

INVESTIGACIONES

Procesos de perfeccionamiento docente en la Universidad de Tarapacá y su relación con indicadores de desempeño*

Processes of teacher improvement at Universidad de Tarapacá
and its relationship with performance indicators

*Jesús Gabalán-Coello^a, Margarita Liliana Hernández-Villaseca^b,
Raúl Antonio Bustos-González^b, Fredy Eduardo Vásquez-Rizo^c*

^a Corporación Penser, Colombia.
direccion@penser.org

^b Universidad de Tarapacá, Chile.
lhernand@uta.cl, rbgonzalez@uta.cl

^c Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.
fvasquez@uao.edu.co

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de la estrategia de cualificación docente implementada en los últimos años por la Universidad de Tarapacá, Chile, a partir de su relación con algunos indicadores de desempeño asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se utiliza el enfoque cuantitativo con la intención de evidenciar las asociaciones entre dicha cualificación y las características de categoría docente, nivel de formación, reprobación de cursos, deserción, notas definitivas y evaluaciones en cuestionarios de opinión de la labor docente. Adicional a esto, se emplea el enfoque cualitativo para, por medio de grupos focales y entrevistas, profundizar en los hallazgos encontrados cuantitativamente. Todo esto con la intención de abordar dicho análisis de manera sistémica, permitiendo resaltar la importancia del perfeccionamiento docente como mecanismo para contribuir con la calidad institucional.

Palabras clave: perfeccionamiento docente, calidad, indicadores de desempeño, análisis cuantitativo, análisis cualitativo.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the teacher qualification strategy implemented in recent years by Universidad de Tarapacá, Chile, based on its relationship with some performance indicators associated with the teaching-learning process. For this, the quantitative approach is used with the intention of demonstrating the associations between this qualification and the characteristics of teaching category, level of training, failure of courses, desertion, final grades and evaluations in opinion questionnaires of the teacher's work. In addition to this, the qualitative approach is used to deepen the findings found quantitatively through focal groups and interviews. All this with the intention of approaching this analysis in a systemic way, allowing highlighting the importance of teacher improvement as a mechanism to contribute to institutional quality.

Key words: teaching improvement, quality, performance indicators, quantitative analysis, qualitative analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior – IES invierten anualmente cantidades importantes de recursos en la capacitación de su cuerpo docente, capacitaciones que se enmarcan en cualificación pedagógica y/o en cualificación disciplinar. La hipótesis de las IES patrocinadoras es que estas capacitaciones deben revertir en la labor que desarrolla el docente dentro de la institución a partir de la gestión de las tres funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección), particularmente en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Universidad de Tarapacá (2017) no es ajena a esta postura y desde sus lineamientos institucionales define su propósito de formación orientado al ser e involucra los procesos académicos como un elemento transversal, holístico e integrador. En este sentido, la Universidad, a través de su Modelo Educativo Institucional – MEI, tiene por propósito orientar el ser y el quehacer académicos, conducentes a la formación científica, profesional y deontológica, y por ello otorga las herramientas necesarias para el éxito del proceso formativo, entre ellas la cualificación docente.

En virtud de lo anterior, la Institución requiere establecer una mirada sistémica y sistemática sobre la manera en que se cumple dicho propósito a través del desarrollo de sus procesos, empleando para ello distintos indicadores utilizados por las universidades en el contexto internacional. Y es aquí donde se intenta realizar una evaluación de dichas actividades formativas docentes, de tal manera que se revise su repercusión en la relación enseñanza-aprendizaje y, por ende, en la calidad institucional.

Por lo tanto, el presente artículo intenta determinar la relación entre los procesos de cualificación docente y la calidad institucional, mediada por el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando para ello diversos indicadores asociados al éxito académico, un enfoque de evaluación de impacto y una metodología de corte mixto, distribuida por fases.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La cualificación docente ha sido un tema recurrente en la literatura asociada a la educación (Nurunnabi, Abdelhadi, Aburas & Fallatah, 2019; Rodríguez, 2019; De Jong, Mulder, Deneer & Van Keulen, 2013; Vieira, 2008) el cual ha incrementado su relevancia en los últimos años, producto de las reformas educativas surgidas en todo el mundo. Es que nunca como ahora ha existido tanta preocupación por la formación docente continua, por el perfeccionamiento de la labor de enseñanza y por la argumentación constante y efectiva acerca de las competencias de quienes están como orientadores del aula.

Si bien esto lleva intrínseco un elemento asociado al negocio de la educación, satanizado por algunos autores (Piqueras, 2009; Hirtt, 2003), no se debe desconocer que el profesional docente de hoy necesita una preparación permanente para dar respuesta a lo vertiginoso de la sociedad globalizada y al desarrollo veloz de las actividades realizadas por el ser humano; situación que implica la pronta asimilación de los nuevos conocimientos adquiridos (Siposova & Carpenter, 2019; Gabalán & Vásquez, 2012).

Adicional a esto, la cualificación docente también apunta a aspectos utilitaristas asociados a la profesionalización de la actividad de enseñar, a la definición y evolución de la carrera docente, a la construcción de identidad y al movimiento dentro de los estatutos

que rigen esta labor (Bachkirova, Spence & Drake, 2016; Nóvoa, 1995). Por ello, no es de extrañar que las IES, soportadas en su planta de docentes, propendan por mantener activa esta visión necesaria de perfeccionamiento, apuntalado porque el docente se encuentre actualizado en sus aspectos disciplinares, así como en aquellos elementos relacionados con el desarrollo metodológico y procedimental de su profesión.

Lo anterior se evidencia cuando, como en el caso de la Universidad de Tarapacá, existe una preocupación desde las directivas, y hasta desde la misma sociedad cambiante, por analizar la efectividad de dicho perfeccionamiento en sus docentes; situación que debe ponerse de manifiesto en el aula de clase, recinto donde ocurre más concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Poondej & Lerdpornkulrat, 2016) y escenario en el que se colectivizan, se transmutan, se ponen en práctica y se efectivizan los conocimientos y procedimientos adquiridos a partir de la cualificación (García, Moizer, Wilkins & Haddoud, 2019).

Actividad que sin duda alguna debe tener cierto grado de repercusión e impacto en los demás aspectos que acompañan el proceso académico y en el desempeño de la labor docente en el aula de clase (Yin, Dooley & Mu, 2019), así como en el rendimiento de los estudiantes en determinado curso (José, Casa & Bruno, 2013), elementos que de darse de manera positiva justifican la cualificación adquirida y la inversión realizada (tiempo, dinero, descarga laboral, etc.).

Como se puede apreciar, la cualificación docente es un proceso de reflexión y acción continua (UMB, 2013), que brinda herramientas para mejorar la profesión, pero que también potencia el Capital Humano de determinada institución (Van der Merwe, 2010), con el fin de contribuir a la calidad de la misma y a su excelencia. Es por esto que una universidad que se precie de ser vanguardista debe diseñar y desarrollar continuamente estrategias de perfeccionamiento docente, incorporando en ellas indicadores que midan su desempeño e impacto (Gabalán, Vásquez & Laurier, 2019; Camargo & Pardo, 2008).

3. METODOLOGÍA

La metodología a emplear es de corte mixto, con un enfoque exploratorio y descriptivo, y se realiza a través de las siguientes fases (ver detalles en Figura 1):

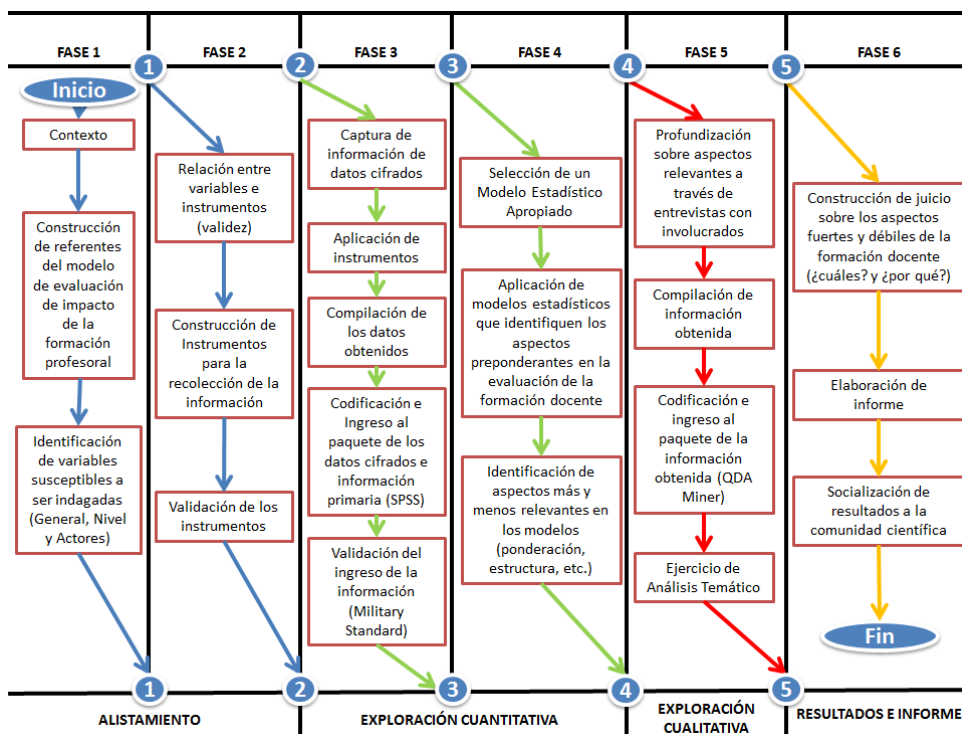


Figura 1. Fases metodológicas.

Fuente. Elaboración propia.

Fase 1. Se construyen los referentes de la evaluación de impacto de la formación docente, tomando para ello las reflexiones propias del campo de conocimiento, así como las características de la Universidad.

Fase 2. Se construyen los instrumentos. Se desarrollan las plantillas para la consolidación de la información institucional, proveniente de los indicadores definidos (relaciones entre categoría docente, nivel de formación docente, actividades de perfeccionamiento docente, cualificación pedagógica, cualificación disciplinar, reprobación en cursos, deserción en cursos, nota definitiva de las asignaturas y cuestionarios de percepción sobre el trabajo docente).

Fase 3. Se validan y aplican los instrumentos diseñados.

Fase 4. Se consolidan los principales hallazgos cuantitativos a partir de la aplicación del instrumento. Se establecen las condiciones en las cuales las participaciones de los docentes en las cualificaciones impactan los indicadores. Se realizan muestreos cuantitativos con las poblaciones.

Fase 5. Se integra la visión cualitativa a través de grupos focales y entrevistas. Se contrastan, refutan o profundizan las hipótesis surgidas del análisis cuantitativo.

Fase 6. A partir de la visión sistémica adquirida, se identifican las principales fortalezas del proceso, así como los aspectos susceptibles de mejora, para que la Institución determine líneas de actuación. Se estructura un documento con los indicadores para que éstos sean monitoreados periódicamente.

4. RESULTADOS

4.1. LA VISIÓN CUANTITATIVA

4.1.1. Caracterización

Los académicos del staff permanente analizados son los 372 docentes de planta que tiene la Universidad de Tarapacá. De éstos, 155 se ubican en la categoría Instructor (41,7%), 81 en Asistente (21,8%), 78 en Asociado (21%) y 58 en Titular (15,6%). El 14,2% de ellos tiene pregrado (53), el 50,5% título de maestría (188) y el 35,2% grado de doctor (131).

En cuanto a los cursos (2663), la mayoría son dictados por académicos en categoría Instructor y un poco más de la mitad de éstos son impartidos por académicos con maestría. También se debe decir que la mitad de los académicos del staff permanente tienen vinculaciones inferiores a los 10 años, aunque un 40% tiene más de 20 años al servicio de la Institución.

La anterior descripción permite observar una gran heterogeneidad en el staff docente, lo que constituye todo un reto en el momento de desarrollar programas de capacitación que sean atractivos e impactantes en las diversas generaciones de académicos, considerando sus distintos modos de aprendizaje, así como sus creencias, valores e imaginarios alrededor de los procesos docentes.

4.1.2. Actividades de perfeccionamiento docente

Para conocer la relación entre la cualificación docente y los principales indicadores de desempeño académico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Tarapacá, se hace necesario tomar como variable independiente las actividades de formación y como variable dependiente los indicadores de desempeño.

Por tanto, la escala que se propone es arbitraria en función del trabajo académico, la intensidad horaria y el alcance de las capacitaciones. De esta manera, surgen cuatro categorías de formación, avaladas por la Institución: taller (1 punto), curso corto (3 puntos), pasantía (5 puntos) y diplomado (5 puntos).

Es así como cada académico analizado obtiene una puntuación que da cuenta de su presencia en las actividades de cualificación. En este marco de acción, se constata que 209 académicos no han tomado una sola actividad de cualificación y que solo 29 obtienen más de 10 puntos en la escala de medición.

Dado que se requiere establecer la conexión con los cursos dictados por cada académico y la presencia de esta cualificación en los cursos, se emplea el concepto de puesto-docente, el cual se refiere a una aproximación que relaciona la participación en programas de cualificación pedagógica para cada académico con los indicadores de desempeño para cada uno de los cursos dictados por él. Es decir, el académico tendrá más ponderación para el análisis siempre y cuando dicte más cursos, situación que propone un porcentaje teórico de impacto del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que tenga “más exposición” al ambiente de clase a través de un curso.

Con base en esto, se aprecia que la mitad de los cursos dictados por los académicos del staff permanente corresponde a cursos en los cuales los académicos no han tomado una sola actividad de cualificación pedagógica (Figura 2), situación diciente para la Institución.

Adicional a esto, se evidencia que el 80% de los cursos son impartidos por académicos con menos de 7 puntos, lo que implica un bajo nivel de asistencia a las cualificaciones programadas.

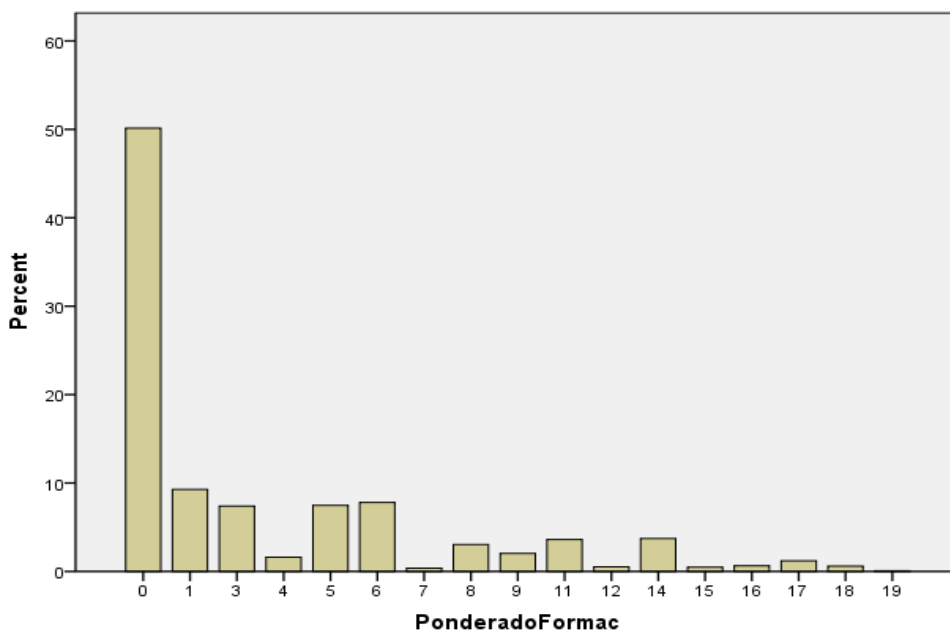


Figura 2. Distribución de puntos de cualificación puesto-docente
Fuente. Elaboración propia.

4.1.3. Reprobación en los cursos y cualificación pedagógica

En los últimos años, se ha observado en la Institución una tendencia incremental en la reprobación de los cursos a cargo de académicos del staff permanente. Esta tendencia permite dividir dicho staff en dos grupos: aquellos que han recibido cualificación y aquellos que no. Esto posibilita observar que el promedio de reprobación ha sido menor en aquellos cursos dictados por académicos cualificados (13%), que en aquellos no cualificados (20%). Lo que si bien obedece a un indicador global, permite percibir a nivel general algún tipo de relación entre la reprobación y la capacitación docente, hipótesis soportada en una prueba ANOVA y en una barra de error promedio de reprobación por perfeccionamiento.

4.1.4. Reprobación en los cursos y cualificación disciplinar

Ahora se pasa a establecer si existe una relación entre los niveles de formación de los académicos y la reprobación de los cursos que imparten. Los ejercicios estadísticos realizados no evidencian suficientemente algún tipo de injerencia para señalar que esos

niveles formativos en los docentes tengan algún grado de relación con la reprobación de sus cursos. Esto se constata a través de un análisis de varianza (ANOVA) y una barra de error promedio de reprobación por cualificación disciplinar.

4.1.5. Deserción en los cursos y cualificación pedagógica

La situación de la deserción en los cursos dirigidos por los académicos del staff permanente sigue un comportamiento un poco más estacional a diferencia de la reprobación. Sin embargo, se nota un incremento importante al pasar los años. Cuando se divide aquí también la población entre aquellos capacitados y aquellos que no, el diagrama de caja establecido posibilita observar que el promedio de deserción para los cursos dictados por el primer grupo es inferior al segundo (15,2% vs. 16,2%). Aunque dicha diferencia no es muy significativa, como se corrobora a través de la prueba ANOVA y la barra de error promedio de deserción por perfeccionamiento.

4.1.6 Deserción en los cursos y cualificación disciplinar

A continuación, se realiza un análisis de la relación entre los niveles de formación de los académicos y la deserción promedio en los cursos que imparten. A través de las estadísticas descriptivas se logra constatar que aquí tampoco se presenta una dispersión muy amplia entre las deserciones (pregrado (12,9%), maestría (16,1%) y doctorado (16,3%)). Condición soportada por el análisis ANOVA, la prueba de homogeneidad de varianzas y la barra de error promedio de deserción por cualificación disciplinar, aplicados. Por lo tanto, no se puede afirmar que el aumento o disminución de la deserción tenga algún grado de relación con el nivel disciplinar de los académicos.

4.1.7. Nota definitiva de la asignatura y cualificación pedagógica

Al igual que en los ejercicios anteriores, la población se divide en los dos grupos, encontrándose que el promedio en la nota definitiva de los estudiantes que han tomado clase con los académicos cualificados (5,1) es mayor que con los que no (4,9). Esto se corrobora en el diagrama de caja construido, la prueba de ANOVA y la barra de error promedio de nota definitiva por perfeccionamiento.

4.1.8. Nota definitiva de la asignatura y cualificación disciplinar

Aquí también se realiza un procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) y barra de error promedio de nota definitiva por cualificación disciplinar, los cuales permiten evidenciar que no se presentan diferencias estadísticas significativas asociadas al nivel de formación de los académicos y las notas definitivas de sus estudiantes, por lo que, como ocurre con la reprobación y la deserción, se constata que los niveles de formación docente no tienen incidencia en las demás variables, lo que sí ocurre con la cualificación pedagógica.

Este hallazgo es coherente con los diversos estudios al respecto, en los cuales los estudiantes privilegian más las características pedagógicas del docente que los títulos académicos que éste ostente (Almonacid, Merellano & Moreno, 2014). Es decir, en el momento de la clase lo más relevante para los estudiantes es que sepa de enseñanza y

que facilite su aprendizaje, pues lo demás interactúa como elemento de soporte. Es que indudablemente una mayor cualificación disciplinar permite (al menos en teoría) fortalecer la capacidad pedagógica puesto que se tienen más experiencias y conocimientos para compartir en el aula, ya que por sí sola, la cualificación disciplinar, no constituye un diferencial en el aprendizaje.

4.1.9. Nota definitiva, cualificación pedagógica, categoría y grado académico

Es importante analizar también cuál es la relación de las categorías de los académicos en el escalafón con respecto a la nota definitiva obtenida por sus estudiantes, tanto en escenarios de cualificación pedagógica como en ausencia de ella. Aquí se puede observar que para el 75% de las categorías (Instructor, Asistente y Asociado), el promedio de las notas definitivas de sus estudiantes es mayor cuando el docente ha recibido capacitación. Y solo en la categoría Titular se evidencia una desventaja (Figura 3).

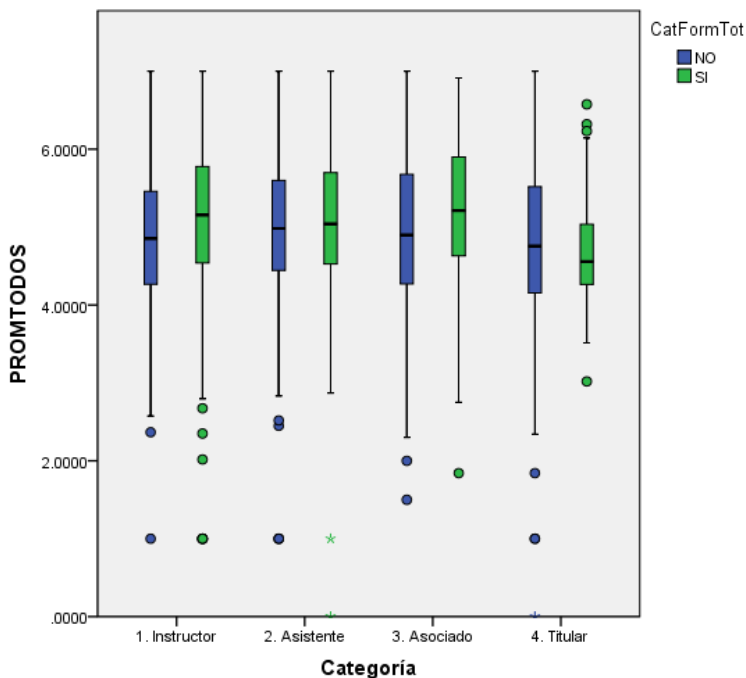


Figura 3. Diagrama de caja promedio de nota definitiva para categoría y perfeccionamiento
 Fuente. Elaboración propia.

Al realizar el análisis tomando ahora el grado académico obtenido por el docente, se establece que tanto para pregrado como para maestría y doctorado, los promedios en la nota definitiva son mayores para aquellos cursos impartidos por académicos cualificados (Figura 4).

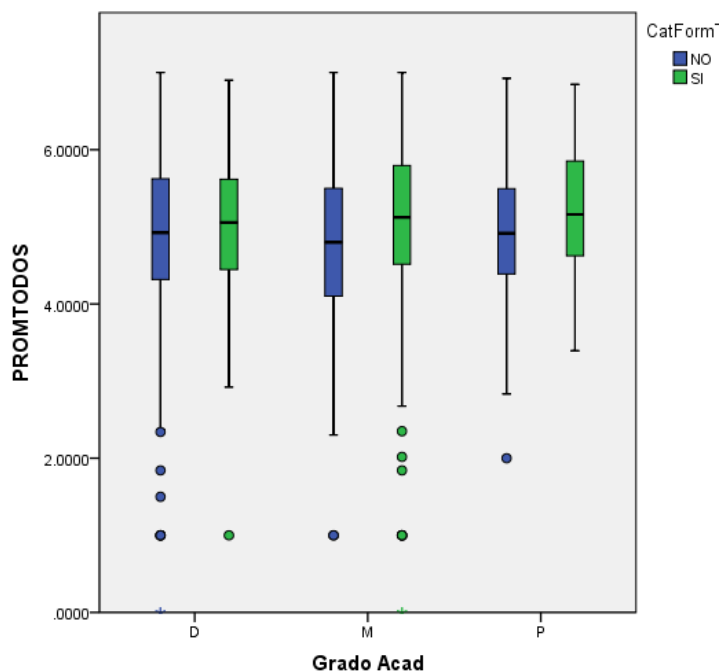


Figura 4. Diagrama de caja promedio de nota definitiva para grado académico y perfeccionamiento
 Fuente. Elaboración propia.

4.1.10. La percepción sobre el trabajo docente

La Universidad de Tarapacá, al igual que la mayoría de las instituciones, aplica semestralmente una encuesta de opinión de estudiantes, con el fin de indagar sobre los aspectos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, en pro de la mejora continua y la calidad. Con respecto al análisis de la serie, en estos últimos años se puede observar, en términos generales, una tendencia a la disminución de la satisfacción de los estudiantes con respecto a la labor docente, la cual si bien es apenas marginal, no deja de generar cierta reflexión en las directivas.

Por lo tanto, resulta importante analizar los resultados de las preguntas del cuestionario tomando en consideración si los académicos del staff permanente han participado en actividades de formación pedagógica, pues llama la atención que las mejores valoraciones promedio por parte de los estudiantes corresponden a académicos que han tomado al menos un curso formativo (Figura 5). Situación que se respalda en los resultados asociados a las preguntas “el profesor demostró dominio de los contenidos o técnicas tratadas tanto en las clases expositivas como en laboratorios y/o talleres”, “uso de medios tecnológicos y/o materiales de enseñanza, para el desarrollo de la asignatura” y “claridad con que se desarrollaron los contenidos, para una mejor comprensión de la materia tratada en clases, laboratorios y/o talleres”. Aspectos que indudablemente guardan relación con la cualificación pedagógica de los académicos.

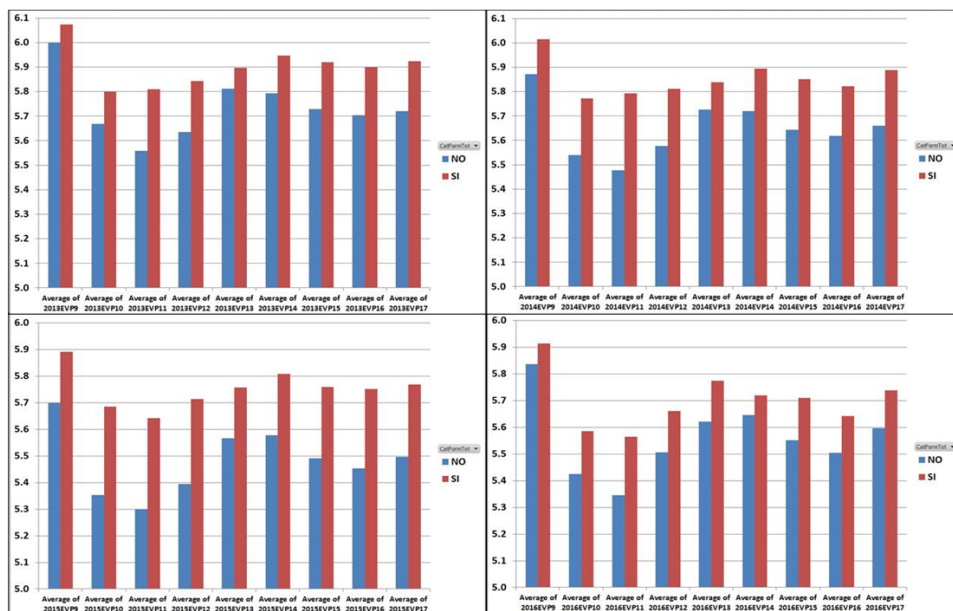


Figura 5. Diagrama de barras de las percepciones sobre el desempeño docente por formación recibida.
 Fuente. Elaboración propia.

4.2. INTEGRACIÓN DE LA VISIÓN CUALITATIVA

En el marco de este estudio se hace necesario contrastar, reafirmar o refutar los hallazgos encontrados desde una perspectiva cualitativa (Patton, 2014; Onwuegbuzie & Leech, 2006; Rocco, Bliss, Gallagher & Pérez, 2003). Para ello, se han desarrollado grupos focales y entrevistas con académicos participantes y académicos no participantes en los programas de perfeccionamiento docente ofrecidos por la Universidad de Tarapacá.

El aspecto más mencionado por los académicos del staff permanente es el que atañe al soporte institucional, reconociendo que la Universidad sí se interesa por el perfeccionamiento docente, pues esto hace parte de sus políticas y del modelo educativo, lo que sucede es que no existe interés permanente por parte de los mismos académicos. Esta última posición es más evidente en quienes no han tomado los cursos de capacitación.

Como segundo aspecto más mencionado por los académicos, aparece la opinión sobre los cursos de capacitación y su influencia en el mejoramiento de la calidad docente. Aquí, obviamente, quienes han tomado los cursos reconocen un mejor rédito de éstos en sus clases que los que no, al afirmar que participar en los cursos es positivo en la medida que incrementa la probabilidad de un mejor despliegue metodológico en el desarrollo de las clases.

Complementario a lo anterior, en el grupo de académicos cualificados también se reconoce que su manera de evaluar ha cambiado, pues ya no se centran en solo una perspectiva preferentemente sumativa sino que han desarrollado mecanismos para la implementación de una evaluación formativa, enfatizada en los sujetos (sus estudiantes).

Adicional a esto, es categórico el reconocimiento que hacen los académicos capacitados de la relación que existe entre el nivel de cualificación pedagógica y el mejoramiento de las tasas de aprobación de los cursos y la menor deserción; afirmaciones comprobadas a partir de las evidencias empíricas cuantitativas presentadas.

Por otro lado, quienes no se han cualificado justifican su decisión a partir de la excesiva carga académica, la cual, en su opinión, no permite su participación en estas actividades, así como la ausencia de una clara perspectiva disciplinar, situaciones que atentan contra el perfeccionamiento docente.

En esta misma dirección crítica, ellos también mencionan la poca pertinencia y utilidad que conlleva el instrumento de indagación sobre el desarrollo de los cursos (evaluación docente), siendo la razón principal, la imposibilidad para generar conclusiones adecuadas que permitan propender por el mejoramiento de la práctica docente. Aquí señalan que dicho instrumento solo revisa aspectos superficiales y no constituye un insumo relevante para el mejoramiento de la praxis.

Otro aspecto importante tiene que ver con los recursos destinados a estos programas, así como el seguimiento establecido para cerrar las brechas en función de las necesidades detectadas. Al respecto, es preciso señalar que los académicos, en su totalidad, se manifiestan muy de acuerdo en que la Institución destina recursos apropiados para el perfeccionamiento docente. Sin embargo, las opiniones se encuentran divididas cuando se indaga si la Universidad realiza seguimiento a la implementación de dichos conocimientos en el aula.

En cuanto a esto, se puede decir que parte del éxito de los programas de perfeccionamiento docente y su posterior implementación en el aula, pasa por la consideración de las características personales del docente, entre ellas la actitud y su interés por la cualificación. En este sentido, es necesario que estos programas, paralelo a la formación pedagógica, profundicen en el componente humano como medio para sensibilizar al profesorado sobre la responsabilidad que representa la labor docente y su gran relevancia en la transformación de la sociedad.

5. DISCUSIÓN

En relación con las fortalezas institucionales encontradas a lo largo del proceso, se puede decir que existe en la Universidad de Tarapacá una preocupación permanente por el perfeccionamiento docente. Esto garantiza que se puedan viabilizar propuestas de fortalecimiento del staff docente, acorde con los postulados y apuestas institucionales. Por tanto, el despliegue de los programas de perfeccionamiento se encuentra relacionados con el modelo educativo, donde se plasma la intencionalidad del deber ser del profesorado.

En cuanto a las oportunidades de mejora más significativas, se puede mencionar que si bien la Universidad ofrece actividades de perfeccionamiento docente, la participación es incipiente en el conjunto de académicos del staff permanente, principalmente debido a la excesiva carga académica y laboral y a la resistencia a actividades genéricas desde la perspectiva disciplinar. En cuanto a esto último, se propone contemplar una estrategia en la cual exista una propuesta formativa concreta que involucre el componente transversal en un primer momento y, posteriormente, se establezcan los momentos disciplinares específicos.

Finalmente, se sugiere que debe existir en la Universidad un marco de monitoreo de las actividades de perfeccionamiento docente, donde es importante que se establezcan

indicadores de seguimiento de la estrategia de cualificación docente, tanto en su desarrollo como en su impacto en el aula (escenario de fortalecimiento del proceso sistémico de enseñanza-aprendizaje).

6. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se describió el contexto institucional asociado a los programas de cualificación docente en la Universidad de Tarapacá. Para ello se desarrolló una primera parte que involucró procedimientos estadísticos tendientes a verificar cuantitativamente el nivel de relación de dicha cualificación con algunos indicadores de desempeño al interior del proceso académico.

Esto permitió concluir que los académicos que en mayor medida están impactando los procesos docentes son los de la categoría Instructor y que un poco más de la mitad de los cursos están siendo dictados por académicos cuyo nivel máximo de estudio es el de maestría. Adicional a esto, se evidencia un cambio generacional en la Institución, el cual está afectando los intereses en dicho perfeccionamiento. Esto se refleja en el decrecimiento de los asistentes a dicha cualificación.

En cuanto a la relación entre cualificación y reprobación de los cursos y deserción, situaciones que se han incrementado en el último tiempo, se puede decir que existe una asociación relacional numérica entre aquellos cursos cuyos académicos han recibido o no cualificación, evidenciándose que en aquellos cursos con docentes formados son menores estos problemas. Aquí también se demostró que no tiene ningún nivel de afectación el grado de formación (pregrado, maestría, doctorado) de los docentes. Complementario a esto, cuando se relacionó con la cualificación el promedio de las notas definitivas de los cursos y el cuestionario de evaluación docente, también se encontró una relación numérica a favor de los cursos impartidos por los docentes cualificados.

Posteriormente, se llevó a cabo una segunda etapa de profundización de las relaciones identificadas a priori, empleando para ello estrategias propias del análisis cualitativo, con la intención de comprobar y cotejar los hallazgos encontrados en la primera parte.

El anterior procedimiento posibilitó corroborar que evidentemente la Universidad se preocupa por el perfeccionamiento de su staff permanente, pero existen algunas quejas, relacionadas con la carga académica y laboral, y con la falta de especificidad de las actividades, que repercuten en la asistencia a dichas capacitaciones y en el interés docente por ellas.

Sin embargo, se rescata, por parte de quienes asisten a las cualificaciones, que éstas contribuyen a un mejor desarrollo metodológico de las clases (diseño curricular, metodologías y evaluación de los aprendizajes), situación que se ve reflejada a partir de los conocimientos que se imparten en el aula y en la forma de transferirlos a los estudiantes. De aquí la importancia de que exista todo un andamiaje institucional vigilante del proceso de enseñanza-aprendizaje completo, desde que el docente se cualifica hasta que lleva dicha cualificación al aula, en procura de una mejora en el desempeño.

Por último, se resalta que los programas de cualificación docente deben circunscribirse al aseguramiento institucional de la calidad, dado que una de las dimensiones del aseguramiento es el fomento, dimensión que es entendida como la posibilidad de establecer los lineamientos alrededor de las funciones sustantivas de la Universidad y sus respectivos esquemas de seguimiento e impacto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid Fierro, A., Merellano Navarro, E. y Moreno Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. doi: 10.15359/ree.18-3.10
- Bachkirova, T., Spence, G. & Drake, D. (2016). *The SAGE handbook of coaching*. London: SAGE Publications.
- Camargo Escobar, I. M. y Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-455. Recuperado desde <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a11.pdf>
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P. & Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching qualification system in Higher Education in the Netherlands: A typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 23-40. doi: 10.4995/redu.2013.5517
- Gabalán Coello, J. y Vásquez Rizo, F. E. (2012). Un enfoque metodológico para el análisis de la información académica y la generación de conocimiento institucional. *Perspectivas Educativas*, 5(356), 243-268. Recuperado desde <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/693>
- Gabalán Coello, J., Vásquez Rizo, F. E. y Laurier, M. (2019). ¿Cómo ser un profesor de calidad en posgrado para ingeniería? *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 97-105. doi: 10.26507/rei.v14n27.971
- García, E., Moizer, J., Wilkins, S. & Haddoud, M.Y. (2019). Student learning in higher education through blogging in the classroom. *Computers & Education*, 136, 61-74. doi: 10.1016/j.compedu.2019.03.011
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. de C. C. & Cornacchione Jr., E. B. (2013). To Sir with love: The relations between teacher qualification and student performance in Accounting. *Review of Business Management*, 15(48), 462-480. doi: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>
- Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores* (2nd ed.). Porto: Porto Editora.
- Nurunnabi, M., Abdelhadi, A., Aburas, R. & Fallatah, S. (2019). Does teaching qualification matter in higher education in the UK? An analysis of National Student Survey data. *MethodsX*, 6, 788-799. doi: 10.1016/j.mex.2019.04.001
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N.L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. Recuperado desde <https://pdfs.semanticscholar.org/75ee/d02674f4c6a5cfb70f8a6f12c27d01830eaa.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Piqueras Infante, A. (2009). El negocio de la educación. *Le Monde Diplomatique*, 32-32. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030916>
- Poondej, C. & Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(2), 100-103. doi: 10.1016/j.kjss.2015.01.001
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. doi: 10.1.1.122.1050
- Rodríguez Pérez, M.V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. doi: 10.4067/S0718-50062019000100109
- Siposova, B. & Carpenter, M. (2019). A new look at joint attention and common knowledge. *Cognition*, 189, 260-274. doi: 10.1016/j.cognition.2019.03.019
- Universidad de Tarapacá. (2017). *Modelo Educativo Institucional – MEI*. Última visita 27 julio de 2019. Recuperado desde <http://cidd.uta.cl/MEI/>

- Universidad Manuela Beltrán – UMB. (2013). *Importancia de la Política de Cualificación Docente para la Universidad Manuela Beltrán*. Última visita 27 julio de 2019. Recuperado desde <https://umb.edu.co/bucaramanga/descargas/investigacion/documentos-de-trabajo/WKP-importancia-cualificacion-docente-investigacion-universidad-manuela-beltran.pdf>
- Van der Merwe, A. (2010). Does Human Capital Theory explain the value of higher education? A South African case study. *American Journal of Business Education*, 3(1), 107-118. doi: 10.19030/ajbe.v3i1.378
- Vieira Ferreira, M. O. (2008). Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación: El caso de la CTERA (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 505-527. Recuperado desde <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/RMIE37007.pdf>
- Yin, Y. M., Dooley, K. & Mu, G. M. (2019). Why do graduates from prestigious universities choose to teach in disadvantaged schools? Lessons from an alternative teacher preparation program in China. *Teaching and Teacher Education*, 77, 378-387. doi: 10.1016/j.tate.2018.10.011