES); (ii) la Evaluación de Carreras de Grado (ACG), realizada para el reconocimiento y renovación del reconocimiento de carreras; (iii) y el Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (ENADE), que consiste en pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes y que se realiza por muestreo.

En el caso de las dos universidades ecuatorianas, se creó la unidad de calidad y manifiestan resultados que aplicarán próximamente a sus planes de estudio. Las dos universidades panameñas, privada y pública, cada una de ellas ha creado una unidad de calidad (ISAE) y una Comisión de Calidad en la Facultad de Educación (UNACHI).

El CIIDET tiene dos grupos de auditores para realizar las evaluaciones internas sobre las diversas actividades que realizan para el mejoramiento de la formación del profesorado del Instituto Tecnológico de México. Uno de esos grupos es el encargado de recoger la información haciendo un seguimiento y una recogida final; y el otro, de analizarla e identificar las mejoras educativas (Comisión de Coordinación). Una vez al año realizan lo que denominan análisis de la gestión de riesgos para cada uno de los procesos o acciones preventivas. La idea es ir mejorando a lo largo del curso. Para ello, la Comisión de Coordinación analiza los riesgos, decide sobre cuáles mejorar, los evalúa y finalmente propone acciones, a las cuales la otra comisión realizará el seguimiento. En todo el proceso colabora el Departamento de Postgrado.

En general, de todas las consultas realizadas a las instituciones del proyecto sobre la percepción que tienen con relación al impacto de la creación de esas Unidades de Calidad, específicamente en las unidades donde se forma el profesorado que irá a enseñar en sus sistemas educativos nacionales y los resultados sobre sus actividades, el posicionamiento es positivo, destacando mejoras en la calidad de la educación y en la cohesión de la comunidad universitaria en los aspectos de calidad en sus políticas de calidad, cohesión y unidad de su comunidad universitaria de la facultad estudiada, capaces de valorar los grandes desafíos y oportunidades de mejora para que sus perfiles de salida den respuesta a los sistemas educativos de sus países.

Conclusiones

En todas las universidades del proyecto ECALFOR se muestra que, en general, la gestión de las unidades de calidad para garantizar los perfiles de egreso de las carreras en educación desempeñará un papel crucial en la provisión de información a los órganos de gobierno institucionales. Esta información deberá ser utilizada para la toma de decisiones, implementación de mejoras o ajustes necesarios, y para promover una cultura de mejora continua en los procesos académicos y administrativos. La

realimentación y las acciones derivadas de esa información asegurarán que las instituciones mantengan altos estándares de calidad educativa para la formación de las competencias fundamentales que exige la enseñanza en centros educativos de primaria en los sistemas educativos de Latinoamérica.

En relación con las evaluaciones externas, todas ellas se hacen periódicamente, con una temporalización de 5 o 6 años. Los organismos evaluadores tienen sus propios instrumentos y sistema de indicadores, cuyo personal analiza los datos y reporta un informe, así como la asignación o no de la acreditación, indicando que cumplen con las condiciones propias de una universidad de calidad. Varios de esos sistemas nacionales trabajan para acreditaciones institucionales, pero no sobre la evaluación o acreditación de las carreras de formación del profesorado de primaria de sus países.

En todos los casos, de los grupos focales y entrevistas realizadas confirmaron un hecho: la palabra *hacer* y sus variaciones se pueden observar como el cambio hacia una cultura de evaluación para la calidad. Esto responde, además, a la preocupación por las demandas de la sociedad —más allá que del mercado laboral— igual se observan en los aspectos de reflexión bajo el tema de la calidad de las universidades como las entrevistas han mostrado. Como conclusiones se presentan las valoraciones de los dos aspectos que se consideran fundamentales en este estudio: la forma como se aplican los resultados de la información obtenida de sus evaluaciones internas y el seguimiento a su comunidad educativa, tal como se detalla a continuación con ejemplos concretos de ello.

Las universidades del proyecto ECALFOR siguen diversas políticas de calidad en la evaluación de sus instituciones, cuya extensión abarca las áreas de docencia, investigación y gestión, mediante la realización de evaluaciones periódicas y proyectos específicos para mejorar estas áreas. Sin embargo, enfrentan desafíos significativos en la implementación de políticas de investigación, extensión y gestión, principalmente debido a la falta de recursos y las restricciones administrativas.

Por último, el análisis cualitativo presentado en este artículo refleja las opiniones de los miembros del proyecto ECALFOR, quienes, como observadores externos, analizan a las universidades y buscan evaluar las diversas actividades formativas e informativas sobre los programas institucionales de calidad. Estas actividades están dirigidas a profesores, estudiantes y personal administrativo, y han sido implementadas en colaboración con el proyecto. Estas actividades han sido implementadas bajo el liderazgo de la gestión de algunos de los que hemos estado en el proyecto y que han tenido un impacto positivo en la calidad de la educación a lo interno de ellas, y en la cohesión de su comunidad universitaria. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la obligatoriedad y la sistematización de estas formaciones, así como con el procesamiento de la información para implementar mejoras continuas en los planes y programas que llevan a la formación de los estudiantes que serán los formadores de los niveles primarios en los sistemas educativos de sus países.

Para finalizar, de las observaciones realizadas a los documentos declarativos de las instituciones, se pueden concretar los principales aspectos que desde la implementación del proyecto en sus Facultades de Educación han aplicado, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1*Dimensiones de acción en políticas institucionales*

Dimensión de la acción	Evaluaciones	Recomendación
Políticas de calidad en la docencia	- Aplican evaluaciones periódicas a profesorado y estudiantes. - Han generado autonomía en las coordinaciones de sus departamentos académicos. - Han aportado aspectos que pueden ser revisados y ajustados en los planes de estudio que poseen para la formación del docente emergente.	- Mejorar los aspectos de desarrollo académico. - Vincular las actividades culturales o sociales con aspectos del aprendizaje del área de formación.
Políticas de calidad en la investigación	- Faltan recursos para fomento y desarrollo de la I+D - Baja producción investigativa.	- Seguir aplicando a fondos concursables locales y globales. - Ajustar los tiempos de docencia para que puedan generar investigación.
Políticas de calidad en gestión	- Ponderan aspectos administrativos. - Priorizan roles directivos.	- Buscar mecanismos para atender gestión en investigación y extensión. - Acercarse a los sectores laborales para ajustar los perfiles según necesidades del sistema.

Notas:

¹ A modo de ejemplo, se puede consultar documento *Instrumento para evaluar programas de posgrado* (<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=acreditacion&area=programas>) o el documento *Ejes categoría, e indicadores para la acreditación institucional y de funciones insitucionales* (2018) (<https://www.ciees.edu.mx/?seccion=doctec&area=documentos>).

Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio-Herguedas, editor invitado del dossier.

Contribución de autoría:

Márcia Lopes Reis: conceptualización, investigación, metodología, administración y escritura del borrador.
 Marisa Montesano de Talavera: conceptualización, investigación, metodología, administración y revisión del manuscrito final.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público.

Referencias

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA). (2017). *Manual de evaluación de la calidad*.
- BAUMAN, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Jorge Zahar.
- BRADENBURG, U., & DE WIT, H. (2011). The End of Internationalization. *International Higher Education*, (62), 15-16. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>
- BRASIL (1996, diciembre 20). Ley 9394/1996. Directrices y bases de la Educación Nacional.
- BRASIL (1988). *Constitución Política de la República Federativa del Brasil*.
- CASTELLS, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- DIDRIKSSON, A. (2012). Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. En J. R. de la Fuente & A. Didriksson (Coords.), *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina* (pp. 61- 97). Universidad de Guadalajara.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2015). *Guía para la implementación de sistemas de garantía de calidad*.
- FELICETTI, V. L., & MOROSINI, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio*, 17(62), 9-24.
- FORO ECONÓMICO MUNDIAL (2020). *La educación del futuro*.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2020). *Gestión y evaluación de la calidad*.
- LOJKINE, J. (2002). *A revolução informacional*. Cortez.
- OECD (2012). *Equity and quality in education Supporting disadvantaged students and schools*.
- OECD (2018). *Aseguramiento de la calidad en la educación superior: Enfoques internacionales*.
- PÉREZ, C. (s.f.). Revoluciones tecnológicas y transformaciones socio-institucionales. En A. Cragolini (Ed.), *Cuestiones de política científica y tecnológica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SCHAFF, A. (1995). *A sociedade informática*. Universidade Paulista; Editora Brasiliense.
- UNESCO (2017). *Guía para la calidad en la educación superior*.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. A., & SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide of managing knowledge*. Harvard Business Press.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443681854018>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Márcia Lopes Reis, Marisa Montesano de Talavera

La gestión y prácticas interculturales hacia la garantía de la calidad en la formación superior del profesorado

Intercultural management and practices toward quality assurance in higher teacher training

Gestão e práticas interculturais para a garantia da qualidade na formação superior de professores

Cuadernos de Investigación Educativa

vol. 15, núm. 2, e306, 2024

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay,

ISSN: 1510-2432

ISSN-E: 1688-9304

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3914>