



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Competencias Docentes del Profesorado de las
Escuelas de Odontología de Santo Domingo

**Dña. María Teresa Thomas Knipping
2015**



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE
ODONTOLOGÍA DE SANTO DOMINGO.**

**D^a María Teresa Thomas Knipping
2015**



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

PROGRAMA DE DOCTORADO

“La Enseñanza ante una Sociedad en Cambio”

Trabajo Doctoral

Título:

COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE ODONTOLOGÍA DE SANTO
DOMINGO.

Doctoranda:

María Teresa Thomas Knipping

Directoras:

Dra. M^a Paz Prendes Espinosa

Dra. Isabel Gutiérrez Porlán

Murcia, España

2015

“Porque te hago saber, Sancho, que la boca sin muelas es como molino sin piedra, y en mucho más se ha de estimar un diente que un diamante”.

El Quijote de la Mancha, cap 28:4

Miguel de Cervantes Saavedra

DEDICATORIA

A Montserrat:

Mi hija amada, mi mayor tesoro, el regalo más grande que Dios me ha dado eres tú... ser tu madre ha sido el mayor y más valioso título que he obtenido y obtendré.

Mi vida cambió el día que llegaste llenándola de tantas emociones que son indescriptibles a mis labios. Tu sola presencia me impulsa a ser, a hacer y a dar lo mejor de mí.

A ti mi amor te dedico este logro, espero con ello poder enseñarte que con la ayuda y bendición de Dios, mucho esfuerzo y dedicación podrás lograr todo lo que te propongas alcanzar. No olvides que las cosas importantes no son visibles a los ojos, busca la esencia y no las apariencias en todas las cosas que te rodeen.

AGRADECIMIENTOS

A ti Señor, mi Dios, mi padre celestial y mejor amigo en quien he encontrado refugio en la soledad y fortaleza en las pruebas, tú compañía ha sido tan real que he podido percibir que con amor eterno me has amado, no puedo imaginar que sería de mí sino me hubieras alcanzado. Es tanto lo que tengo que agradecerte que todas estas páginas hubiesen sido pocas. Así que solo gracias, mil gracias por todo, por tanto, tengo mucho más de lo que merezco.

A mi papá el hombre que más me ha amado, tu recuerdo vive constantemente en mi mente. Tú vida fue de ejemplo para la mía y aunque ya no estás sé por fé que algún día nos volveremos a ver, ahí podré abrazarte nueva vez.

A mi madre tu dulzura y amor ha traspasado mi corazón, si hay algo en la vida por la que puedo sentirme agradecida definitivamente es por haber sido tu hija, anhelo poder ser tan solo la mitad de madre y ser humano que eres.

A mi esposo por apoyarme y creer en mí, aguantar mis muchos defectos y alabar mis virtudes. Cuando cuento mis bendiciones definitivamente tú has sido una de ellas.

A mis hermanas distintas en carácter pero iguales en grandeza. Las amo y admiro a ambas por lo que han sido y son, que dichosa he sido al tenerlas.

A Ana María Carpio mi querida amiga de tantos años, muchos proyectos hemos planeado y alcanzado juntas. Tú amistad y compañía han sido de gran valor para mí, comparto contigo esta tesis.

A la Dra. Mary Paz Prendes su preparación y empeño en cuidar cada detalle de nuestros proyectos me hace admirarla aún más. Muchas gracias por su seguimiento y dedicación para conmigo, me ha enseñado una gran lección de humildad y perseverancia. Puedo entender los motivos por los cuales ha llegado tan lejos.

A la Dra. Isabel Gutiérrez Porlán por haber dedicado su tiempo en leer y corregir con tanto esmero cada línea, usted y la Dra. Prendes son un equipo maravilloso.

A la Dra. Ginia Montés de Oca por haberme facilitado el instrumento recolector de datos que con tanto empeño formuló, su ayuda ha sido muy valiosa para mí.

A todos los profesores del programa del Doctorado: Dr. Francisco Martínez Sánchez, Dra. Pilar Arnaiz, Dr. Juan Manuel Escudero y a la Dra. María Teresa González de cada uno de ustedes aprendí tantas cosas, cada clase fue una experiencia maravillosa, es un don saber multiplicar todo ese conocimiento.

A todas esas otras personas que me animaron y compartieron conmigo durante este tiempo brindándome su apoyo y cariño incondicional, mil gracias por estar pendientes, Dios les bendiga.

María Teresa

ÍNDICE DE CONTENIDO

Índice de Figuras.....	11
Índice de Tablas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Resumen, summary y resumen.....	15
Introducción.....	21
Capítulo 1. Evaluación de la Calidad Docente.....	29
1.1 Calidad en las Instituciones Educativas.....	33
1.2 Evaluación de la Calidad Docente.....	37
1.3 Dimensiones de una Docencia de Calidad.....	40
1.4 Instrumentos e indicadores de evaluación de la Calidad Docente.....	52
1.5 Panorama Mundial de la Evaluación de Calidad.....	57
1.5.1 Evaluación de la Calidad en Europa.....	57
1.5.2 Evaluación de la Calidad en Latinoamérica.....	60
1.5.3 Evaluación de la Calidad en República Dominicana.....	64
Capítulo 2. Competencias.....	67
Introducción al capítulo.....	69
2.1 Competencia, definición y concepto.....	70
2.1.1 Dimensiones de las Competencias.....	75
2.1.2 Clasificación de las Competencias.....	77
2.2 Competencias Docentes.....	80
2.3 Competencias profesionales del Docente Universitario.....	86
2.4 Resumen Características de las competencias docentes y profesionales.....	104
2.5 Técnicas de Evaluación de las Competencias del Docente Universitario.....	105
2.6 Relación de Calidad Universitaria y las Competencias docentes.....	115
2.7 Competencias Docentes para el profesorado de Odontología.....	121
Segunda Parte: Estudio Empírico.....	131
Capítulo 3. Método de Investigación.....	133
3.1 Justificación.....	135

3.2 Presentación y Antecedentes.....	138
3.3 Definición del problema de Investigación.....	139
3.4 Objetivo General y Objetivos Específicos.....	142
3.5 Enfoque y Diseño de la Investigación.....	143
3.6 Fases y Cronograma de Trabajo.....	145
3.7 Contexto de la Investigación.....	147
3.8 Población y Muestra.....	151
3.9 Dimensiones	153
3.10 Variables.....	157
3.11 Instrumentos y Recogida de Información.....	159
3.11.1 Estructura cuestionario de Opinión alumnos.....	160
3.11.2 Estructura cuestionario Docentes.....	163
3.12 Procedimientos.....	165
3.13 Tratamiento y Análisis de Datos.....	166
Capítulo 4. Análisis de los Resultados.....	169
Presentación de los Resultados.....	171
4.1 Análisis de las características particulares del profesorado.....	172
4.1.1 Lectura directa de datos.....	173
4.1.2 Lectura cruzada de datos.....	179
4.2 Análisis descriptivo sobre la percepción del alumno sobre las competencias docentes del profesorado de las escuelas de Santo Domingo.....	182
4.2.1 Lectura directa de datos.....	182
4.2.2 Lectura cruzada de datos.....	183
4.3 Estudios Diferenciales.....	192
Capítulo 5. Discusión.....	195
5.1 Discusión sobre el perfil docente del profesorado de Odontología.....	197
5.2 Discusión de la percepción del alumnado sobre las competencias docentes.....	201
Capítulo 6. Conclusión.....	211
Líneas Futuras de la Investigación.....	225
Referencias Bibliográficas.....	229
Anexos.....	269

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resumen del Concepto de Calidad según varios autores.....	32
Figura 2. Finalidades de la evaluación de la Calidad Docente (De Miguel, 1998).....	39
Figura 3. Resumen de las Dimensiones de la Calidad Docente.....	52
Figura 4. Modelo de Calidad Docente percibida (Martínez, 2012).....	56
Figura 5. Resumen aspectos destacados EEES.....	58
Figura 6. Criterios de Evaluación Calidad de las IES en República Dominicana.....	65
Figura 7. Agrupación de las Competencias en función a los saberes que inciden en ella.....	73
Figura 8. Características de las Competencias según Gimeno Sacristán (2009).....	74
Figura 9. Esquema representativo sobre las Dimensiones de las Competencias.....	76
Figura 10. Clasificación Competencias según Bunk (1994).....	77
Figura 11. Aspectos a adquirir para garantizar una educación para todos sobre las Competencia Docente. Escudero (2006).....	85
Figura 12. Clasificación de las Competencias según Escudero (2007).....	97
Figura 13. Resumen de las competencias docentes universitarios según Estados Miembros de la Comunidad Europea (2010).....	103
Figura 14. Resumen de las técnicas de evaluación de las competencias docentes.....	115
Figura 15. Factores de las competencias docentes relacionadas a la calidad de las instituciones universitarias.....	121
Figura 16. Relación de Objetivos generales y específicos planteados en la investigación.....	143
Figura 17. Tareas concretas de las Fases de Investigación.....	146
Figura 18. Universidades de la ciudad de Santo Domingo que forman parte del estudio.....	150
Figura 19. Mapa político de la República Dominicana.....	150
Figura 20. Población total de las muestras participantes.....	151
Figura 21. Relación de la población Total, muestra participante y nivel de confianza.....	152
Figura 22. Relación de los profesores, alumnos e instituciones.....	166
Figura 23. Resumen de las conclusiones de la percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de Odontología.....	210
Fig 24. Resumen de Fortalezas y debilidades encontradas en la descripción del perfil docente de las escuelas de Odontología de Santo Domingo.....	224

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencia G�nericas planteadas por Aneca (2005).....	79
Tabla 2. Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario según (Saaravia, 2004).....	88
Tabla 3. Competencias genéricas para las IES de América Latina, Proyecto Tunning.....	99
Tabla 4. Características de 12 fuentes de evidencia de la Efectividad Docente según (Berk, 2005).....	108
Tabla 5. Resúmen de Investigaciones sobre dimensiones relacionadas a la Eficacia del Docente, según Stronge (2008).....	117
Tabla 6. Cronograma de Trabajo.....	146
Tabla 7. Dimensiones, sub-dimensiones e indicadores sobre la evaluación de las Competencias Docentes, Montes de Oca (2006).....	158
Tabla 8. Indicadores e ítems del cuestionario de esta investigación.....	162
Tabla 9. Relación salario recibido y multiempleo de los Docentes de Odontología de Santo Domingo.....	180
Tabla 10. Distribución de los profesores encuestados según salario percibido y su titulación académica.....	181
Tabla 11. Distribución de los profesores encuestados según grupo de edad y titulación académica.....	181
Tabla 12. Relación de la edad de estudiantes encuestados.....	183
Tabla 13. Resultados sobre la Dimensión Planificación de la Docencia.....	185
Tabla 14. Resultados obtenidos Dimensión sobre la Atención y Disposición	187
Tabla 15. Resultados obtenidos sobre Metodología Docente.....	189
Tabla 16. Resultados Estrategias de evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica.....	191
Tabla 17. Resúmen de Análisis de varianza de los grupos.....	192
Tabla 18. Cuadro general sobre las Dimensiones de evaluación de los estudiantes.....	193

INDÍCE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución por sexo de los de profesores participantes.....	173
Gráfico 2. Distribución por edad de la muestra de profesores participantes.....	174
Gráfico 3. Distribución del profesorado participante y de la experiencia docente	175
Gráfico 4. Distribución de los profesores participantes y su nivel de titulación.....	176
Gráfico 5. Distribución de los profesores participantes y la capacitación en docencia.....	177
Gráfico 6. Distribución de los profesores encuestados según salario mensual recibido.....	178
Gráfico 7. Distribución de los profesores encuestados y los empleos que posee.	178
Gráfico 8. Distribución de los profesores y su relación con la investigación.....	179
Gráfico 9. Relación del sexo de los estudiantes encuestados.....	183

RESUMEN-SUMMARY-RESUMO



RESUMEN

La Odontología en la República Dominicana está enfrentando grandes amenazas provocadas especialmente por la masificación de su enseñanza y la formación insuficiente que muchas instituciones ofertan. La evaluación de la cualificación y competencias del profesorado universitario ha demostrado ser uno de los aspectos más significativos que permite valorar la calidad educativa impartida, ya que un buen desempeño del docente repercutirá de manera fundamental en la calidad del futuro egresado.

El propósito general de nuestra investigación es describir las competencias docentes del profesorado involucrado en la enseñanza de la Odontología en las universidades de Santo Domingo basadas en un cuestionario de opinión sobre la percepción que tiene el alumnado sobre los mismos con la finalidad de tener una idea de la situación actual de la calidad de la formación odontológica.

Los resultados se obtuvieron de la información recogida de una muestra participante de 659 alumnos y 134 docentes de Odontología de Santo Domingo lo que representaba una confiabilidad de un 95% que según la escala de progresión utilizada indican que las competencias docentes del profesorado de Santo Domingo alcanza una puntuación de 3,8 considerada como Media Alta, dejando clara la necesidad de la creación de programas de capacitación profesoral con miras a potenciar las competencias de sus docentes.

Palabras clave: función docente, competencias docentes, calidad educativa, educación superior.

SUMMARY

Dentistry in the Dominican Republic is facing major threats especially caused by the extent of their education and inadequate training that many institutions offer. The evaluation of the qualifications and skills of university teachers has proven to be one of the most significant

aspects which evaluates the quality of education imparted as a good teacher performance fundamentally affect the quality of the future graduate.

The overall aim of our research is to describe the teaching skills of teachers involved in teaching dentistry at universities in Santo Domingo based on a questionnaire of opinion about the perception of the students on them in order to get an idea of the current situation of the quality of dental education. The results were obtained from the information collected from a sample of 659 participating students and 134 teachers of Dentistry Santo Domingo which represented a 95% reliability that according to the scale of progression used indicate that the teaching skills of teachers in Santo Domingo reached a score of 3.8 considered Medium High, making clear the need for the creation of professorial training programs aimed at enhancing the skills of their teachers.

Keywords: teaching function, teaching skills, quality of education, higher education.

RESUMO

A Odontologia na República Dominicana está enfrentando grandes ameaças causadas principalmente pela extensão da sua educação e formação inadequada que muitas instituições oferecem. A avaliação das qualificações e competências dos professores universitários tem provado ser um dos aspectos mais significativos que avalia a qualidade da educação transmitida, como um bom desempenho do professor fundamentalmente afetar a qualidade da pós-graduação futuro. O objectivo geral de nossa pesquisa é descrever as habilidades de ensino de professores envolvidos em odontologia ensino em universidades de Santo Domingo com base em um questionário de opinião sobre a percepção dos estudantes sobre eles, a fim de ter uma idéia de a situação atual da qualidade da educação dental. Os resultados foram obtidos a partir das informações coletadas a partir de uma amostra de 659 alunos participantes e 134 professores de Odontologia de Santo Domingo que representou uma confiabilidade de 95% que, segundo a escala de progressão usada indicam que as competências pedagógicas dos professores em Santo Domingo tem alcançado uma pontuação de 3.8 considerado Alto Médio, deixando clara a necessidade da criação de programas de formação de professores destinadas a reforçar as

competências.

Palavras-chave: função docente, o ensino de habilidades, qualidade da educação, do ensino superior.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de los procesos sociales, generales y particulares del quehacer humano ha obligado a una transformación de los procesos formativos en el área de la salud y desde luego en la Odontología. Esa transformación requiere ofertar una Educación Superior con amplia base científica y tecnológica para que de esta forma sea capaz de responder a la función social y económica de la Práctica Odontológica.

Se entiende como Práctica Odontológica la respuesta científica, técnica, social y ética de la Odontología a las necesidades y prioridades de salud bucal de la población (Hernández, 2014). Es un proceso en el que interactúan personas relacionadas con la docencia, servicios, investigación, aplicación de tecnología y gestión; pero con un alto predominio en el proceso formativo ya que sin profesionales capacitados no tendríamos alternativas de como enfrentar el conocimiento y transformación de los procesos bucodentales prevalentes, su impacto en las personas así como las implicaciones económicas, sociales y culturales involucradas.

Actualmente la práctica odontológica en la República Dominicana enfrenta dos grandes amenazas, por un lado la aparición de numerosas instituciones universitarias que imparten la carrera de Odontología propiciando un crecimiento desproporcionado de egresados y ocasionando como consecuencia una masificación de la profesión; por otro lado, la pobre calidad educativa ofertada en muchas de esas instituciones producto de las deficiencias de recursos humanos calificados para la enseñanza universitaria y al descuido en la elaboración de planes de estudios apropiados para el momento y la realidad del país, constituyendo todo esto una grave amenaza para la salud, el bienestar de la población así como el desarrollo y progreso de la profesión.

Trás muchos años de trabajar en la coordinación de programas de especialización y maestrías en Odontología he podido evidenciar un descenso de la calidad educativa en doctores recién egresados que aspiran realizar estudios avanzados en su área de interés, tal como apuntan (Freixa., et al, 2014) la insuficiente preparación de los estudiantes es la queja recurrente del profesorado universitario.

Ante este escenario, reconociendo que en el proceso requerido para la formación de este profesional entran en juego muchos factores; y que entre ellos el factor docente juega un papel estelar, puesto que su desempeño incide de manera fundamental en la calidad del futuro egresado, nos abocamos en describir la cualificación y competencias docentes del profesorado de las escuelas de Odontología de Santo Domingo como tema a abordar en el trabajo final de doctorado, amparándonos en estudios que sugieren que para mejorar la educación es necesario intervenir en la efectividad de los profesores más que en cualquier otro factor por ser uno de los aspectos más significativos que permite valorar la calidad de la enseñanza, (Escudero, 2006; Muñoz & Chang, 2007, Mulder, Weigel & Collings, 2008; Jonnaert, Barrete, Masciotra & Yaya, 2008; Bozu & Herrera, 2009; González, 2012; Ramírez & Montoya, 2014; Avila, 2014; Triado, 2015).

Para ello, aunque existen diversas modalidades de evaluar el desempeño del profesorado universitario, hemos seleccionado uno de los criterios que ha sido utilizado con mayor frecuencia, el de **competencia**, recordando que ser competente en un ámbito determinado supone la capacidad de integrar conocimientos, competencias, habilidades, destrezas y rasgos de personalidad que permitan la resolución de problemas. Esta evaluación se llevará a cabo empleando el cuestionario como instrumento recolector de la percepción del estudiante sobre el desempeño y competencias de sus docentes, estudios sugieren que los cuestionarios basados en la opinión del alumnado son confiables y permanecen estables a lo largo del tiempo ya que éstos son quienes tienen una relación más directa con el profesorado al pasar más tiempo en las aulas con ellos siendo capaces de identificar las dimensiones más relevantes sobre lo que pudiera considerarse como una docencia de calidad.(Alonso, 2010; Alsina, 2010; Lakerveld & Gussen, 2011; Gutiérrez, 2011; Pimienta, 2014; Torra & Moreno, 2012; Moreno, 2015; Abadía 2015; Rodriguez, 2015).

La falta de datos recientes que evalúen las características y las competencias docentes del profesorado de Odontología de las universidades de Santo Domingo justifica este estudio teniendo en cuenta que las últimas investigaciones realizadas con este fin fueron hechas de forma informal y presentadas a inicios del 2002 y 2004 respectivamente, motivo por el cual transcurridos once años resulta necesario evidenciar las características que se encuentran hoy en día.

El propósito general de nuestra investigación es describir las competencias docentes del profesorado involucrado en la enseñanza de la Odontología en las universidades de Santo Domingo en base a la percepción que tiene el alumnado sobre los mismos, con la finalidad de tener una idea de la situación actual de la calidad educativa de la formación odontológica. La obtención de estos datos más allá de la pura retroalimentación al profesor nos permitirá detectar necesidades del docente que puedan impedir lograr los objetivos de formación y preparación de los estudiantes; adicionalmente nos permitirá obtener indicadores de desempeño docente que las instituciones podrán utilizar para realizar mejoras.

Para el logro de nuestro propósito general se pretenden alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una descripción de las características del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo.
2. Conocer la percepción del alumno sobre las competencias docentes del profesorado de Odontología basadas en las competencias seleccionadas.
3. Reconocer cuales dimensiones sobre las competencia docentes aqui seleccionadas requieren ser mejoradas a fin de elevar el nivel de la docencia de la Odontología en nuestro país

Por su relación con el contexto de nuestro estudio consideramos de interés referir que en el caso de las universidades de la República Dominicana no existían experiencias previas de evaluación de la competencia docente, hasta el estudio realizado por la Montes de Oca (2009) donde se realizó un extenso análisis de instrumentos y dimensiones que se habían creado en otros países en el cual se configuró una escala en las que se tuvo en cuenta las características del contexto universitario propio del país y aprobado por un juicio de expertos de instituciones dominicanas y españolas, esa estructura está dividida en cuatro dimensiones y es la base para este trabajo de investigación. Estas dimensiones se especifican a continuación:

1. **Planificación de la docencia y Capacidad Pedagógica:** definida por la forma en que el profesor diseña y planifica la docencia y el dominio de la asignatura que posee.

- ❖ Integración del programa en el currículo
- ❖ Organización de la asignatura
- ❖ Dominio del tema.

2. **Atención y Disposición hacia los estudiantes:** definida por la atención del docente con los estudiantes, así como el clima de clases y respeto.

- ❖ Asesoría al alumno.
- ❖ Estimulación al alumno.
- ❖ Actitudes personales: Relación profesor-alumno.

3. **Metodología Docente:** esta dimensión viene definida por la forma en que el docente utiliza las estrategias de revisión, retroalimentación y análisis con sus estudiantes y a la vez por variables relativas a la implicación del docente con sus estudiantes.

- ❖ Estrategias de Retroalimentación
- ❖ Interacción didáctica.

4. **Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica:** esta dimensión se refiere al uso de estrategias de evaluación, así como de recursos de apoyo a la docencia y recursos tecnológicos en el aula de clases.

pretendiendo describir elementos claves que a partir de ellos, se puedan realizar inferencias que pudieran iluminar el camino de la educación en contextos socio-educativos similares en nuestro país. Adicionalmente con el fin de conocer las características del colectivo docente (no competencial) se impartirá un segundo cuestionario a los docentes de esos alumnos encuestados pertenecientes a las siete diferentes escuelas que ofertan la enseñanza de la Odontología en Santo Domingo, capital de la República Dominicana.

El fundamento y sustento de toda la investigación realizada en la primera parte del trabajo se estructura en torno a dos capítulos teóricos en los que nos hemos aproximado a diferentes aspectos relacionados con nuestro objeto de estudio:

El capítulo uno representa el punto de partida de nuestra investigación, en este primer apartado se trata de repasar el tema de calidad desde varios contextos y bajo la óptica de varios autores para ir acercándonos a su pluridimensionalidad. Vamos a presentar los aspectos más destacados respecto a la calidad docente describiendo los fines que hacen necesaria su evaluación y como la misma depende en gran medida de las competencias docentes del profesorado. Se mostrarán las dimensiones que más convergen sobre la evaluación de una docencia de calidad y cuales instrumentos y mecanismos pueden ser usados para ello, posteriormente se describirán los procesos llevados a cabo para la evaluación de la misma en varios países y en el contexto de nuestro estudio; las universidades de Santo Domingo.

En el capítulo dos nos hemos adentrado al término competencias, abordando la concepción

del enfoque por competencias desde diversas perspectivas teóricas relacionadas con el ámbito de la formación. Así, este apartado trata el concepto de competencia desde sus orígenes, es decir, intentamos poner de manifiesto los diferentes enfoques sobre la competencia desde un contexto proveniente del mundo laboral tomando en cuenta diversos conceptos, aproximaciones y modelos, haciendo una revisión bibliográfica de su concepción y clasificación, a las competencias propias de los docentes: características y dimensiones y a las competencias docentes en el ámbito universitario; indicadores e instrumentos de evaluación de la misma; también se realiza un panorama mundial de la evaluación de la calidad en Europa, Latinoamérica y en República Dominicana.

Posterior de desarrollar el marco teórico y describir el contexto del estudio, pasaremos a la segunda parte del trabajo: el estudio empírico. La parte empírica corresponde a la segunda fase de esta investigación compuesto a su vez por tres capítulos:

El primero de ellos correspondiente al capítulo tres: se denomina Método de Investigación, en este se abordan los aspectos más destacados de todo el proceso realizado, concretando justificación, objetivos, cronograma, contexto de la investigación, sus dimensiones: indicadores y variables, población y muestra, recogida de información. Aquí se presenta la metodología de este estudio como un diseño no experimental, descriptivo y cuantitativo sobre las competencias docentes del profesorado de Odontología de las siete instituciones que imparten la carrera en Santo Domingo basadas en la percepción de 659 alumnos, lo que representa una confiabilidad de un 99% y también se reconocieron las características particulares de este colectivo con una muestra participante de 133 docentes y una confiabilidad de un 95% .

El Segundo capítulo de esta fase empírica es el capítulo cuatro denominado resultados y Análisis de los Datos donde se incluyen el análisis y tratamiento de los datos a través de la lectura directa y cruzada utilizando estadísticos descriptivos para la presentación de los resultados de las competencias profesionales mediante el paquete estadístico Epi-Info.

El tercer capítulo de esta fase empírica, corresponde el capítulo cinco denominado: Discusión, donde se presentan las discusiones de los hallazgos encontrados y se establecen analogías y diferencias con diferentes estudios similares realizados sobre competencias e información relevante que apoyan los hallazgos encontrados.

Posteriormente se presentan las conclusiones donde retomamos las variables del diseño de la investigación para resumir los resultados obtenidos. Dichas variables tienen que ver tanto como

con (saber, saber hacer y saber ser) con la práctica docente y con las competencias profesionales; estas conclusiones responderán puntualmente cada uno de los objetivos específicos trazados y enunciarán las limitaciones y líneas futuras de investigación de las cuales surgirán recomendaciones para nuevos estudios.

Los resultados obtenidos sobre las características particulares de los docentes de Odontología revelaron que un 67% del profesorado de las escuelas de Odontología es femenino, que la mayor proporción de ellos se encuentran en el rango de edad menor de 40 años, que en un gran porcentaje son docentes noveles pero poseen en más de un 84% una titulación de postgrado en su área de competencia y en un 79% capacitación en docencia universitaria; adicionalmente en cuanto a la remuneración salarial pudo constatarse que un 55% de los docentes devenga un salario entre RD\$5,000 y RD\$20,000 pesos dominicanos lo que al cambio en euros equivaldría a 348 euros, considerándose bajo; también se demostró que el salario recibido no guarda una relación directa con el título académico alcanzado pudiendo ser un motivo por el cual poseen más de un empleo en un 68% de los casos dedicándose solo un tiempo parcial al ejercicio docente. En cuanto a su vinculación con la investigación el estudio arrojó que un 70% de ellos han participado en investigaciones, entre otros hallazgos.

Por otro lado para tener un panorama general sobre la percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de Odontología se observó que la correspondiente a la dimensión de *estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnología* obtuvo la mayor puntuación media global de nuestro estudio correspondiente a una valoración de 4,0; en un segundo lugar se evidenció que la Metodología Docente obtuvo una media global de 3,8; la dimensión de la Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas obtuvo una media global de 3,7 y por último que el promedio más deficiente lo obtuvo la dimensión Atención y Disposición de los estudiantes con una media global de 3,5. Lo que a efectos interpretativos según la escala de progresión utilizada se puede decir que las competencias docentes del profesorado de Santo Domingo es **Media Alta** ya que la media global obtenida de la sumatoria de los resultados de cada dimensión alcanzó una **valoración total de 3,8** dejando claro la necesidad de la creación de programas de capacitación profesoral con miras a potenciar las competencias de sus docentes y crear estrategias de intervención que beneficiarán a los docentes impartir una enseñanza odontológica de calidad en la universidad.

Capítulo 1
Evaluación de la Calidad
Docente

Introducción

La calidad de la docencia en la Universidad es un tema que actualmente preocupa a todos los países y cada vez es más reclamado por profesores, estudiantes e instituciones universitarias que quieren estar en condiciones de dar respuestas a los interrogantes, necesidades y desafíos que desde la sociedad se solicitan (González, et al., 2009).

Este capítulo representa el punto de partida de nuestra investigación, en este primer apartado se trata de repasar el tema de calidad desde varios contextos desde la óptica de varios autores para ir acercándonos a su pluridimensionalidad. Vamos a presentar los aspectos más destacados respecto a la Calidad Docente describiendo los fines que hacen necesaria su evaluación y como la misma depende en gran medida de las competencias docentes del profesorado. Se mostrarán las dimensiones que más convergen sobre la evaluación de una docencia de calidad y cuales instrumentos y mecanismos pueden ser usados para ello, posteriormente se describirán los procesos llevados a cabo para la evaluación de la misma en varios países y en el contexto de nuestro estudio; las universidades de Santo Domingo.

El término calidad ha presentado en cada momento de la historia un significado diferente recogiendo referencias del material utilizado, del producto resultante, de la forma de producción y de la presentación y prestación de un servicio.

- ❖ ENQA(2005) lo define como un proceso de crecimiento institucional, gestionado, desarrollado y sistemáticamente analizado, mediante la participación de los diversos agentes, la comparación y la reflexión compartida entre instituciones.
- ❖ Alcántar (2006) al hablar de calidad la considera como una noción multiconceptual, aunque se la puede definir como el ajustarse al logro de los objetivos que la institución ha fijado de antemano. Se aclara también que el concepto de calidad no se refiere exclusivamente a los productos, sino también a los procesos efectuados por el sistema, el cual funciona como un todo coherente para garantizar la pertinencia.
- ❖ Eduardo & Espinosa (2008) sugieren que la calidad es un conjunto de esfuerzos efectivos de los diferentes grupos de una organización para la integración, desarrollo, mantenimiento y superación de la calidad de un producto, con el fin de hacer posibles la

fabricación y el servicio a satisfacción completa del consumidor y al nivel más económico .

- ❖ López (2010) buscar calidad como capacitación para la eficacia productora, para la eficiencia, para el resultado economicista.
- ❖ International Standard Organization (ISO, 2010) ha definido la calidad como el conjunto de características de una entidad que le confieren la aptitud para satisfacer las necesidades establecidas o implícitas de un usuario.
- ❖ Gútierrez (2011) La calidad es un concepto amplio y genérico que está presente en todos los sectores de nuestra sociedad, pero es en el sector económico y empresarial donde tiene un historial más antiguo.
- ❖ Ramírez y Montoya (2014) la calidad de la docencia refiere tanto a sus resultados en términos de aprendizaje (qué logró) como a las condiciones o el proceso educativo que permitió la consecución de esos resultados (cómo lo logró). De este modo la docencia de calidad no se asocia solamente al aprendizaje como resultado, sino también a la calidad del proceso de aprendizaje o a la calidad del ambiente que promueve el aprendizaje.

Podemos ver cada una de estas concepciones tiene características particulares que la diferencian entre sí, sin embargo presentan palabras entrelazadas conceptualmente que están



Figura 1. Resumen del concepto Calidad según varios autores. Fuente:Elaboración propia.

1.1 CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El sistema universitario de todo el mundo está experimentando cambios importantes, expertos en el campo de la educación superior afirman que el siglo 21 será el período de mayor crecimiento de la educación superior en la historia de la educación, con cambios cualitativos en el sistema de tal manera que las universidades serán obligados a hacer reajustes importantes (Palomares & García, 2010; Montero et al ., 2008).

Un componente clave y fundamental para fortalecer la calidad en la enseñanza es la construcción de una nueva concepción del docente en la que se le concebirá como un intelectual que promueve estrategias de aprendizaje, investiga en su práctica, reflexiona sobre ésta, analiza las particularidades de sus alumnos, con el propósito de asumirse como un agente de transformación y renovación que se transforma innovando.

Recordemos que la actividad docente es el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera del aula que favorecen el aprendizaje de los estudiantes a alcanzar los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios determinado, esta implica la coordinación y gestión de la enseñanza, el uso de métodos de enseñanza apropiados, la revisión y mejora de las actuaciones realizadas y la difusión de los resultados que al estar vinculada al plan estratégico de las universidades y a sus políticas de profesorado, debe velar por desarrollo personal y profesional de sus docentes; por lo que debe ser uno de los objetivos de las instituciones la formación y mejora de sus docentes tal como lo expusiera (Villa, 2008).

Todo esto nos hace reflexionar sobre el papel protagónico que juega la evaluación docente dentro de las universidades, y la importancia de que el docente reciba información acerca de su desempeño (feedback) y a la vez reciba una buena formación, derivada de las debilidades encontradas en dicha evaluación, ya que sólo de esta forma, el docente mejorará su eficacia real y, en consecuencia, su eficacia percibida, lo que llevará a que la universidad logre ofrecer una enseñanza de calidad.

Identificar cuales son los factores que determinan la calidad de una institución educativa ha constituido un verdadero reto, sin lugar a dudas las competencias docentes son un componente fundamental en el proceso educativo, por lo que se sugiere que la calidad de las universidades se sustenta en gran medida de la calidad del trabajo y desempeño de sus docentes. De la Orden

(2003) estableció que el énfasis que se ha puesto en la función docente es debido a su relación directa con la calidad y en su característica de controlar todos los procesos pedagógicos importantes. En particular, desde el punto de vista de algunos organismos internacionales y de expertos en educación, la calidad de la enseñanza radica en aquellos aspectos de inciden en el aprendizaje (Carlos, 2011; Gabalán & Vásquez, 2008; Ruiz & Schumacher, 2008; Tirado et al., 2007). Por lo que en los últimos años se ha destacado la importancia de la evaluación del académico para la mejora de la calidad educativa.

El carácter multifuncional del profesor universitario lleva a una evaluación multifactorial que incluye la docencia, la gestión social, la administración o la investigación (Creus et. al., 2011; De León & Huerta, 2010; Gabalán & Vásquez, 2008; Páramo, 2008; Tirado et al., 2007). En este sentido, parece haber un consenso universal: un aprendizaje de calidad contribuye de manera determinante al desarrollo y progreso económico y humano (De León y Huerta, 2010; Tirado et al., 2007).

García & Maquillón (2014) sugieren que el profesor universitario debe ser un profesional polivalente, con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a nuevas y diversas situaciones que respondan a los nuevos y crecientes retos.

A continuación presentamos distintos enfoques de la calidad que muchos autores han enunciado al hablar de la calidad de la educación, en orden cronológico podemos citar:

❖ Torranzos (1996) enunció distintos enfoques de la calidad:

1) La calidad como «eficacia»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos aprendan lo que realmente deben aprender.

2) La calidad como aprendizaje relevante: cuando la educación responde adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente.

3) La calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos: cuando se ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado.

❖ De la Orden (1998) establece que el énfasis que se ha puesto en la función docente es debido a su relación directa con la calidad y en su característica de controlar todos los procesos pedagógicos importantes.

- ❖ Tejedor (2003) destaca que el concepto de calidad en las organizaciones universitarias, debe superar la concepción normativa o prescriptiva de los estándares; el movimiento de la calidad, debe poner el énfasis en la mejora (control interno) más que en el control externo. En este aspecto resalta la importancia de los medios empleados en la acción educativa y, entre ellos, la evaluación como recurso.
- ❖ Unesco (2004: 8) cita que “La calidad de la educación está íntimamente vinculada a las normas y reformas de la educación en el seno del conjunto de políticas públicas debido a las indudables correlaciones que se manifiestan cada vez más entre la educación y los rendimientos económicos”.
- ❖ Mateo (2007:2) la define como la resultante de la aplicación de un modelo complejo de acción basado en un conjunto de principios educativos.
- ❖ Cardona (2009) cita concepciones sobre la calidad en la educación universitaria.
 - a.** La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos
 - b.** La calidad consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación.
 - c.** La calidad consiste en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social.
 - d.** La calidad consiste en satisfacer las expectativas de los alumnos y de las organizaciones donde se colocan los egresados.
 - e.** La calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, instituciones, sociedad)
 - f.** La calidad consiste en el cumplimiento de los objetivos y la misión que ha establecido la institución.
 - g.** La calidad consiste en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo.

Cardona (2009) cita que el mejor criterio de calidad reside en que el estudiante obtenga las capacidades que le permitirán avanzar, en el futuro, avanzar en su propia transformación, asumiendo con ello un compromiso con la sociedad son herramientas que en un momento dado pueden servir a una institución como guía y medio para avanzar hacia los que deben ser sus objetivos

- ❖ López (2010) una educación de calidad se expresa como aquella que prepare a las personas para ser eficientes en la producción. De modo que, educadas en esa calidad funcional, las personas sean “movibles”, y “ocupables”, en función de las rápidas aplicaciones tecnológicas que desde la ciencia culminan en los procesos productivos, esa calidad educativa eficiente se concreta en que lo alcanzable en el aprendizaje, es decir competencias.
- ❖ Villarruel (2010) la calidad en la educación es esta calidad la que brinda definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas (maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general) los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio.
- ❖ Guzmán (2011) define la calidad en la educación superior es la que alcanza las metas propuestas, una formación de calidad apunta no sólo a la profesionalización en una carrera universitaria, sino también a una clara formación humana y creativa que permita enfrentar con solvencia los retos de la vida. (Gorrochotegui, 2005; Gabalán & Vásquez, 2008; León & Huerta, 2010).
- ❖ Scriven (2011) presenta una síntesis de los enfoques más comúnmente utilizados a lo largo de la evolución del campo de la evaluación de la docencia. Al respecto, él describe cuatro enfoques organizados según quién es el evaluador:

a. **El coleccionista aficionado cuyo** funcionamiento radica, como su nombre lo indica, en la recolección asistemática e informal de información sobre el desempeño del profesor; usualmente esta información se “recoge” en conversaciones informales con algunos estudiantes o con algunos compañeros del docente y como resultado, el director del departamento, infiere el juicio sobre el profesor. Desde todo punto de vista, este enfoque se considera inválido dada la manera en la que se ha recopilado la información y la calidad de la misma.

b. **La evaluación por pares**, cuya práctica recurrente es el uso de la observación de clase como mecanismo de recolección de información; usualmente esta es realizada por un par (otro profesor) bajo una serie de criterios preestablecidos en un formato observación. Para el profesor Scriven es un método bastante útil a la hora de practicar evaluaciones con propósitos

formativos; sin embargo, es altamente problemático en cuanto a su confiabilidad dado que, por lo general, los observadores varían de un lugar a otro y de un profesor a otro.

c. Evaluación del docente por parte de los estudiantes. Este enfoque aunque es el más utilizado –y el único en la mayoría de los casos, ha generado cierto rechazo y resistencia por parte de los profesores quienes no ven la información que pueden dar los estudiantes como legítima sobre la ejecución de su tarea. Su forma de implementación más usual es la recopilación de información sobre el desempeño docente a través de cuestionarios para evaluar profesores y cursos en la universidad. Este método aunque es el más utilizado en la evolución del campo de la evaluación de la docencia es bastante criticado debido al uso de cuestionarios inválidos que carecen de explicaciones teóricas claro para su desarrollo y posterior implementación.

d. Enfoque de los resultados del aprendizaje, este según Scriven, debería considerarse como el enfoque adecuado ya que se debería evaluar a los profesores según lo que sus estudiantes aprenden; sin embargo, este enfoque aunque es el más deseable, ha presentado inconvenientes en todas sus versiones: es el mismo profesor quien enseña y evalúa a sus estudiantes de acuerdo a su propio punto de vista sobre la materia, es costosa su implementación e insuficiente cuando se trata de pruebas estandarizadas.

1.2. Evaluación de la Calidad Docente.

Se puede afirmar que toda práctica científica de la evaluación consiste en obtener evidencia (información objetiva de índole cuantitativa y cualitativa) de manera sistemática con el fin de informar algún tipo de decisión.

La evaluación de la docencia en el sistema universitario es una pieza clave de la calidad universitaria. Esta se está llevando a cabo en muchas universidades incorporando las competencias docentes como un elemento sustancial (Álvarez-Rojo, 2009; Gutiérrez, 2005; Cano, 2008; Camargo, 2008; Ortega, 2010; Pantic, Wubbels & Mainhard, 2011). El reconocimiento de la calidad docente surge con fuerza en este tiempo donde hay un interés en la valoración de la investigación del profesorado universitario (Villa & García, 2014). La evaluación del desempeño del docente es una valiosa herramienta para el perfeccionamiento del trabajo académico, para el desarrollo profesional del docente y también como un necesario estímulo para que se cumplan los objetivos de la institución.

El modelo de Beaty (1999) propuso el desarrollo e intervención en tres aspectos principales:

- 1) Desarrollo y formación del docente en el conocimiento de su área de especialidad.
- 2) Desarrollo y formación del docente en las habilidades básicas para una buena docencia: capacidad de proporcionar feedback, capacidad de interactuar con los alumnos y habilidades comunicativas, tanto desde un punto de vista interpersonal como intrapersonal.
- 3) Desarrollo y formación del docente en las actitudes y principios éticos que subyacen en una labor docente adecuada tanto en relación a su actitud frente a los alumnos como con su propio estatus como docente.

López-Barajas & Carrascosa (2005) señalaron que para crear una cultura de evaluación de la docencia entre el profesorado universitario es vital que la finalidad sea formativa y que este orientada al desarrollo personal, profesional e institucional.

La evaluación del profesorado es un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora y el proceso de evaluación debe concebirse como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas surgidas para la necesaria innovación metodológica.

Las diferentes formas en las cuales se concreta la evaluación de los programas formativos responden, por una parte, a la tradición de la práctica evaluativa más o menos formalizada de los sistemas universitarios y, por otra, de la adopción de determinados modelos que han ido consolidándose a partir de la reflexión crítica e investigación evaluativa. (AQU, 2013)

Un panorama general de las diferentes perspectivas a la hora de catalogar las diversas prácticas de evaluación (institucionales) en la educación superior es el que se muestra a continuación:

- ❖ Según el objetivo de la evaluación
- ❖ Según la metodología de evaluación
- ❖ Según los agentes de la evaluación
- ❖ Según la tipología de evidencias que sostienen la evaluación
- ❖ Según el momento de la evaluación.

Según el objetivo de la evaluación la calidad docente es valorada de distintas formas por los profesores, alumnos y autoridades académicas una valoración señalada por De Miguel (1998) se pueden distinguir tres finalidades de la evaluación:

1. **La evaluación como rendimiento de cuentas.** Entendiendo que la universidad cumple una función social y que el profesorado una herramienta para lograr sus objetivos formativos. Ambos deben ser útiles y productivos a la sociedad, caracterizado por una visión externa de control y asociada a estructuras administrativas centralizadas y a una revisión externa de auditores que miden indicadores cuantitativos de éxito (AQU, 2013)

2. **La evaluación como estrategia de promoción.** La evaluación es una vía en la cual se pone de manifiesto la calidad del trabajo. De acuerdo a como el professor desarrolle sus funciones se tomará como referendum al momento de promocionarlo.

3. **La evaluación como herramienta de mejora.** La evaluación del profesorado se utiliza como una estrategia para estimular la mejora de la calidad docente. la finalidad fundamental es formativa, en tanto ayuda al docente a tener una visión más objetiva de su trabajo, aprendiendo mediante un feedback propio a tomar decisiones nuevas y aprender nuevas pautas de enseñanza, caracterizado por una visión interna de control y asociado a estructuras administradoras facilitadoras y con la utilización de la revisión por pares para obtener indicadores cualitativos de éxito.



Fig 2 . Finalidades de la evaluación de la calidad docente según (De Miguel, 1998). Fuente: Elaboración propia.

1.3 Dimensiones de una docencia de calidad.

Podemos comenzar este tema aseverando que incrementar la calidad de la educación constituye un desafío para todos los implicados en el contexto universitario pero también un compromiso profesional puesto de manifiesto por los formadores de docentes de las universidades.

Muchas investigaciones han obtenido diferentes dimensiones mediante análisis factorial de las puntuaciones en un determinado cuestionario. Un ejemplo de estas investigaciones son los trabajos de Doyle (1975), Linn et al., (1975), Whitely y Doyle (1976), Abbott y Perkins (1978) y Marsh (1982, 1984) los cuales indican que algunas dimensiones son más consistentes que otras, pero, en general, se pueden considerar dos núcleos fundamentales:

a. Competencia y destrezas docentes, que incluyen las siguientes dimensiones:

- Estructura, organización de los contenidos y coherencia y claridad de la exposición.
- Destrezas docentes del profesor y relevancia de los contenidos.

b. Actitud del profesor, lo cual incluye las actitudes del profesor hacia el alumno individual y hacia el grupo, estimulación del alumno, dificultad, exigencia y justicia en la evaluación del rendimiento.

Según García Valcárcel (1999) también existen otros factores que pueden aumentar la motivación, rendimiento y satisfacción del alumno sobre los que el docente puede reflexionar en relación a su práctica docente y que pueden orientar el diseño de estrategias formativas, convencidos de que éste es el mejor camino para el perfeccionamiento del profesorado. Éstos son:

a) La presentación de los objetivos de la asignatura: orientar a los alumnos acerca de lo que se le exigirá durante el curso y, cómo deberán mantener el comportamiento en el aula y el sistema de participación.

b) Debe considerarse qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los alumnos y su importancia en el contexto social en que nos encontramos.

c) La motivación de los alumnos y su rendimiento serán mayores si el profesor se muestra cercano a los alumnos, es accesible, les orienta y asesora cuando se lo piden.

d) En cuanto al desarrollo del programa, es importante fijar unos contenidos mínimos, conviene a la vez ser flexible para adaptarse a las circunstancias del momento, así como tener en

cuenta los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos.

e) Es importante no caer en una enseñanza libresco al margen de la realidad. Debe existir una conexión entre la enseñanza y la vida para poder lograr interés y satisfacción en los alumnos.

Las dimensiones que mas convergen sobre la evaluación de una docencia de calidad, se definen a continuación las siguientes:

A. Diseño y planificación de la clase.

La planificación de la clase se puede denominar también proyecto o diseño curricular. Puede entenderse como un proceso de toma de decisiones para la elaboración del curriculum, previo a su desarrollo, que configura flexiblemente el espacio instructivo donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza- aprendizaje del que el proyecto curricular es su visión anticipada (Hernández, 1989). En esta definición se destacan tres aspectos: proceso de toma de decisiones, anticipación a la puesta en práctica del curriculum y configuración flexible de un espacio instructivo.

Como señala Valcárcel (2001) la elaboración del diseño curricular de una asignatura es una actividad de reestructuración y racionalización de la acción futura respecto a la impartición de la misma. El diseño metódico de lo que se va hacer y por qué, supone fundamentar y clarificar la acción futura y proporciona una mayor sistematicidad y organización a la práctica docente. Existen diversas formas de planificar, aún cuando hay un consenso en que debe dar respuesta al menos a las siguientes cuestiones (Estebaranz, 2003):

- ❖ **Objetivos-competencias:** ¿Qué fines se desea alcanzar?, ¿Qué deberán aprender los estudiantes?.
- ❖ **Contenidos :** ¿Qué experiencias y procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecen mayores posibilidades de alcanzar los objetivos?.
- ❖ **Metodología-actividades:** ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos o competencias propuestas?.
- ❖ **Evaluación:** ¿Cómo organizar de manera eficaz esas experiencias?: Organización, calendario, temporalización.

El diseño y planificación de la clase es una competencia básica de los docentes. Como indica Zabalza (2003) cuando dice que la planificación se trata de un aspecto que actúa como expresión de la profesionalidad del profesorado y como respuesta a los derechos de los alumno.

En especial en una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, hace

como dice Yániz (2006) que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido.

Por su parte, De Miguel (2006), en un trabajo sobre las metodologías acordes con el proceso de convergencia de Bolonia, plantea tres dimensiones del diseño y la planificación de la docencia:

- 1) ¿Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias)?
- 2) ¿Cuáles son las modalidades o escenarios y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes?
- 3) ¿Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno las ha adquirido finalmente?.

Knight (2006) sugiere que los docentes deben tratar de maximizar las oportunidades y posibilidades de los alumnos a través del diseño y planificación de la clase. Opina que un programa debe tener:

1. Coherencia: los módulos que integran el programa de clases y otras experiencias de aprendizaje deben relacionarse con los resultados de aprendizaje del programa de tal manera que permita que los alumnos que las aprovechen, obtengan lo que especifican los resultados de aprendizaje.

2. Progresión: el programa debe otorgar información al alumno, no limitarse a añadir a lo que ya poseen los estudiantes. El programa debe ser transformador, suscitando nuevas formas de entender o trabajar.

3. Aprendizaje pausado: esto tiene dos facetas, la primera consiste en asegurarse que existan suficientes experiencias distribuidas por el programa para apoyar el desarrollo de resultados complejos y la segunda es metacognitiva y tiene que ver con asegurarse de que los alumnos saben lo que están aprendiendo y su importancia.

Podemos concluir el diseño y planificación de la clase citando a Bolívar (2007) quien describe algunas notas de cada uno de los elementos de la planificación interrelacionados en la práctica, estas se citan a continuación:

- ❖ Determinación de los objetivos en términos de competencias.
- ❖ Una selección y distribución del contenido en unidades didácticas.
- ❖ Unas estrategias de enseñanza que permitan alcanzar el conocimiento, las actitudes y las

habilidades que se han considerado necesarios en la formación inicial de los profesionales.

- ❖ Unos sistemas de evaluación que se adapten tanto a la naturaleza de los contenidos a los que se refiere como a las exigencias de aprendizaje.

B. Los contenidos de clases y su selección.

Esta es una dimensión fundamental en una docencia de calidad. Se necesita independizar este aspecto de lo que es el diseño del programa de clases, ya que se le debe otorgar mayor relevancia y poder vincular la selección de los contenidos con su presentación a los alumnos (Zabalza, 2003).

Zabalza (2003) indica que se deben tener en consideración en el momento de seleccionar los contenidos, aspectos como:

1. La incorporación de organizadores previos: que faciliten la comprensión de los contenidos.
2. Visión de conjunto de la asignatura: para luego poder abordar puntos clave de la disciplina, diferenciando entre los conceptos y estructuras básicas y los complementarios.
3. La vinculación de contenidos de la materia con otros de la propia disciplina: para que tengan idea del por qué estas materias están integradas en su curriculum formativo.
4. Incorporación de contenidos opcionales: con el fin de aportar mayor información adicional a los estudiantes.
5. Combinación de elementos narrativos y conceptuales en los contenidos.
6. Combinación entre la teoría y la práctica.
7. La riqueza comunicativa: los diversos códigos con que son explicados.
8. Dispositivos destinados a potenciar el feedback: dar retroalimentación constante a través de preguntas, ejercicios, diálogo, etc.
9. Actividades de repaso y sistema de reorganización: para poder ver los contenidos que el alumno no domina y de esta forma poder reorganizarlos de manera que este logre comprenderlos.

En la selección de los contenidos de la clase es imprescindible la organización de la enseñanza, en ésta se debe considerar como imprescindible el trabajo de investigación del alumno. Esto significa que el docente no realiza sólo una transmisión del saber sino que promueve en forma gradual los procesos de indagación de los alumnos.

La organización de los contenidos de un campo disciplinar en una propuesta de diseño o

planificación docente se hace atendiendo no sólo a la estructura interna de la materia de que se trata, sino también a las demandas formativas de especialización y formación, y sobre todo a las estrategias didácticas de enseñanza, de forma que posibilite su mejor comprensión y asimilación. Se trataría entonces, según Bolívar (2007), de relacionar la estructura del contenido de una disciplina escolar (análisis de contenido), con las exigencias formativas o demandas profesionalizadoras (análisis de necesidades), y ambos aspectos implicarán una determinada secuencia de aprendizaje (análisis de tareas). Cuando una propuesta de acción docente se basa, como a menudo es habitual, en la sola estructura interna de cada disciplina, es más academicista y, en contrapartida, menos innovadora didácticamente.

Tres cuestiones principales afectan a los contenidos:

- ❖ Conceptualización (conocimiento de la estructura conceptual y sintáctica del campo disciplinar, y sus posibilidades didácticas).
- ❖ Selección (calidad/valor de los contenidos de la enseñanza en conexión con el alumnado al que se dirigen).
- ❖ Organización (su mejor estructuración y articulación, para lograr la implicación y comprensión de los estudiantes). Se seleccionan los contenidos que se consideran relevantes para los potenciales estudiantes, de forma que se les proporcione los fundamentos conceptuales teóricos y los procedimientos o formas de saber hacer que en el momento actual se consideran útiles en la actuación profesional.

C. El material de apoyo

El objetivo principal del profesor al brindar un material de apoyo al alumno es facilitarle la comprensión de su asignatura. Con la utilización del material de apoyo el docente pone al alcance del alumno una guía para el estudio independiente de las asignaturas y esta contribuye a complementar las actividades: conferencias, seminarios y clases prácticas, permitiéndole a los estudiantes disponer de un material auxiliar para organizar el temático de las asignaturas cursadas.

Como explica Zabalza (2003) uno de los puntos básicos de la calidad radica en la capacidad de los docentes de mero explicador de los contenidos de la disciplina, a guía del proceso de aprender que sigue el alumno. Esta función orientadora se puede ejercer directamente en el desarrollo de las clases, o indirectamente a través de materiales de apoyo elaborados explícitamente con esa función (orientar y ofrecer sugerencias sobre la mejor manera de abordar

los contenidos de la disciplina; mejorar el aprendizaje de los estudiantes), cita diez aspectos a tener en cuenta en relación a la evaluación de la calidad de esta dimensión:

1. De ofrecer a los estudiantes algún material de apoyo al aprendizaje, este debe estar disponible para todos desde el inicio del curso.
2. La guía debe poseer una estructura clara y fácil de seguir; debe poseer organización interna bien adaptada a las características de la asignatura; debe resultar agradable y estética en su composición.
3. Señalar y justificar de forma clara cuál es el modelo de trabajo que desarrollará el profesor en la disciplina.
4. Debe contener sugerencias para la realización de actividades prácticas.
5. Aportar indicaciones con respecto a las dificultades que hemos percibido en los estudiantes de los cursos pasados.
6. Debe aportar actividades de autoevaluación que permitan al alumno contrastar los pasos que va dando.
7. Aportar indicaciones claras respecto a la preparación de los exámenes o de las actividades a través de las que serán evaluadas.
8. Ofrecer fuentes de información utilizables y consejos para hacer más efectivo su uso.
9. Aportar un dossier de materiales utilizables en la disciplina.
10. Proponer algún tipo de estrategia de recuperación o refuerzo para cuando algún alumno tenga problemas en el seguimiento o superación del curso o alguna de sus partes.

D. La metodología didáctica

La metodología didáctica encierra los métodos, recursos y formas de enseñanza que facilitan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, que en este caso, es la adquisición de los conocimientos y destrezas ineludibles para aprender, desarrollar y conocer formas de poder seguir obteniendo conocimientos sobre la profesión relacionados con él.

La metodología didáctica hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el docente propone a sus estudiantes en el aula, definiendo un tipo de interacción didáctica. Se entiende la metodología didáctica como el conjunto de oportunidades y condiciones ofrecidas a los estudiantes, organizadas de manera sistemática e intencional para que promuevan el aprendizaje (Bolívar, 2007).

Aparicio y González (1994) señalan que debe haber una renovación metodológica, para lo cual sugieren las siguientes orientaciones generales:

- ❖ Disminuir el tiempo dedicado por el profesor a la transmisión de contenidos y perfeccionar las técnicas expositivas para aumentar la eficacia de dicha transmisión.
- ❖ Ampliar las fuentes de información accesibles a los alumnos y producción de material didáctico mediante el que se oriente el trabajo personal de los alumnos.
- ❖ Aumentar el tiempo dedicado a la discusión de conceptos y problemas, así como al trabajo individual o grupal de los estudiantes.
- ❖ Establecer procedimientos de autoevaluación del aprendizaje de los alumnos de forma continua buscando medidas correctoras.

Zabalza (2003) propone las siguientes líneas matrices u orientaciones para una metodología didáctica de calidad:

- 1) Utilizar un estilo retador y problematizante de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico).
- 2) Equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades marcadas.
- 3) Utilización de diversas modalidades de interacción (grupos, trabajo individual).
- 4) Combinación de exigencias y apoyo a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas.
- 5) Accesibilidad y cordialidad, frente a frialdad y formalización, como características del trato con los alumnos.
- 6) Nivel de participación otorgado a los estudiantes a la hora de definir la metodología a seguir en la asignatura.
- 7) Nivel de implicación real de los alumnos en las diversas actividades desarrolladas (incluida la explicación de los contenidos).
- 8) Gradualidad del método seguido.
- 9) Presencia en la metodología de actividades o momentos que exijan una profundización relevante en el contenido tratado.
- 10) Presencia de experiencias fuertes en el proyecto de formación.

E. La innovación con recursos diversos y nuevas tecnologías.

En un mundo tecnológico como el actual, el empleo de nuevas tecnologías constituye un plus

de valor en la docencia universitaria. La educación de hoy exige a los docentes actualizarse en cuanto a la utilización de materiales didácticos para apoyar la exposición de clases. En ese sentido la TIC se perfilan como una de las competencias básicas del profesorado para el desempeño de su profesión por lo que es necesario que los docentes implementen el uso de las tecnologías para la docencia(Gutiérrez, 2011).

García-Valcárcel (2003) señala que la utilización de materiales de apoyo a la docencia (apuntes, medios audiovisuales tradicionales, nuevas tecnologías, etc.) ofrece grandes ventajas, algunas de estas son como son:

1) Favorece que el profesor tome conciencia de las tareas rutinarias en que puede ser sustituido ventajosamente y así centrarse en las funciones para las que es insustituible su presencia en el proceso de ayuda al aprendizaje de sus alumnos.

2) La codificación reproducible de cualquier material didáctico exige, en los profesores que lo preparan, cierto esfuerzo de reflexión pedagógica.

3) El intercambio de materiales reproducibles entre profesores de la misma asignatura, en la misma o diversas universidades, puede significar una espléndida oportunidad para el enriquecimiento mutuo, no sólo en los contenidos temáticos, sino también en la metodología didáctica que se transmiten.

En cuanto a los recursos Zabalza (2003) propone unas condiciones que son necesarias para hacer docencia de calidad:

1) Equipamiento actualizado y pertinente a los aprendizajes que se desea alcanzar.

2) Medida en que se ha organizado una formación suficiente para poder rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías en las disciplinas.

3) Nivel de integración real en el desarrollo de las disciplinas.

4) Potencialidad innovadora de los medios. Nivel en que se comporta un enriquecimiento real de las estrategias didácticas (salir de la lección magistral).

5) Medida en que se varían y mejoran las oportunidades de aprendizaje de nuestros estudiantes (salir del aprendizaje memorístico).

6) Aportación a la horizontalidad de los aprendizajes (profesores y alumnos explorando conjuntamente nuevas situaciones de aprendizaje).

7) Incorporación de procesos o sistemas de simulación.

8) Facilitación de intercambios y transferencias entre sujetos, grupos y/o instituciones.

9) Medida en que mejoran las posibilidades de aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

10) Efectos colaterales: medida en que se consigue evitar que las nuevas tecnologías no supongan otro factor de discriminación con respecto a los estudiantes con menos recursos económicos.

F. Atención e interacción con los alumnos

Zabalza (2003), propone diez criterios a tomar en cuenta para que la interacción alumno-profesor sea considerada de calidad:

1. Muestra sensibilidad hacia los estudiantes y saber interpretar sus demandas.
2. Muestra capacidad para transmitir interés y crear retos las disciplinas que explican.
3. Forma en que respetan los intereses y cualidades personales de los estudiantes.
4. Existencia y efectividad de dispositivos de apoyos creados para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje.
5. Nivel de accesibilidad a las demandas de los estudiantes.
6. Existencia de un clima relacional cálido y abierto en las aulas de clases.
7. Seguimiento individualizado o grupal del progreso de los estudiantes.
8. Expectativas elevadas que mantiene el docente sobre la capacidad de logro de sus estudiantes.
9. Presencia de momentos destinados a la metacomunicación.
10. Cantidad y calidad de los contactos fuera de las actividades formales del aula.

Otras dimensiones encontradas son las que CINDA (2007) plantea, estas consiste en cinco áreas de **evaluación de desempeño docente como factor de calidad**, entre las cuales se pueden mencionar:

1. **Planificación de las actividades docentes:** Por planificar se entiende prever el futuro y prepararse para enfrentarlo. En esta previsión se consideran dos ejes: el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza, mientras que otros son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan situaciones que son posibles de controlar o que resultan absolutamente incontrolables.

La planificación, en general, trabaja con los elementos predecibles y controlables, una adecuada planificación de las actividades docentes debe anticiparse a todos los eventos que ocurren en su implementación. Usualmente, la planificación puede ser asociada a conjunto de

interrogantes, tales como: ¿por qué? (visión o ideal deseado), ¿para qué? (diagnóstico/necesidades), ¿qué resultados? (objetivos), ¿cómo? (estrategia), ¿cuáles son las acciones y tareas?, ¿quiénes? (responsables), ¿cuándo? (programa), ¿con qué? (recursos), ¿cuánto se logra? (evaluación). Un profesor que planifica adecuadamente tiene mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño.

Recordamos que por actividad docente se entiende a las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando cada una de las cuales su sentido propio. Ejemplo se puede mencionar un curso destinado principalmente a la transferencia de conocimientos; un seminario orientado a compartir aprendizajes; un taller cuyo propósito es desarrollar un producto ya sea tangible o intangible; y otras, tales como, la tesis, la práctica, estudios dirigidos, laboratorios, etc. En cada una de estas actividades docentes, en rigor, la planificación tiene connotaciones diferentes y requiere de especificaciones distintas.

2) Ejecución de las Actividades Docentes: Dice relación con la puesta en marcha de las acciones planificadas para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo, y conocer las condiciones del entorno. El cumplimiento de las tareas comprometidas, la forma en que se logran los aprendizajes que adquieren los estudiantes de acuerdo a lo especificado, y la satisfacción respecto al proceso y al clima en el cual se realiza la actividad docente.

La evaluación de la actividad docente adquiere un valor significativo dentro de los nuevos Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC) de las instituciones universitarias. Ejemplo de ello es la adaptación de nuestros títulos al nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige a las universidades mejorar la calidad de sus actividades a través de la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación. En este caso en particular el sistema de garantía de calidad propuesto exige de los responsables académicos de un plan de estudios tomar en consideración el acceso y la orientación de los estudiantes, los objetivos, estructura y desarrollo del plan de estudios, la calidad de los recursos humanos y materiales, así como los resultados obtenidos.

En conclusión, la evaluación de la actividad docente se entiende en estos servicios como parte de un sistema, desarrollado por una institución, para garantizar la calidad de los planes de estudio que imparte y con la finalidad de obtener información con las suficientes garantías

científicas de fiabilidad y validez, los datos sobre la actuación docente se extraen a partir de tres fuentes complementarias: el alumnado, el profesorado y los/as responsables académicos/as.

Casero (2008) estableció como dimensiones de evaluación de la calidad de la actividad docente un modelo consensuado entre profesorado y alumnado de la siguientes forma: cumplimiento de las obligaciones, programa, conocimiento/interrelación con la materia, metodología, evaluación y satisfacción.

Por otro lado Zabalza (2009) indica que la evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción docente universitaria. La forma en que el profesorado universitario vive esta parte de su trabajo varía mucho de unos a otros y suele ser un excelente indicador de cómo perciben su papel de docentes.

Arriaga (2010) nos habla de que esas actividades docentes tienen 3 claros ámbitos temporales:

a) Antes o previo al curso

b) Durante el mismo

c) A su término o final del curso.

- ❖ **Las actividades docentes previas al curso** tienen que ver con el estudio crítico de los resultados y actividades del curso anterior y con todas las acciones relativas a la planificación y previsión relacionadas con el ulterior desarrollo de las actividades programadas, con el objetivo de obtener unos resultados buenos, o al menos aceptables, en función del contexto (información sobre el alumnado, recursos disponibles, realización de proyectos de innovación...)
- ❖ **Las actividades docentes durante el curso** están relacionadas con la aplicación de la planificación y la actuación del profesor con su alumnado, tanto en lo que se refiere a la impartición de contenidos en “aula” como en el seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. En este ámbito, las propias cualidades, recursos y competencias personales y académicas del profesor son factores de gran influencia.
- ❖ **Las actividades docentes al final de curso** se relacionan, sobre todo, con los resultados obtenidos por los grupos de alumnos (de ellos mismos y con relación al resto) y el cumplimiento de la planificación. En este ámbito, vuelve a ser importante el análisis del contexto en que se han desarrollado las actividades y el interés del profesor en extraer

conclusiones, proponer mejoras, etc.

La labor del profesor en cada uno de esos períodos tiene connotaciones claramente diferentes:

- ❖ **En la etapa previa** al curso priman las capacidades de organización, previsión, análisis de acciones pasadas y de coordinación, en su caso, con otros profesores de la misma o diferentes materias ¿qué quiero que aprendan mis alumnos?
- ❖ **Durante el curso** son las capacidades relacionadas con la preparación y competencia personal del profesor, de cara a la organización de las sesiones de clase, con la comunicación o transmisión de conocimientos y el seguimiento o tutela ¿cómo voy a lograr que mis alumnos alcancen los objetivos que tengo para ellos?
- ❖ **Al final del curso** el profesor analiza lo conseguido ¿Qué evidencias tengo de los logros? ¿Cuál es el grado de satisfacción del alumnado con el aprendizaje realizado? ¿Cuál es mi grado de satisfacción? ¿Y el de la institución?.

Las condiciones del contexto (primeros o últimos cursos, alto o bajo número de alumnos, voluntariedad en la asignación de la docencia, estabilidad de los contenidos, necesidad de coordinación, desempeño de cargos de gestión, etc.) influye constantemente en cada uno de los ámbitos anteriores.

3) **Evaluación de los Aprendizajes:** Se refiere a la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara. Este proceso por tanto incluye la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos.

4) **Evaluación de la Práctica Pedagógica:** El sentido último de esta evaluación es retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia para lo cual se focaliza, fundamentalmente, en los procesos y en el funcionamiento de las estructuras organizacionales que permiten desarrollar una docencia de mayor calidad.

5) **Compromiso con el proyecto educativo institucional:** Esta dimensión se vincula directamente con los valores que deben caracterizar el comportamiento de profesores y estudiantes. Dada la naturaleza de esta área de desempeño, más que establecer una medición directa se pretende generar criterios orientadores, que den cuenta de la misión y visión de la universidad. La idea es que esta área de desempeño se constituya en un referente de desarrollo personal y profesional.



Fig 3. Resumen de las dimensiones de la calidad docente. Fuente: Elaboración propia.

1.4 Instrumentos e Indicadores de evaluación de la Calidad Docente.

A nivel mundial, se ha observado un incremento en el interés por la evaluación de la calidad docente lo que recae directamente en evaluar esa calidad en la competencia del profesorado universitario, motivado por la exigencia de garantía de la calidad y de un mayor reconocimiento de la profesión enseñante (Verloop, 1999). Interés que podemos notar viene de ciertos años atrás, en Estados Unidos por ejemplo existe una larga tradición de evaluación del profesorado, esto se refleja tanto en el volumen de artículos de investigación y libros publicados como en los instrumentos que han sido desarrollados. En otros países también ha existido una tradición de evaluación profesoral, podemos ver como Pelkmans (1998) describió las prácticas de evaluación de los docentes en Inglaterra, Gales, Alemania, Australia y Holanda.

El desarrollo de instrumentos para evaluar la calidad docente ha recaído en los docentes universitarios lo cual requiere de un modelo de rendimiento competente que facilite la recopilación y valoración de pruebas en distintas situaciones de realización de tareas. Desde Mateo (1995) y Escudero (1996), se han señalado que los instrumentos para proceder a la

evaluación de la profesorado obedecen a la necesidad de evaluar una serie de competencias, destrezas, actitudes, tales como:

- ❖ Conocimiento de la materia.
- ❖ Competencias instruccionales.
- ❖ Competencias de evaluación.
- ❖ Profesionalidad.
- ❖ Otros deberes con el centro y la comunidad.

Por lo que no es necesario aproximarnos a los identificadores de calidad, lo que significan y cuales son sus fines de uso.

Los **indicadores** son instrumentos de medición de la situación de un proceso en un momento determinado, que ofrecen un panorama de su estado y representan una forma clave de retroalimentación de las medidas y expectativas de los implicados. Son instrumentos que nos permiten conocer en qué medida debemos operar para lograr una educación eficaz y en consecuencia dar un servicio educativo de calidad.

La idea es valorar algo que no puede tener una medición precisa, tal como lo expusiera Osoro (1995) cuando enunció que la calidad del quehacer docente no puede ser objeto de una medición precisa sino de una valoración a partir de indicadores, a través de los cuales se está perfilando el concepto implícito de calidad que se posee. Gento Palacios (1996, pág .65) lo definió como: “aquellos componentes que conectados al producto conseguido y con la apreciación del proceso de funcionamiento, permite valorar la medida en que la actividad alcanza niveles de calidad en sus resultados”.

De la Orden (1997) define los sistemas de evaluación como un conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir o describir cualquier faceta de la realidad educativa y sobre esta descripción formular un juicio de valor con un criterio o patrón, todo ello como base para tomar decisiones (De la Orden, 1997).

Tejedor (2003) al hablar de indicadores los enuncia como una alarma, una llamada de atención, un signo (variable, atributo) mediante el cual nos aproximamos al conocimiento de cierta propiedad de un objeto que conceptualmente no podemos medir directamente.

Considerando que los criterios de evaluación expresan las características que se esperan de un

producto, de un servicio, de un proceso (cualidades más o menos explícitas), entonces los indicadores serían las medidas necesarias para verificar la existencia y el grado de presencia de los criterios de calidad, suministran una información significativa, una prueba o una señal del criterio evaluado, una características de los mismos se fundamentan en que deben ser explicados, reconocidos y derivados de los objetivos marcados con anterioridad para dar información que contenga aspectos relevantes que sirvan para una nueva programación, para la toma de decisiones y para la realización de proyectos de mejora y cambio.

También es necesario considerar diversos actores que permitan recoger opiniones diferentes y complementarias, entre ellos:

- ❖ Los directores de unidades académicas, que opinan sobre los aspectos técnicos de la disciplina, tales como, contenidos y dominio de los temas que enseña el profesor evaluado.
- ❖ Los Jefes de carrera para evaluar los aspectos referidos al ejercicio profesional y a las relaciones profesor-alumno.
- ❖ Los estudiantes son informantes claves en su calidad de beneficiarios directos y por ser quienes mejor pueden conocer cuanto han aprendido. Los estudiantes, ciertamente, constituyen una excelente fuente para percibir sus propios autoaprendizajes y percibir su opinión acerca de las buenas o malas prácticas pedagógicas. Si bien, en general, la experiencia señala que los estudiantes en promedio evalúan objetivamente, no es menos cierto que la percepción de este estamento en ocasiones es limitada por su formación.
- ❖ Los pares académicos, que constituyen un referente cruzado que permite la retroalimentación mutua entre los docentes de una unidad académica, facilitando el enriquecimiento colectivo por las experiencias que cada cual desarrolla y puede generar un proceso de superación y mejoramiento de la calidad mancomunado
- ❖ La autoevaluación del propio docente. Sin embargo, en la literatura especializada se señala que este tipo de instrumento no aporta información en extremo relevante por cuanto los profesores tienden a responder en forma autocomplaciente. Muchos de estos serán desglosados más adelante en el siguiente capítulo.
- ❖ Agencias de evaluación externa. ENQA, 2005; ANECA, 2007; AQU, 2013.

Según Ramírez & Montoya (2014) este esquema de evaluación se reconoce como 360° utilizada en el área de administración que permite que un empleado sea evaluado por su entorno: jefe, pares y subordinados. El autor sugiere que es un cuadro mucho más rico, completo y relevante del desempeño de una persona y genera actitudes mucho más productivas no solo en el desarrollo del sujeto evaluado sino en el equipo en general. Sin embargo, aunque este tipo de evaluación tiene en cuenta la percepción de los diferentes involucrados –para el caso particular de la actividad docente, cada uno de los actores hace una valoración de todos los aspectos a evaluar, lo que lleva a descuidar el tipo de información que recibiría de las fuentes, pues según la propuesta no todos los actores relacionados con la actividad del profesor pueden dar información legítima respecto a la efectividad del mismo. Este tipo de evaluación de la docencia que se propone llevar a cabo a través del sistema, se preocupa adicionalmente por la equidad, como factor de la calidad, en ese sentido, aunque tiene un carácter general, permite atender la diferencia individual y la diversidad de los profesores en relación con su estilo de enseñanza, la forma en la que orientan la docencia, su personalidad, etc.

Martínez (2012) en estudios revisados sugiere que las encuestas a estudiantes son la herramienta más utilizada internacionalmente para evaluar la Calidad Docente. Estas encuestas suelen llamarse SET (Student Evaluation of Teaching). El autor afirma que su uso es recomendado por las agencias europeas de calidad de educación superior (QAA, ENQA, ANECA). Adicionalmente enuncia que estos ponderan un 30% en los rankings de educación superior como indicadores de rendimiento de los profesores y tienen una función Formativa (feedback). En este sentido, hay acuerdo en que los SET tienen la validez y la fiabilidad necesario pero es recomendado combinarlos con otras fuentes de información (expertos, compañeros, administración), aunque estas otras fuentes carecen también de garantías científicas. La información de los SET se emplea para tomar decisiones de cambio o mejora en las universidades. A modo de resumen se presenta un modelo de evaluación de la calidad docente sugerida por Martínez (2012) que se muestra en la figura 4 que se presenta a continuación:

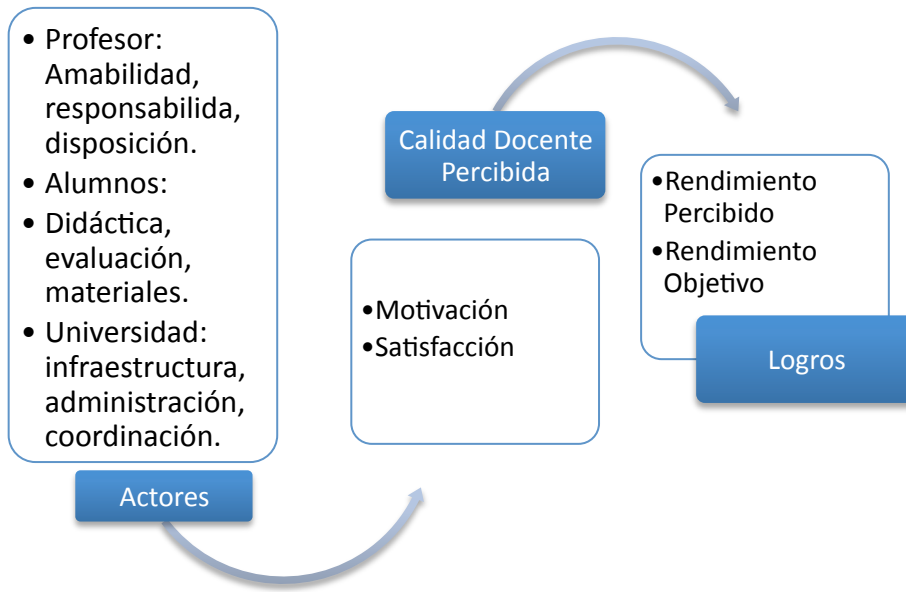


Figura 4. Modelo de Calidad Docente Percibida según Martínez (2012). Fuente : Elaboración Propia.

Podemos concluir como lo hicieron Ramírez & Montoya (2014:84) en su artículo la evaluación en la calidad de la docencia: “ La falta de consenso frente a lo que significa ser un docente de calidad en la universidad es uno de los principales problemas que enfrenta el campo de la evaluación de la docencia ”. En consecuencia, el profesorado se encuentra en desventaja respecto a cómo desempeñar su tarea y acude a sus propias experiencias de aprendizaje o a conservar algunos rasgos particulares de las prácticas de enseñanza de los profesores que mayor impacto tuvieron en su formación. Estamos de acuerdo con lo expuesto por Avila (2014) cuando dice que la calidad educativa en la docencia universitaria tiene implicaciones no solo en la gestión de la Educación Superior sino también en la promoción de una cultura organizativa que supera las limitaciones de modelos amparados en los aspectos burocráticos, creando condiciones organizativas y de gestión orientadas por la mejora pedagógica de la Educación Superior inspiradas en los principios de la equidad y la calidad.

1.5 PANORAMA MUNDIAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA.

El sistema universitario está experimentando cambios importantes en todo el mundo, expertos en el campo de la educación superior afirman que el siglo 21 será el período de mayor crecimiento en la educación superior en la historia de la educación, con cambios cualitativos en el sistema de tal manera que las universidades serán obligados a hacer reajustes importantes con el fin de encajar con los sistemas de gestión del sector público financiero (Palomares & García Aracil, 2010; Palomares et al., 2008; Rodríguez, 2005). Y para hacer frente a estos cambios, gobiernos y organismos implicados en la educación superior tratan de implementar estrategias para mejorar la eficiencia de las instituciones universitarias que aseguren la correcta utilización de los recursos. (Palomares-Montero, García-Aracil y Castro Martínez, 2008).

1.5.1 Evaluación de la Calidad en Europa.

La evaluación de la calidad de la educación en Europa surge con el plan EEES. El EEES también conocido como Proceso de Bolonia por ser en esta ciudad en la que se firmó una de las declaraciones que da origen al mismo, tiene sus orígenes en 1998 con la Declaración de la Sorbona firmada por los ministros encargados de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido y en la que pretendían el desarrollo de un espacio común en la Educación Superior.

Este pretende la convergencia en materia de Educación Superior entre los países del continente Europeo, es la potenciación de una Europa del conocimiento que sea un referente mundial en cuanto a Educación Superior a través del planteamiento de un sistema de títulos equiparables, el incremento de la movilidad tanto de estudiantes como de profesores, la garantía de la calidad en todos los aspectos relacionados con la educación y el diseño de planes de estudio y programaciones docentes centradas en el aprendizaje del alumno.

Desde su establecimiento en el año 1998, ha promovido el desarrollo de cambios educativos relevantes que han supuesto la puesta en marcha de numerosas propuestas de innovación de la docencia universitaria. La importancia de su desarrollo radica en la posibilidad de contribuir a mejorar cualitativamente la práctica de la enseñanza y en consecuencia, al proceso y resultados del aprendizaje de los alumnos (Mauri, Coll y Onrubia, 2007).

Esta nueva docencia universitaria tiene está centrada en el aprendizaje y en el trabajo del alumno, busca promover modalidades de trabajo autónomo y organizarse en torno a competencias (Zabalza, 2007; Rosario et al., 2007; Núñez, 2006). En la última reunión se promovió la evolución tecnológica para responder a los nuevos cambios sociales. Todo esto se encuentra resumido en la siguiente figura a modo de cuadro resumen de los aspectos más relevantes sugeridos.

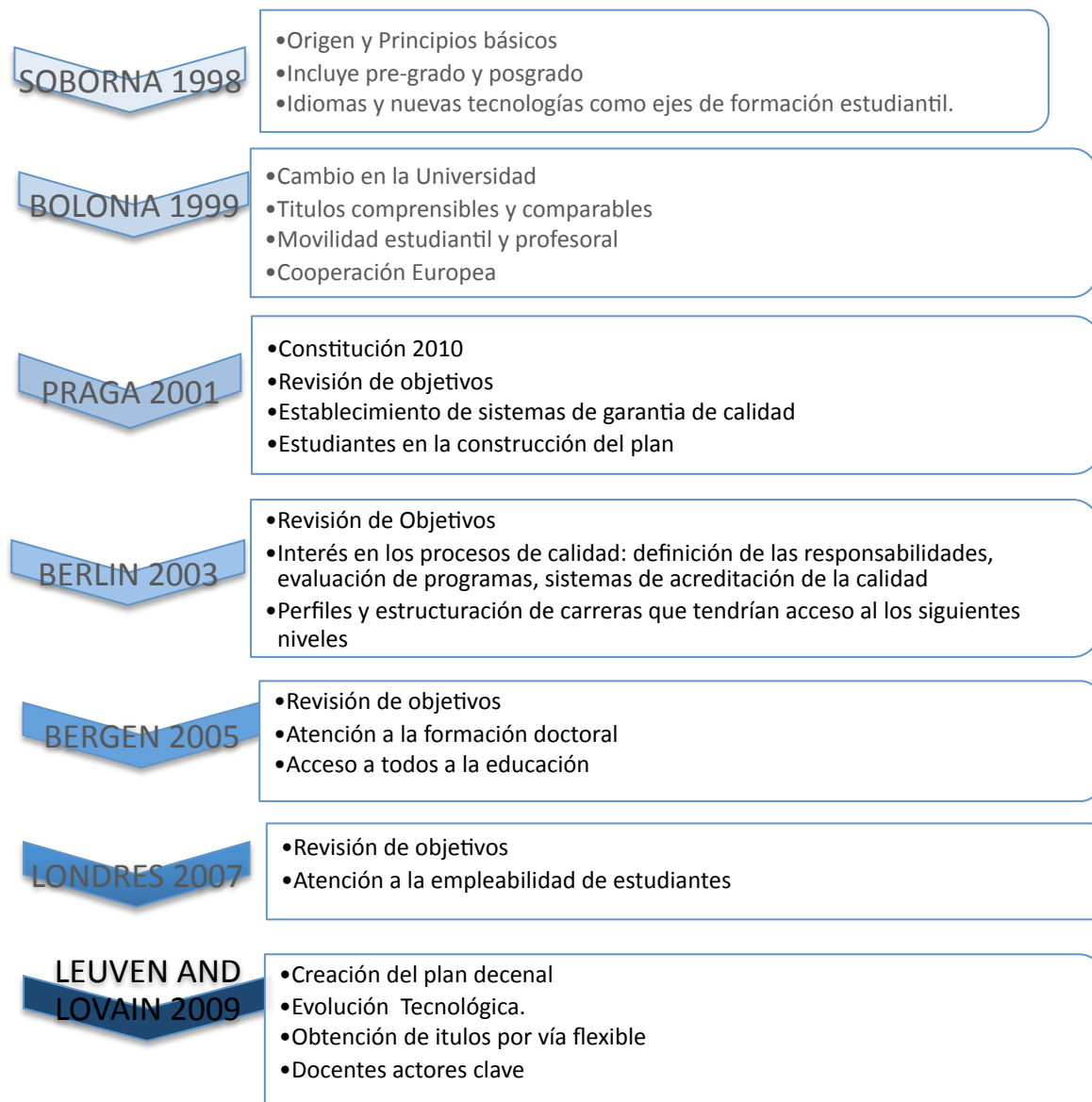


Fig 5. Resumen de aspectos más destacados en las reuniones de ministros del EEES.

Fuente: Elaboración propia

Tras el establecimiento de los sistemas de acreditación de calidad la Agencia Europea de Calidad (ENQA) (2005) plantea la evaluación de la docencia con el propósito de medir la competencia docente de calidad e insta a que las universidades garanticen que todo docente posea el mínimo de competencia para ejercer. En su visión explica que la universidad es la responsable de garantizar la calidad de la docencia que en ella se imparte, así como de poseer un sistema que garantice la calidad en todos sus procesos de forma fiable y sistemática. Adicionalmente expone que una de las funciones de las agencias de calidad es la de velar que en esos sistemas de calidad de las universidades estén establecidos de modo preciso para su debido funcionamiento.

La ENQA (2005) propuso dos criterios para implantar la garantía interna en las universidades respecto a su profesorado:

- Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y sea competente con su trabajo.

- Esos medios deben darse a conocer a quienes llevan a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes.

Es por ello que en el punto cuatro que cita la EnQa (2005) dedicado al profesorado señala los siguientes aspectos :

- a. Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia.

- b. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades.

- c. Las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento que mejore sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable.

- d. Deben disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se muestra que continúan siendo ineficaces.

En España la evaluación de la calidad en la enseñanza superior, ha ido evolucionando y pasando por diferentes mecanismos hasta llegar a la situación en la que se encuentra actualmente. De Miguel y Apodaca (2009) afirman que hasta la década de los noventa la calidad de las universidades españolas se centraba exclusivamente en los resultados alcanzados por los alumnos. Hoy día son varios los organismos encargados los diferentes tipos de evaluación

llevados a cabo por la ANECA. Entre los programas más destacados llevados a cabo por la ANECA orientados al desarrollo y fomento de la calidad podemos establecer dos grandes grupos de actuaciones, en primer lugar encontramos acciones orientadas a la evaluación de la calidad a nivel general en la universidad y por otra parte actuaciones relacionadas directamente con el profesorado.

Los programas orientados a la evaluación de la calidad en las universidades, se orientan por una parte a la evaluación de la calidad en las titulaciones oficiales (VERIFICA) y la consecución de la calidad en los centros docentes (AUDIT) en lo que respecta a las acciones de evaluación de la calidad orientadas a la figura docente encontramos tres tipos de actuaciones: el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), la Acreditación Nacional para el acceso a Cuerpos Docentes Universitarios (ACADEMIA) y el Programa DOCENTIA que da apoyo a las universidades para el desarrollo de mecanismos propios de evaluación

1.5.2 Evaluación de la Calidad Universitaria en Latinoamérica

América Latina y el Caribe constituyen una región de gran diversidad cultural y étnica, con notables asimetrías en sus respectivos grados de desarrollo económico y enormes desigualdades sociales en algunos de sus países. Son estados miembros de esta región: Antigua y Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, y Uruguay. Son miembros asociados: Antillas Neerlandesas, Aruba, Islas Caimán e Islas Vírgenes Británicas. Además de éstos, también se considera Puerto Rico, estado libremente asociado a los EE.UU. Según la definición utilizada en el marco de la Asociación de Estados del Caribe (AEC, asociación creada en 1994), el Gran Caribe está integrado por el Caribe Insular (incluida Cuba), las Guayanas, los países centroamericanos y los países conocidos como los Tres: México, Colombia y Venezuela. Además del Caribe Insular, de los países del istmo centroamericano, de las Guayanas y de los Tres, también forman parte del Gran Caribe los territorios y estados asociados de Gran Bretaña (como las Islas Vírgenes y Caimán) y de Holanda (Aruba y Antillas Neerlandesas) y los Departamentos de Ultramar de Francia en el Caribe y América del Sur (Guadalupe, Martinica y Guayana Francesa).

El Gran Caribe es un complejo geopolítico y económico de gran heterogeneidad cultural y económica, que necesita hacer especiales esfuerzos para lograr una mejor integración internacional, a nivel subregional y global. Además de las cuestiones económicas, tiene que priorizar políticas para el fortalecimiento de la democracia y la gobernabilidad, el desarrollo de sociedades justas y equitativas, la construcción y el mejoramiento de sus sistemas de ciencia y tecnología, la protección del medio ambiente y la integración cultural.

En América Latina se encuentran algunas universidades consolidadas, responsables de una valiosa producción de ciencia y técnica, de creación artística y de reflexión crítica indispensables para la comprensión y el avance de las sociedades. En general, las instituciones de reconocida calidad, responsables de la mayor parte de las investigaciones y de la formación de investigadores, son públicas, esto es, creadas y mantenidas por los estados nacionales o por gobiernos provinciales.

Sin embargo, las universidades de la región con presencia en la comunidad científica internacional todavía constituyen una pequeña minoría. «Del total de IES existentes en la región [...] seguramente una fracción no superior a 3 % podría corresponder a esa definición tradicional. Ellas forman el cuadro de honor de lo que, a escala latinoamericana, puede llamarse research university. A su lado existe un número algo mayor de universidades ‘con’ investigación, pero que en realidad no alcanzan a situarse en el nivel de internacionalización que supone la participación en la comunidad mundial de producción científica y tecnológica. En cambio, las demás instituciones, más de un 90 % son puramente docentes» según (Brunner, 2003).

Muchas de las transformaciones de la educación superior se integran en las reformas que los estados promueven para alcanzar una inserción más competitiva en los ámbitos internacionales. El hecho de que, por efecto de la globalización, muchas de las experiencias locales sean convergentes con las tendencias internacionales, no significa que las transformaciones y las políticas de educación superior en América Latina sean homogéneas. El principal desafío consiste en crecer con calidad. En la región hay necesidades muy específicas y, a su vez, acuciantes. Algunas son ajenas a los estándares internacionales de calidad, como las cuestiones de democratización de los espacios universitarios, ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en los estudios superiores, en especial de segmentos históricamente desfavorecidos (pobres, afrodescendientes, indígenas, mujeres...).

La gran expansión de instituciones de educación superior en la región, en los últimos años, está relacionada con la creciente ampliación del sector privado, fenómeno que varía de país a país. Mientras que el 79 % de los estudiantes de educación superior en Argentina aún se concentran en instituciones públicas, las matrículas privadas superan ampliamente las públicas en países que decidieron liberar la oferta privada, como México, Colombia, Costa Rica, El Salvador, República Dominicana, Chile y, sobre todo, Brasil. En Colombia, alrededor del 68 % de las instituciones y, en Costa Rica, el 71 % de las carreras son privadas. Brasil tiene uno de los sistemas superiores más privatizados del mundo: superior al 72 % de los estudiantes y al 90 % de las instituciones.

Más de dos tercios de los programas formales de maestría y doctorado en América Latina y el Caribe, donde se desarrolla la casi totalidad de las investigaciones, son ofrecidos por universidades públicas de Brasil y México. No obstante, en distintos países, junto a los programas formales de posgrados, crece la oferta de una gran variedad de programas cortos, genéricamente llamados posgrado, que muchas veces no son más que actividades con fines lucrativos, en general de entrenamiento profesional, sin compromisos con la formación de investigadores ni la producción de conocimientos.

Aunque se considere valiosa la diversidad existente en todos los sistemas de educación superior, también hay un acuerdo amplio respecto de la necesidad de cumplir los estándares mínimos de calidad y establecer mecanismos que aseguren que programas y títulos sean homologables. Casi todos los países de América Latina y también subregiones crearon, a partir de la década de 1990, sus organismos de acreditación. Por ejemplo, se creó la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México), el Consejo Superior de Educación (Chile), el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina), el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Centroamérica), la Asociación de Instituciones Terciarias del Caribe (ACTI/CARICOM), el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA/MERCOSUR). En América Latina existen muchas prácticas de autoevaluación, sobre todo en instituciones públicas, con o sin apoyo de ministerios y agencias externas. Para esas instituciones, la evaluación tiene un alto valor pedagógico y político de

mejora académica y administrativa, y de fortalecimiento de la autonomía universitaria. Sin embargo, estas prácticas de autoevaluación con miras a la mejoría académica y al fortalecimiento de la autonomía universitaria están siendo crecientemente desmerecidas, en razón del predominio de las recientes evaluaciones externas con fines de control o regulación. Un rasgo común a los sistemas de educación superior del continente latinoamericano consiste en que los procesos de acreditación y las evaluaciones externas tienden a ocupar el lugar de las autoevaluaciones y de las evaluaciones cualitativas. Son procesos cada vez más globalizados, transnacionales, estandarizados, cuantitativos y objetivos, con propósitos de ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y también orientar a los «clientes». Aunque en algunos países, como Argentina y Chile, los procesos de acreditación logren limitar la proliferación de nuevas instituciones privadas y lleguen incluso a proponer el cierre de algunas de ellas, esto no ocurre en otros países. Por ejemplo, los procesos reguladores brasileños no evitaron la abundante proliferación de instituciones privadas de baja calidad.

Con una dimensión más amplia, se constituyó en 2003 la RIACES, cuyos objetivos son: «promover la cooperación y facilitar el intercambio de información y las buenas prácticas entre los distintos organismos y entidades de acreditación de la calidad de la educación superior. Se trata, de este modo, de alcanzar la cohesión regional en materia de evaluación de la calidad al objeto de propiciar el reconocimiento de programas e instituciones con el fin de favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores» (RIACES, 2004: 8). La RIACES busca contribuir al reconocimiento de títulos, periodos y grados de estudio, facilitar la movilidad, colaborar con el fomento de acciones de garantía de la calidad, apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y acreditación en los países donde todavía no existan y, sobre todo, impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior (Lemaitre, 2005).

A manera de conclusión podemos decir que los países de América Latina y el Caribe crearon numerosos organismos y agencias de evaluación y acreditación para mejorar y asegurar la calidad de las instituciones y de los sistemas educativos, ante los nuevos problemas generados por la creciente masificación, la expansión del sector privado, la crisis del financiamiento público y las amenazas de mercantilización de la educación superior. Se realizaron avances conceptuales y técnicos y se diseminó una cultura de evaluación en la comunidad educativa.

Estos lineamientos y directrices emanados de los organismos nacionales de evaluación y acreditación son utilizados como ejes estructurantes por las instituciones en sus procesos de autoevaluación dirigidos al mejoramiento de la calidad, con o sin propósitos de acreditación. Los financiamientos de proyectos y los estudios sobre educación superior y evaluación han aumentado consistentemente, incluso contando con programas de maestría y doctorado además de abundantes publicaciones dedicadas a esta temática. Los estudios y apoyos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO y la creciente articulación de organismo de evaluación y acreditación de distintos países, contribuyeron enormemente a la creación de algunas redes internacionales, como es el caso de RIACES, el Proyecto ALFA-ACRO o el MEXA, entre otras. Todas ellas aportan avances importantes en la comprensión de conceptos y prácticas comunes relacionados con la calidad de la educación superior y de las prácticas evaluadoras. Las instituciones y los sistemas pasaron a preocuparse por la organización y publicación de datos e informaciones sobre los aspectos más significativos y pusieron en su agenda la cuestión de los rendimientos. En los procesos de evaluación y acreditación practicados en la región hay procedimientos y características generales comunes.

1.5.3 Evaluación de la Calidad Universitaria República Dominicana

De acuerdo con la Ley 139-01, es la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT), la entidad pública encargada de regular, supervisar y evaluar la educación superior del país, así como de hacer cumplir los estándares de calidad establecidos. Además de la SEESCYT, existen algunas entidades no gubernamentales orientadas a coordinar internamente las actividades de las universidades y centros de educación superior privados.

De manera particular, se puede señalar a la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU), fundada en 1981, la cual agrupa quince universidades del Sistema; la Asociación Dominicana de Universidades (ADOU), fundada en el año 1987, la cual integra a siete universidades; la Asociación de Institutos de Estudios Superiores (ASIES) fundada en el 1996, que agrupa en la actualidad a cuatro instituciones de ese nivel. Por último, está la Asociación Dominicana de Autoestudio y Acreditación (ADAAC), que funge como agencia de acreditación de IES en la República Dominicana. Su función consiste en realizar evaluaciones externas y dar crédito público de la calidad y la pertinencia de las instituciones que libremente se someten a procesos de evaluación.

A pesar de la vigencia de estas instancias de coordinación y de vinculación, se puede decir, sin embargo, que hasta ahora no existen mecanismos efectivos de auto regulación de la calidad por parte de las IES privadas.

Según se expone en el artículo 57 del Artículo VI: " La calidad de las instituciones de educación superior y de las de ciencia y tecnología, será valorada conforme a la calidad de los recursos humanos que ingresan al sistema, los insumos, los procesos y los resultados, por lo que constituyen elementos esenciales el liderazgo gerencial y académico, los recursos para el mejoramiento contínuo, así como la integridad y credibilidad de las propias instituciones".

La Ley 139-01 establece un conjunto de criterios de evaluación y de políticas tendentes a alcanzar el objetivo de calidad propuesto. Establece, además, la necesidad de que las instituciones de educación superior consulten para el diseño de los pensa, a los gremios y organizaciones formales existentes en la disciplina correspondiente.

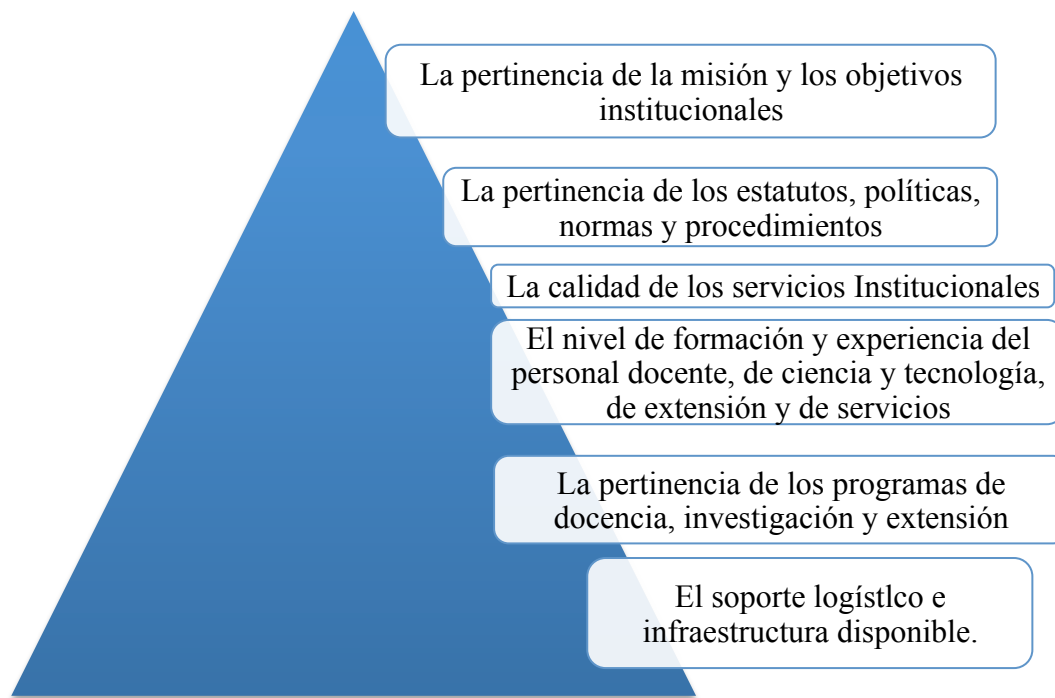


Fig 6. Resumen de los criterios expuestos en la ley 139-01 para evaluar la calidad de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana.

Al final de este capítulo podemos apreciar que el tema de calidad se ha convertido en un concepto indispensable en la gestión de las organizaciones. Villarruel (2010) sugirió haciendo referencia al sector educativo que es la calidad que define e identifica el prestigio de las

instituciones confiriéndole validez y legitimidad, la cual adquiere de sus protagonistas: maestros, estudiantes, autoridades y sociedad a través del tiempo y del espacio.

Por tanto las instituciones de educación requieren personas educadas de forma “competente”, para producir cambios profundos en los objetivos pedagógicos y en la oferta formativa de estas organizaciones.

Capítulo 2

Competencias

Introducción

Cada vez más, el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. Estos planteamientos representan nuevos retos para el profesorado ya que la nueva forma de ejercer la profesión docente puede requerir de unas habilidades y capacidades diferentes a las que se esperaban y se dominaban hasta ahora. Por todo ello, cada vez surgen más autores que reflexionan sobre las competencias que deberían mostrar los profesores universitarios para ejercer la tarea docente y la manera de adquirirlas (Torra & Moreno, 2012).

Este nuevo capítulo nos aportará conocimiento sobre una de las bases en las que esta apoyada esta investigación, las competencias docentes, previo a eso resulta importante clarificar los conceptos de que se entiende por competencia, cuales son sus clasificaciones y características principales para posteriormente abordar el tema de competencias docentes y enumerar las competencias más destacadas que los docentes deben poseer. Para ello vamos a iniciar presentando algunos antecedentes del uso del vocablo.

El término de competencia como cualificación tiene su primera aplicación en el ámbito laboral en Europa en el acuerdo de 1958 de los Estados Miembros con autorización en Formación Profesional realizado en Roma para desarrollar las economías nacionales y la del Mercado Común. Desde entonces en muchos países fue utilizado para definir diversos aspectos, en Inglaterra el término competencia surgió asociado a evaluación; en Alemania se relacionó con las definiciones profesionales; en Francia surgió como crítica a la pedagogía tradicional, en Holanda se utilizó dentro de la integración institucional considerando que las competencias eran similares a las cualificaciones, títulos y certificados.

Es así que desde McClelland (1960) se ha demostrado que la predicción del éxito profesional no es sólo fruto de los expedientes académicos y de los tests de inteligencia, sino que también de otras nuevas variables que hacen referencia a las características de la persona y que les capacitan para desempeñar tareas en el trabajo con un rendimiento eficiente.

En la década de los años setenta se hizo extensivo el uso del concepto de competencias al mundo educativo desde la empresa y durante los ochenta fue precisamente cuando la terminología de competencia se extendió a nociones múltiples y diversas tales como

conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes. Ya en los noventa las competencias hacen referencia a conocimientos, destrezas, aptitudes, recursos, motivos, etc., que están sujetas a las condiciones del contexto siempre cambiante y de la sociedad de la información en la que las personas se encuentran inmersas en este tiempo (Ortega, 2010).

Pimienta (2014) sugiere que la evaluación de la actuación docente basada en competencias puede permear en una gran cantidad de universidades por lo que este paradigma es el que con más fuerza se ha visto presente en el siglo XXI.

2. 1 COMPETENCIA, DEFINICIÓN Y CONCEPTOS

Muchas veces suele confundirse el término competencia con el de habilidad ó con conocimiento, pero es bien sabido que la habilidad en sí misma no constituye una competencia ni tampoco los conocimientos. La competencia más bien es una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces.

El término competencia hace referencia a múltiples denominaciones, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) lo define como pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Existe una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas bajo el paraguas del término. A continuación se exponen algunas de las tantas definiciones que hacen alusión a su significado.

- ❖ Phillips-Jones y otros (1981:202) vinculando el concepto a la persona que la posee la define como: “Individuos competentes son (...) aquellos que poseen competencias particulares motoras, intelectuales y emocionales para responder a las variadas demandas intra y/o extra personales que cada ambiente presenta, la competencia refleja su capacidad para afectar estas demandas” .
- ❖ Mertens (1996) sugiere que la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado. (Mertens, 1996:60).
- ❖ Le Boterf (2000) lo describió como la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones. (Le Boterf, 2000:87).

- ❖ Bogoya (2000) sugirió que la competencia al ser entendida como una actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido, exige en el individuo apropiarse de suficiente conocimiento para que sea capaz de poder resolver problemas de diversas formas y de manera pertinente.
- ❖ Sladogna (2000) señaló que las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Convirtiéndose en una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente
- ❖ Trujillo (2001) definió la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje y a la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje.
- ❖ La OCDE (2002:8) la entendió como la “capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) destacando que cada competencia descansa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz ”.
- ❖ Perrenoud (2004) por su parte reconoció que la competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. (Perrenoud, 2004:11).
- ❖ Schneckenberg & Width (2005:30) la definió como la habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes.
- ❖ Barrette, Masciotra & Yaya (2008) la definieron como la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado, apoyándose en la elección, movilización, organización de recursos así como sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación... la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona.” (Barrette, Masciotra & Yaya, 2008: 15).

- ❖ Tobón (2008) hizo referencia a que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión, y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico- empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Podemos ver que esta definición muestra seis aspectos esenciales que la describen: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Significando esto que en cada competencia se debe realizar un análisis de cada uno de ellos para orientar el aprendizaje y la evaluación, lo que tendrá implicaciones tanto didácticas, así como como en el uso de las estrategias e instrumentos de evaluación.

- ❖ Perrenoud (2008:3), citó que “una competencia permite hacer frente y regular adecuadamente a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también las otras competencias más específicas...[es]...un saber movilizar”.
- ❖ Gordon et ál (2009) hablaron de la misma como un «desarrollo integral» según estos las competencias se caracterizan por la inclusión de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican, que involucran las emociones, la mente y el cuerpo; también suponen el desarrollo integral de las habilidades y actitudes que propician la utilización de los conocimientos en diferentes situaciones
- ❖ Ballester (2011:22) enunció que las competencias eran un conjunto de habilidades, capacidades, actitudes y valores que permiten al sujeto demostrar un saber hacer en situaciones diversas de su vida, tanto presentes como futuras”.
- ❖ Fundación CYD (2011) se refirió al concepto de competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que necesita una persona para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo (Fundación CYD, 2011).
- ❖ Esteve, Adell & Gisbert (2013:4) la describieron como “implicaciones pedagógicas” a tener en cuenta en las competencias claves del s. XXI. Según afirman: “Las

competencias del siglo XXI no son simplemente un listado de contenidos que deben ser adquiridos, sino un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores a desarrollar. Por ende, será necesario también explorar qué implicaciones pedagógicas tiene esto en nuestra práctica didáctica.”

Es interesante como los autores al definir la competencia la expresan como la acción, movilización o puesta en marcha del uso de recursos que un determinado individuo posee, ya sean cognitivos o empíricos (experiencias personales) y que aúnanos a sus habilidades o destrezas le ayudarán a alcanzar un fin o tarea determinada. Por esto se infiere que, las competencias incluyen una serie de condiciones personales, una identificación de funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de circunstancias de realización.

A continuación se muestra un cuadro que agrupan las competencias en función de los componentes o saberes en los que inciden cada una de las definiciones dadas.

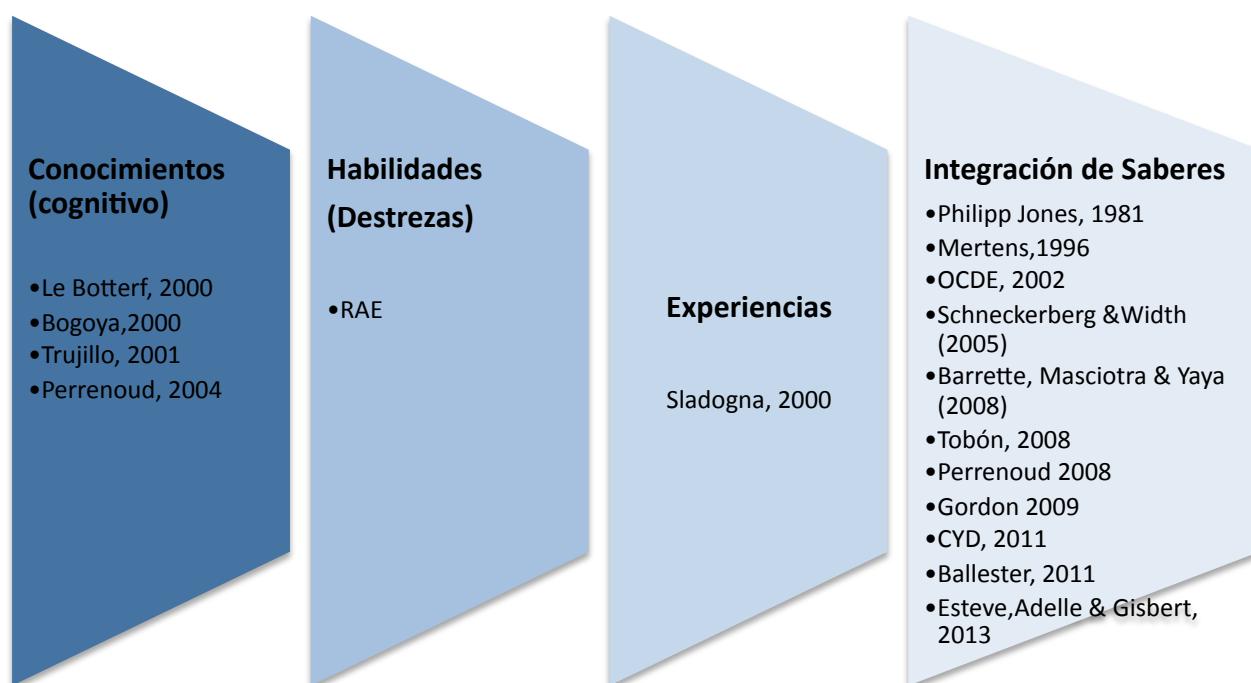


Fig.7

Agrupación de las Competencias en función de los componentes o saberes en los que inciden en las definiciones dadas. Fuente: Elaboración propia.

Nos interesa más, sin embargo, poner de relieve lo que tienen en común las que hemos seleccionado, y que se puede resumir en siete elementos que son esenciales al concepto de competencia (Levy-Leboyer, 2003; Fernández, 2005; Navío, 2005; Pavié, 2007; Asís, 2007 y Gimeno Sacristán, 2009:36):

1. Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
2. Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
3. Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción a través de comportamientos que se pueden observar.
4. Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador; como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
5. Logran resultados en diferentes contextos.
6. Las competencias representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.
7. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

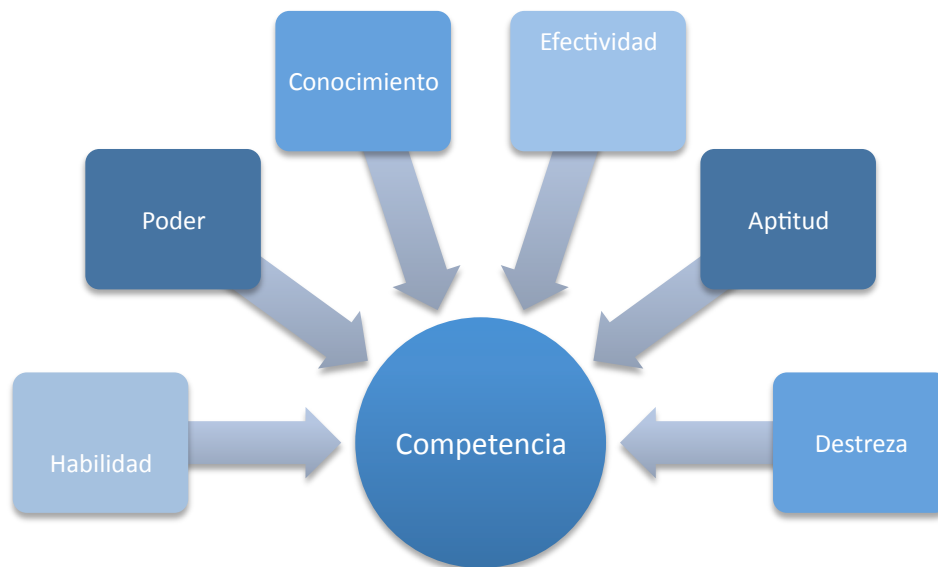


Fig 8. Características del concepto de competencia según Gimeno Sacristán (2009:36)

2.1.1 Dimensiones de las Competencias

Dentro de las diversas definiciones de competencia, existen a su vez clasificaciones que presentan elementos estructurales comunes (LeBoterf, 2000; Imbernón, 1994; Monclús 2001; Perrenoud, 2004; entre otros). El carácter evaluativo, aplicativo, contextualizado y transferible, el carácter teórico–práctico, el carácter reconstructivo, el interactivo y el combinatorio se describen a continuación:

1. Carácter Evaluativo.

Las competencias suponen capacidades potenciales que se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en un contexto o situación determinada. Esta interrelación sugiere que una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias.

2. Carácter aplicativo.

Le Boterf (2000) dice que para saber actuar es necesario movilizar los recursos necesarios (conocimientos, capacidades...), saber combinarlos y saber transferirlos, todo ello en situaciones complejas y con vistas a una finalidad.

Para transferir el conocimiento, que es lo que caracteriza la competencia, se necesita:

- ❖ Voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones a fin de convertirlas en oportunidades.
- ❖ Reflexividad (distanciamiento, perspectiva).
- ❖ El reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o las situaciones.
- ❖ Repertorio de soluciones para situaciones variadas.

Lo que identifica la competencia es su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber hacer, saber movilizar los saberes o conocimientos que se poseen en las distintas situaciones de la práctica.

3. Carácter contextualizado y transferible.

La competencia se refiere a un saber-hacer flexible que se lleva a cabo en contextos diversos, incluyendo situaciones diferentes de aquélla en las que se aprendieron.

Imbernón (1994), refiere se trata de un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso, de manera que el concepto de competencia se aplicará al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación

problemática o realizando un proyecto.

4. **Carácter teórico-práctico.**

Las competencias tienen un carácter teórico-práctico, requieren conocimientos a nivel técnico y académico, en relación con la acción en un determinado contexto. Tal como estipula Perrenoud (2004) cuando dice que es en su funcionamiento cuando toman sentido, en tanto que se relacionan con un grupo de problemas y tareas y que llevan a movilizar y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades...).

5. **Carácter reconstructivo.**

Monclús (2000) señala que las competencias requieren una innovación permanente, significando que las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial exclusivamente, sino que se crean y recrean continuamente en la práctica profesional.

6. **Carácter Interactivo.**

La adquisición y el desarrollo de competencias no pueden entenderse individualmente, sino en interacción con los demás y con el contexto. Las competencias se ejecutan y se mejoran al trabajar para y con otros, buscando respuestas conjuntas a las situaciones que aparecen día a día.

7. **Carácter combinatorio.**

Los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas, combinarse para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.



Fig 9. Esquema representativo sobre las Dimensiones de las Competencias. Fuente: Elaboración propia.

2.1.2 Clasificación de las competencias.

A través de los años son muchos los autores que han clasificado las competencias iniciemos con la que pronunciara Bunk (1994) cuando propuso la siguiente clasificación de competencias, entendiendo que la integración de estas competencias en el profesional le permitirían trabajar y desenvolverse en diversas funciones dentro de su área; demostrando versatilidad y adecuación a las diversas demandas que se le presenten.

- ❖ **Competencia técnica:** que incluye los conocimientos disciplinares concretos.
- ❖ **Competencia metodológica:** considera los conocimientos procedimentales, condición para la ejecución de acciones razonadas orientadas a la realización de tareas concretas.
- ❖ **Competencia social:** alude a la convivencia colaborativa y constructiva con los compañeros, con la visión de grupo antes que individual, en la que el diálogo es esencial.
- ❖ **Competencia participativa:** que exige el asumir el papel dentro de la organización como miembro de un cuerpo global de producción, lo que supone la responsabilidad en la gestión de las actividades que contribuyen al bien estar del cuerpo organizativo.

La competencia social y participativa para Bunk ambas son transversales pues no son exclusivas de un empleo concreto, sino más bien, son útiles para el ejercicio profesional en general.



Fig 10. Clasificación Competencias según Bunk (1994).Fuente: Elaboración propia.

Autores como (Mertens, 1996; Lévy-Leboyer, 1997; Guerrero, 1999; entre otros) coinciden en que en que las competencias se dividen fundamentalmente en dos categorías: competencias básicas, genéricas, y competencias específicas.

- ❖ **Competencias Básicas o Genéricas:** Aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general.
- ❖ **Las competencias específicas** se refieren a aquellas que dependerán del puesto ocupado, las funciones desarrolladas, negocio, etc. e incluyen las destrezas y el conocimiento.

A. Competencias Básicas.

Las competencias básicas serían aquellas que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas. En el caso que nos ocupa del profesor universitario, son habilidades necesarias para ejercer eficazmente su profesión como docente.

Tunning (2000) sugiere que están referidas fundamentalmente a la capacidad de aprender a aprender. Este tipo de competencias constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones.

Se caracterizan porque son transferibles a diferentes tareas, funciones, y capacitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social. Se refieren a comportamientos elementales y a las habilidades necesarias para la vida como ciudadanos y para el empleo, tales como la lectoescritura, el cálculo, las TIC, la cultura, el trabajo en equipo, la creatividad, la comunicación, la resolución de problemas, los rasgos de personalidad, los conocimientos adquiridos y los valores.

Según Corominas (2001), las competencias genéricas son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional. En sentido estricto, no son imprescindibles, para el ejercicio profesional; pero, en la práctica, se convierten en elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato a un puesto de trabajo en la conservación y promoción en una ocupación.

Las competencias genéricas, han sido definidas por Fernández Díaz y otros (2002), como aquellas de carácter general que se precisan para la realización de un conjunto de actividades, acciones o tareas. Son características básicas que se precisan en un trabajo para ser mínimamente eficaz, pero que no diferencia a las personas de alto nivel de rendimiento de aquellas que tienen un rendimiento medio.

El modelo de la ANECA, siguiendo el Programa de Convergencia Europea (ANECA, 2005)

plantea que las competencias genéricas a reflejar en los perfiles profesionales son de tres tipos: Instrumentales, Personales y Sistémicas.

Tabla 1. Competencia G nericas planteadas por Aneca (2005).

INSTRUMENTALES	PERSONALES	SISTEMICAS
-Capacidad de analisis y sintesis.	-Trabajo en equipo	-Aprendizaje Autónomo
-Capacidad de organización y planificación.	-Trabajo en equipo de modo interdisciplinario	-Adaptarse a nuevas situaciones
-Comunicación de una lengua extranjera.	-Trabajo en un contexto interaccional	-Creatividad
-Conocimiento de informática, relativo al ámbito de estudio.	-Habilidades en las relaciones interpersonales	-Rol de lider
-Capacidad de gestión de la información	-Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad	-Conocimiento de otras culturas y costumbres
-Resolución de problemas	-Razonamiento critico	-Iniciativa y espíritu emprendedor
-Toma de decisiones	-Compromiso �tico	-Motivación de la calidad
		-Sensibilización en temas medioambientales

Siguiendo esta clasificación Villa y Poblete (2007) definen estas tres categorías de competencias de la siguiente manera:

- ❖ **Competencias instrumentales:** son aquellas que tienen un carácter de herramienta, una función instrumental. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión, cognitiva, habilidad ling stica y logros académicos.
- ❖ **Competencias interpersonales:** suponen habilidades personales e interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

- ❖ **Competencias sistémicas:** suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

Ramírez, Lorenzo, Ruíz & Vázquez (2011) al hablar de las competencias básicas enuncian que estas presentan diferencias entre sí, por lo que podemos distinguir tres tipos:

- a) Competencias instrumentales: Ej: Competencia en comunicación lingüística y competencia matemáticas.
- b) Competencias específicas: Ej: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística.
- c) Competencias transversales: Ej: Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal y emocional.

B. Competencias Específicas.

Las competencias específicas son las vinculadas a la titulación y contemplan contenidos concretos. Estas competencias están relacionadas con la disciplina en la que se encuadra el programa de estudio y se centran en las destrezas, métodos y técnicas relacionadas con cada titulación y con la función productiva. Se relacionan con los aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación.

2.2 COMPETENCIAS DOCENTES

Una de las profesiones en las que más ha incidido la utilización del concepto “competencia”, sobre todo en relación con la formación, es la profesión docente. Esto ha llevado a plantear la pregunta genérica acerca del tipo de profesor necesario que pueda garantizar a todos (o al menos a la mayoría) una apropiada educación que se traduzca en una buena calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Además, qué competencias y estándares en cada especialidad se requieren para movilizar conocimientos, capacidades, estrategias innovadoras y efectivas para el

proceso de enseñanza y aprendizaje.

A nivel nacional e internacional pueden encontrarse diversas experiencias de aplicación de competencias docentes y de modelos que describen los estándares que deben cumplir el profesorado en su actuación profesional (Marcelo, 2007); NCATE (2008); Kleinhenz y Ingvarson (2007); Texas Education Agency (2011).

Dentro del ámbito educativo, el concepto de competencia debe vincularse a la práctica docente (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012). Robles (2012) indica que la formación de maestros competentes requiere que el docente esté formado en el modelo de competencias, y asuma su importancia para tener un ejercicio profesional satisfactorio.

La docencia supone el poseer competencias que van más allá de la especialización teórico-técnica, es decir, la docencia debe suponer un saber científico y disciplinar que esté acreditado institucionalmente y un saber pedagógico que permita realizar la mediación precisa para que el conocimiento científico se transforme en conocimiento enseñado y aprendido, lo cual implica criterios de actuación. Los docentes deben ser capaces de reconocer y manejar, en la medida de lo posible, todas las variables que entran en juego en el proceso educativo.

La competencia profesional del profesor se define como el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual genera procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad. Incluye conocimientos especializados que permiten dominar como expertos los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional, saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones (Echeverría, 2005).

Si bien hemos visto que existen numerosas tipologías de competencias profesionales docentes en la literatura científica, en general, se reconocen tres tipos de recursos básicos (Escolano, 1996; Fernández Muñoz, 2003; Ibáñez Martín, 1990; Mateo & cols. 1996; Muñoz Cantero & cols. 2002; Zabalza, 2003):

1. Saber: conocimiento teórico-empírico de un campo académico;
2. Saber cómo actuar: aplicación práctica y operativa del conocimiento;

3. Saber cómo ser: valores y forma de percibir la realidad y relacionarse.

Zabalza (2005) hace referencia a cinco niveles en su clasificación de las competencias de los docentes:

- ❖ La ejecución misma.
- ❖ La ejecución con un relativo nivel de autonomía.
- ❖ La ejecución de tareas en un contexto de complejidad.
- ❖ La complejidad unida al control de personas (dirección).
- ❖ La responsabilidad y creación de modelos.

Podemos decir que las competencias docentes son competencias profesionales ya que al referirnos a ellas estamos haciendo alusión a las aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades personales que los docentes deben tener para el desempeño adecuado de su profesión y para la resolución de problemas complejos en el contexto de la misma. Al abordar el tema de competencias docentes muchos autores han identificado rasgos que caracterizan a un buen docente y las competencias que éstos deben tener (Braslavsky,1998; Fielden, 2001; Perrenoud, 2004; Imbernón, 2006; Zabalza, 2007; Rodríguez 2007; Bozu y Herrera, 2009; Escudero 2013).

A continuación presentamos en orden cronológico algunas definiciones y rasgos que han surgido referente al tema para aproximarnos a su conocimiento.

Braslavsky (1998) donde realiza una clasificación de cuatro tipos de competencias que el profesorado debe tener:

a. **Competencias pedagógico –didácticas:** refiriéndose a todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje para el buen desempeño de su profesión.

b. **Competencias institucionales:** haciendo alusión a la capacidad que debe tener el profesorado para funcionar con excelencia en el sistema educativo

c. **Competencias productivas:** se refiere a la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se dan en la sociedad y en el contexto educativo y en adición se refieren a la capacidad de trabajar en equipo y relacionarse con sus compañeros.

d. **Competencias especificadoras:** estas hablan sobre la capacidad de aplicar los conocimientos fundamentales tanto en el trabajo con sujetos y en situaciones particulares.

Fielden (2001) afirmaba que el docente debía poseer competencias como:

1. Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes

aprendan.

2. Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarlo en su aprendizaje.
3. Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances.
4. Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
5. Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
6. Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
7. Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
8. Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.
9. Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
10. Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
11. Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Dejando claro y sin dudas que era inviable exigir que todas estas competencias se encontraran en una sola persona, sino que sería necesaria la configuración de equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias.

Perrenoud (2004:7) establece diez grandes familias de competencias estas aunadas a algunos ejemplos de acciones que deben realizarse dentro de los procesos de formación y la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje estimulantes y culturalmente relevantes. Encontrando aquí otras competencias más específicas tales como :

- a. Conocer los contenidos que hay que enseñar y los objetivos a alcanzar, construir y planificar secuencias didácticas, etc.

b. Gestionar el progreso del aprendizaje de sus alumnos observando y evaluando a los alumnos, interviniendo en los problemas y situaciones que se puedan presentar a nivel de los alumnos.

c. Elaborar y establecer dispositivos de diferenciación. Se deberá tener conocimiento sobre la heterogeneidad de los grupos y el desarrollo de la cooperación entre alumnos.

d. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, fomentando el deseo de aprender entre los alumnos, negociando reglas y acuerdos, ofreciendo formación opcional y favorecer el desarrollo de un proyecto personal en los alumnos.

e. Trabajar en equipos con otros compañeros

f. Participar en la gestión del centro escolar o la institución.

g. Informar e implicar a los padres y promover el trabajo con ellos, en las que se debe favorecer reuniones informativas e implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos.

h. Utilizar las nuevas tecnologías de la información.

i. Afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión, prevención de la violencia y el desarrollar el sentido de la responsabilidad.

j. Organizar y gestionar la propia formación continua.

Escudero (2006:34) al referirse al término lo define como “Un conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una educación para todos”. Se puede observar que en su definición tal como lo hizo Bunk (1994) se habla de aspectos que van más allá de los conocimientos y capacidades para hacer las cosas, recurriendo a competencia formal y a la real. Por lo que al hablar de competencias docentes hay que referirse inevitablemente a tres tipos de aspectos: actitudes, conocimientos y relaciones con los miembros de la institución.



Fig 11. Aspectos para garantizar una educación para todos, Escudero (2006). Fuente: Elaboración propia.

Rodríguez Espinar (2007) en torno a las condiciones que debe tener el docente establece diferentes modelos de buenas prácticas, entre las cuales se nombran:

- a) Modelo centrado en rasgos y factores: considera que buen profesor es aquel que reúne las aptitudes y actitudes que se consideran necesarias para el ejercicio de la docencia.
- b) El modelo centrado: Este modelo se centra más en el saber hacer que en el saber mismo.
- c) El modelo basado en las conductas se refiere a los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales para evaluar la competencia docente.
- d) El modelo centrado en el desarrollo de tareas considera que un buen docente es aquel que desarrolla competentemente las tareas que le corresponden dentro y fuera de la institución con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) El modelo centrado en resultados considera que un buen docente alcanza los objetivos académicos determinados.
- f) El modelo basado en criterios de profesionalidad, donde se unen la dimensión ética, el perfeccionamiento docente y el servicio comunitario.

Bozu y Herrera (2009: 90, 91) definen las competencias docentes del profesorado universitario como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad”. Dentro del ámbito educativo, el concepto de competencia debe vincularse a la práctica docente, en cuanto que ejercicio profesional (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012).

Robles (2012) indica que la formación de maestros competentes requiere que el docente esté

formado en el modelo de competencias, y asuma su importancia para tener un ejercicio profesional satisfactorio.

Y para finalizar como una forma de expresar que el docente se reinventa con constantes cambios que van siendo aprendidos en su trayectoria profesional y en su formación continúa potencializando su quehacer docente es necesario recordar a Escudero (2013:221) cita que “Lo que son, piensan, perciben, conocen y saben hacer los y las docentes, así como las actitudes, vivencias de la profesión y compromisos que asumen al ejercerla, y lo que van aprendiendo con el tiempo, son otros tantos resortes escolares decisivos en lo que les pasa a los estudiantes y lo que aprenden, o no, en su paso por los centros. Como, a su vez, los docentes no son, sino que se van haciendo, van siendo y aprendiendo a lo largo de su carrera, la formación continuada es un factor clave, dentro, desde luego, de una trayectoria de profesionalización más extensa (formación inicial, selección y acceso a la enseñanza, primeros años en la docencia, evaluación formativa del desempeño...)”.

De todo lo anteriormente planteado podemos decir que las competencias docentes se refieren a competencias en la organización y presentación de la información, a las relaciones interpersonales, a la orientación así como también a la evaluación. Suponen un nivel superior que los docentes deberán ser reflexivos con respecto a su propia práctica y adicionalmente innovadores, diseñadores del currículo, realizar investigaciones sobre aspectos docentes, organizar cursos así como liderar grupos docentes.

Por lo que se puede inferir que las competencias docentes están íntimamente ligadas a las actitudes del profesorado (innovador, reflexivo, organizador), a la habilidad de hacer cosas, a saber como desarrollar relaciones interpersonales entre los miembros de la institución y poseer conocimientos de saber como organizar y presentar la información y como evaluarla.

2.3 COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO.

Cuando aplicamos el término competencia al ámbito de la educación superior, éste adquiere un mayor nivel de complejidad. Autores concuerdan que la conceptualización del término competencias desde un enfoque pedagógico en la educación superior, debe dirigirse a la reflexión de que tipo de profesionales necesita formar la universidad.

Desde que Rial (1997) informa que a partir de los años noventa se llevaron a cabo importantes debates sobre la necesidad de llevar a cabo profundas transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación superior, como respuesta a las nuevas demandas económicas, sociales y educativas. Aspectos tales como la apertura de los mercados, la internacionalización de las economías, la globalización y la diversificación de los sistemas productivos; reclamaban a las instituciones de educación superior el formar graduados preparados para actuar en un entorno cambiante, donde las competencias profesionales se presentan como factores distintivos de la calidad de la formación (Rial, 1997).

Por otro lado, Race (1998) planteó cuatro factores que interactúan entre sí y según su percepción han provocado un cambio acelerado en el planteamiento de la formación superior.

1. La explosión del conocimiento: alta velocidad y cantidad de generación y a la vez, obsolescencia del mismo.
2. La revolución en las comunicaciones, caracterizada por una masiva presencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza superior.
3. El rápido incremento del conocimiento sobre cómo se aprende de una manera efectiva.
4. El fortalecimiento (empowerment) del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma: de la docencia al aprendizaje.

La necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas, donde el papel del docente debe afrontar cambios significativos en su accionar.

Parece obvia la importancia que esta idea de la complejidad tiene para la enseñanza universitaria, los primeros niveles de competencia dicen poco a la formación elevada que debe desarrollarse en la universidad, los últimos niveles requieren de una experiencia profesional ya consolidada y, por tanto, sólo podrán alcanzarse a través de la formación continua.

Entre las competencias que debe manifestar un docente universitario está la de orientar y facilitar el aprendizaje, los cuales proporcionarán al alumno el desarrollo de conductas que harán posible su desarrollo como persona, tanto en el plano individual como en el colectivo. Pero, existen a su vez un sin número de competencias relevantes que se deben manifestar en el profesor universitario.

La lista de competencias para el docente universitario es hoy por hoy casi ilimitada. La

ausencia de una lista universal se debe a una falta de acuerdo entre investigadores. Aún así, existen propuestas de competencias genéricas que son agrupadas por bloques, con esto los autores buscan sistematizar y hacer más coherente el conjunto de competencias que se deben fomentar en el docente universitario.

Saaravia (2004) en su cuadro sobre el modelo estructural de competencias del profesor universitario instaura el constructo “competencia” como base de conceptualización del ser profesor implantando cuatro componentes que dan cuenta de las cualidades necesarias e inherentes a la profesión académica. A partir de esto se entiende que esas cualidades se exteriorizan a través de las actividades académicas: docencia, investigación y servicios.

Tabla 2. Modelo Estructural de competencias del profesor Universitario (Saaravia, 2004).

Competencia Científica	El Saber del área de conocimiento La investigación integrada como motor del aprendizaje. Contribución a la generación y difusión de un nuevo conocimiento.
Competencia Técnica	Vinculación del saber con la realidad Dinamización de procesos interactivos
Competencia Personal	Disposición para aprender
Competencia Social	Disposición para la comprensión del otro Disposición para promoción del aprendizaje social Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes

a. Competencia Científica.

Competencia científica es la capacidad de utilizar el conocimiento científico, identificar cuestiones científicas y sacar conclusiones basadas en evidencias con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios que ha producido en él la actividad humana (OCDE, 1999, 2000, 2003).

Para Cullen (1997) la competencia científica quiere decir enseñar a ubicarse en la diversidad de paradigmas y a operar con esta diversidad. Siendo esta definición válida para todas las ciencias, implica educar en la vivencia de las incertidumbres, los disensos, las relaciones teórico-prácticas.

Cullen (1997) sugirió que la competencia científica supone formar:

1. Conciencia gnoseológica: el saber sobre el propio conocer. Una conciencia amplia y flexible, consciente de las relaciones del conocimiento con el contexto; de la relación entre

conocimiento e interés, actitud e intención; capaz de metacognición y consciente de la historicidad del conocimiento.

2. Competencia disciplinar: la capacidad de desempeños y evaluaciones hechos sobre la realidad que permiten orientarse en una disciplina científica con sus distintos paradigmas, rupturas y continuidades.

3. Disponibilidad interdisciplinar: la actitud de componer, de integrar, mediante la flexibilidad que da la conciencia gnoseológica, las distintas competencias disciplinares entre sí y la competencia científica con las otras competencias, para lograr la competencia que llamamos discernimiento.

La competencia científica presume la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas del área. Es la facultad profesional que manifiesta el profesor para gestionar proactivamente, críticamente y de forma interactiva su labor académica en un área determinada, cuyo dominio subyace en todos los indicadores propuestos. Por otra parte, en base de la experiencia previa, proyecta su desarrollo profesional estableciendo las interacciones precisas para promover el aprendizaje compartido de nuevos conocimientos junto con colegas y estudiantes, fortaleciendo su dominio disciplinar y su manejo de estrategias de aprendizaje de su disciplina (Rodríguez, 2003).

La definición de competencia científica dada por PISA (2006) puede caracterizarse por cuatro aspectos interrelacionados:

- ❖ Contexto: reconocer las situaciones de la vida dotadas de un contenido científico y tecnológico.
- ❖ Conocimientos: comprender el mundo natural por medio del conocimiento científico, en el que se incluye tanto el conocimiento del mundo natural como el conocimiento acerca de la propia ciencia.
- ❖ Capacidades: acreditar que se poseen una serie de capacidades, como identificar cuestiones científicas, explicar fenómenos científicamente y extraer conclusiones basadas en pruebas.
- ❖ Actitudes: mostrar interés por la ciencia, respaldar la investigación científica y contar con la motivación necesaria para actuar de forma responsable en relación, por

ejemplo, con los recursos naturales y los ambientes.

b. Competencia Técnica.

El docente no importa cuál sea su ámbito de formación, debe poseer competencias técnicas, o saber hacer, ya que estas competencias constituyen un valor añadido en su faceta de formador. Las competencias técnicas profesionales se refieren al dominio que tiene el sujeto profesional sobre métodos, procedimientos, herramientas y equipos que le faciliten su actividad manual o intelectual.

Para Saaravia (2005) la Competencia Técnica (saberes): tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral. Constituye el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor desarrollar correctamente sus actividades académicas (docencia, investigación, servicios) en base a acciones razonadas, orientadas a dar vida a su producción profesional. Se apoya en dos dimensiones (Saravia, 2005):

1a. Dimensión: Vinculación del saber con la realidad.

Esta dimensión atiende a la analogía entre teoría y práctica que el profesor debe tener claramente establecida en sí mismo, para poder dar a conocer la disciplina articulándola a la realidad mediante hechos o fenómenos que en diversos grados reflejan la utilidad del conocimiento.

Este proceso es fundamental en la didáctica del discurso del profesor pues favorece su entendimiento y asimilación en el oyente. En el ámbito docente, esta dimensión se refleja especialmente en la claridad de la exposición/explicación de conceptos y utilización de ejemplos o situaciones ilustrativas de los mismos si es posible.

El PIE (Proyecto Investigativo de Estudio) en tanto que alternativa de vinculación teoría-práctica puede reflejar en parte esta dimensión. Por otro lado, en el plano de la relación del profesor con colegas de trabajo, la dimensión se manifiesta especialmente en los procesos de investigación científica (teórica/aplicada).

2a. Dimensión: Dinamización de procesos interactivos de investigación.

Supone responsabilizarse por la búsqueda, planificación y realización de actividades de asimilación y desarrollo del conocimiento basado en la investigación como mecanismo de aprendizaje permanente. Esta situación, favorable para el profesor tiene un impacto influyente en

el aprendizaje de colegas y estudiantes. Concebimos esta dimensión como un potencial cualitativo (en el profesor) accesible empíricamente mediante 6 indicadores básicos que se reflejan tanto en la interacción con colegas como con estudiantes.

1. Contribuye al establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos investigadores.
2. Contribuye en la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades.
3. Promueve la planificación compartida de los temas de investigación.
4. Potencia la funcionalidad de los grupos de investigación.
5. Comparte y asesora el desarrollo de las actividades investigativas.
6. Coordina y comparte la producción de documentos e informes.

La competencia técnica vista a través de sus dimensiones e indicadores intenta identificar al quehacer efectivo del profesor como trabajador del conocimiento. Su reflexión y estudio de diversas teorías para identificar en la realidad su sentido y aportación científica.

c. Competencia Personal

La competencia personal se refiere a la posición subjetiva del profesor respecto del saber en cuanto que no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta sobre un campo disciplinar, sino como un conocedor insuficiente del mismo. Por lo tanto, moviliza su energía hacia el aprendizaje constante a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional life-long learning. Saravia (2005) propone dos dimensiones:

1a. Dimensión: Disposición para aprender.

Se define como la apertura mental hacia el conocimiento con la visión de lograr un crecimiento profesional interior, aceptando la necesidad de reconfigurar de modo permanente esquemas previos de pensamiento y encontrando nuevas formas de desarrollar la vida académica. Para Saravia (2005) los indicadores que integran esta dimensión:

1. Reflexiona y define temas sujetos a actualización–refrescamiento.
2. Establece un plan estratégico de explotación de bases de datos.
3. Estudia y analiza críticamente documentos y materiales técnicos.
4. Produce reportes y escritos que documentan su aprendizaje.
5. Participa en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés.

2a. Dimensión: Disposición para la comprensión del otro.

Se entiende como la demostración de receptividad del profesor hacia sus semejantes, asumiendo en ellos un potencial/experiencia acorde con su nivel de formación, de donde puede identificar ciertos elementos como insumo para su propia reflexión y desarrollo. Pertenecen a esta dimensión los indicadores siguientes:

1. Pide opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja.
2. Integra en su trabajo los aportes e ideas de otras personas.
3. Busca el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia.
4. Modifica y ajusta sus ideas a favor del desarrollo grupal.
5. Modifica y ajusta su discurso de acuerdo con el tipo de audiencia.

d. Competencia Social.

La competencia social es un enunciado que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. La competencia social implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva.

En orden cronológico se citarán algunas propuestas que se han encontrado en la literatura sobre esta competencia:

Rojas (2000) refiere que dentro de las competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades de resolución de problemas, puesto que permiten al hacer frente con éxito a las demandas del individuo en la vida diaria.

Corominas (2001) propone diez competencias genéricas:

- 1) Organización y gestión: en esta competencia se infiere que el que la posea debe:
 - ❖ Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos.
 - ❖ Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios.
 - ❖ Determinar funciones y establecer responsabilidades.
 - ❖ Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc.

- ❖ Evaluar procesos y resultados.

2) Comunicación

- ❖ Expresar la propia opinión y saber defenderla.
- ❖ Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación.
- ❖ Verificar la comprensión del mensaje.
- ❖ Saber escuchar y saber hacer preguntas.

3) Gestión de la información

- ❖ Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable
- ❖ Análisis e interpretación de la información.
- ❖ Clasificar y archivar la información.
- ❖ Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.
- ❖ Toma de decisiones y solución de problemas .
- ❖ Clarificar el problema y analizar causas.
- ❖ Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar .
- ❖ Ventajas e inconvenientes.
- ❖ Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.

4) Trabajo en equipo

- ❖ Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos.
- ❖ Priorizar los intereses colectivos a los personales.
- ❖ Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas.
- ❖ Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones.

5) Relaciones interpersonales

- ❖ Capacidad de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro».
- ❖ Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente.
- ❖ Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes.
- ❖ Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía.

6) Adaptación al cambio

- ❖ Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones.
- ❖ Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad.
- ❖ Percibir los cambios como oportunidades.
- ❖ Modificar el comportamiento ante nuevos contextos o nuevas circunstancias.

7) Liderazgo, iniciativa, dirección

- ❖ Saber persuadir o influir en las conductas de los otros.
- ❖ Animar y motivar a los otros.
- ❖ Crear sinergias.
- ❖ Saber delegar.
- ❖ Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.
- ❖ Disposición hacia la calidad.
- ❖ Afán de mejora en los procesos y en los resultados.
- ❖ Afán de innovación.
- ❖ Deseo de conseguir la excelencia.
- ❖ Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien.
- ❖ Procurar la satisfacción del cliente o usuario.

8) Control y gestión personal

- ❖ Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión.
- ❖ Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión.
- ❖ Ofrecer una imagen personal positiva.
- ❖ Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida.
- ❖ Desarrollar estrategias de auto-promoción: «saberse vender».

Zabalza (2002) refirió que para los docentes ya no era solo suficiente dominar los contenidos ni ser un buen investigador. La profesionalidad docente tiene que ver con los alumnos y cómo él, como docente, puede actuar para que aprendan efectivamente lo que se les pretende enseñar.

Pla (2003) enunció dos definiciones de competencia social referidas al profesional de la educación. Una primera definición que la enuncia como la configuración psicológica de la personalidad y el constructo que designa la idoneidad del docente para interactuar en la educación social y ciudadana a través de su ejemplo y actuación personal y la de los dirección

procesos sociales y comunitarios que posibilitan perfeccionar los contextos en los que se desarrolla la educación de los alumnos, en la que se destacan las de acciones orientación, conducción, participación, cooperación, organización, control, evaluación y de dirección de la actividad social en de la educación. La segunda definición se contextualiza como los distintos recursos personológicos que integran el mundo psicológico del sujeto como lo cognitivo, las percepciones sociales, lo motivo-afectivo, el desarrollo de habilidades y destrezas, las capacidades, el auto concepto del sujeto, la autorregulación; lo volitivo, lo actitudinal- volitivo; concretado en un desempeño determinado del sujeto en un contexto y bajo las exigencias y parámetros socialmente exigidos.

Así pues, se puede decir que la competencia social representa las cualidades que le permiten al profesor establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes.

Saravia (2005) en este sentido propone las siguientes dimensiones:

1a. Dimensión: Disposición para la promoción del aprendizaje social.

Se entiende como la implicación personal y directa en la generación de oportunidades para el diálogo y reflexión grupal. Con el objetivo de asimilar nuevos conocimientos y dar vida a ideas y procesos innovadores que impulsen el desarrollo de la práctica académica.

Los siguientes indicadores pertenecen a esta dimensión:

1. Participa en la gestión de cursos, congresos, seminarios.
2. Promueve y participa en grupos de estudio sobre temas académicos.
3. Establece redes virtuales para el intercambio de documentación.
4. Gestiona su participación en grupos interinstitucionales de trabajo académico.
5. Participa en grupos multidisciplinarios de interconsulta técnica.

2a. Dimensión: Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes.

Especialmente referida a la docencia se manifiesta en la visualización y convicción de la potencialidad formadora del proyecto investigador de estudio, cuya comunicación motiva a los estudiantes desde la planificación hasta la evaluación del proceso. Indicadores pertenecientes a esta dimensión se citana a continuación:

1. Explica claramente la misión y visión del PIE.
2. Estimula la reflexión compartida con los estudiantes sobre los contenidos de investigación.

3. Indaga sobre los intereses e iniciativas de los estudiantes.
4. Orienta y atiende las necesidades emergentes durante el desarrollo del PIE.
5. Promueve la evaluación y mejora permanente del proceso.
6. Genera oportunidades para el intercambio de experiencias entre los estudiantes.

En resumen la competencia social tiene su núcleo en el aprendizaje en torno al cual se reúnen los actores de la comunidad educativa. El profesor hace del aprendizaje el lenguaje comunicativo implícito en sus relaciones con el contexto laboral en que se desempeña.

Por su parte Zabalza (2007), propone diez competencias que debe poseer un docente universitario:

1) **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje:** diseñar y/o desarrollar el programa de una asignatura es una tarea compleja que implica el tener en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se enmarca la disciplina, la visión de la disciplina y su didáctica, las características que posean los alumnos y los recursos con los que se cuenta.

2) **Seleccionar y preparar contenidos disciplinares:** en ésta el docente selecciona los contenidos más importantes de el ámbito disciplinar que imparte, lo adapta a las necesidades formativas de los alumnos, ajusta dichos contenidos al tiempo y a los recursos con los que se cuenta y los organiza de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes.

3) **Ofrecer información y explicaciones comprensivas y bien organizadas (competencia comunicativa):** se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad que posee el docente para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus alumnos.

4) **Manejo de nuevas tecnologías:** esta competencia se ha convertido en herramienta insustituible para los docentes universitarios. A través de las nuevas tecnologías el docente transforma su docencia, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza semi-presencial o a distancia.

5) **Diseñar la metodología y organizar las actividades:** a través de esta metodología, el docente toma decisiones para gestionar el desarrollo de las actividades. Esta competencia incluye un conjunto muy dispar de actuaciones que va desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o el desarrollo de seminarios prácticos.

6) **Comunicarse y relacionarse con los alumnos:** la comunicación pretende actuar sobre el alumno para provoca en este cambio de conocimientos, de conductas, de sentimientos.

7) **Tutorizar:** competencia sustancial en el docente universitario. La tutoría pasa a formar parte de la idea de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino que se debe dirigir el proceso de formación de los estudiantes. La tutoría no es más que el acompañamiento y guía en el proceso de formación.

8) **Evaluar:** constituye la parte que más repercusión tiene sobre los alumnos. Se evalúa al alumnado cuando se está en condiciones de establecer una comparación entre la información de la cual se dispone y algunos marcos de referencias que rigen la acción docente.

9) **Reflexionar e investigar sobre la enseñanza:** el profesor universitario reflexiona sobre la docencia cuando analiza documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, investiga sobre la docencia cuando somete a análisis controlados los distintos factores que afecta la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos.

10) **Identificarse con la institución y trabajar en equipo:** esta es una competencia que se convierte en una exigencia básica para cualquier definición de un puesto de trabajo y del perfil profesional que se requiere. Esta se refiere al trabajo cooperativo como cualidad moral.

Escudero et al (2007) en un trabajo realizado dentro del proyecto de innovación SEPI del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, clasificó las competencias de la manera que se esquematiza en el siguiente cuadro:

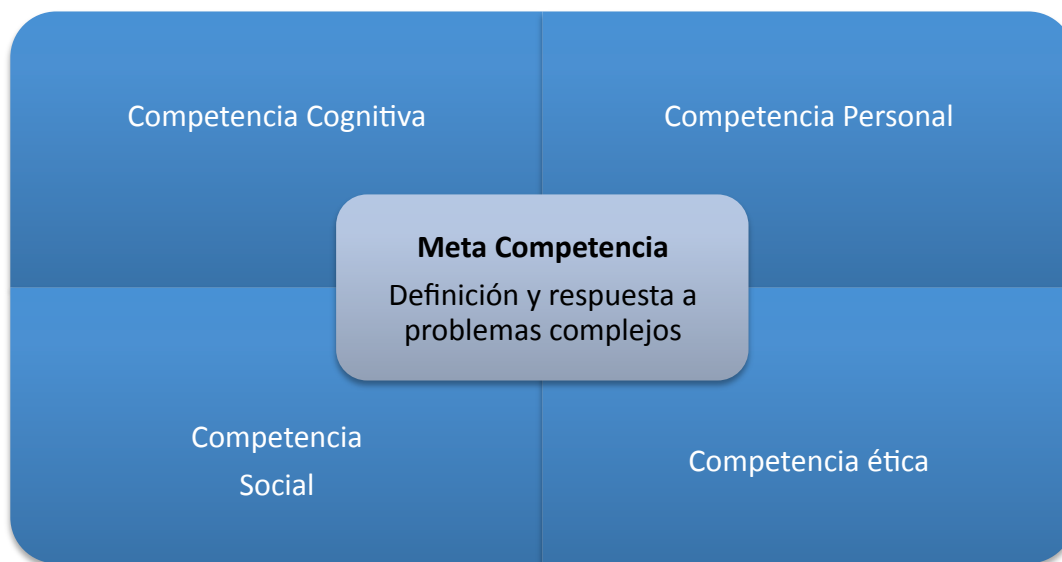


Fig 12. Clasificación de las competencias según Escudero (2007). Fuente elaboración propia.

En este cuadro sinóptico, el recuadro central de la figura alude a “la definición y respuesta a problemas complejos en contexto” y “meta-competencias”. El primer componente supone una visión de las habilidades como integración de conocimiento, juicio, interpretación y resolución práctica de tareas complejas. El término meta-competencias implica reconocer el carácter cambiante de las competencias, así como el papel que el aprender a aprender a partir de la reflexión crítica sobre la práctica y la adquisición de nuevos conocimientos y modos de actuar desempeñan en el proceso de desarrollo de capacidades profesionales a lo largo del tiempo. Por lo que en la preparación profesional es fundamental proponerse cultivar criterios, procesos y disposiciones necesarias para autorregular los propios procesos de aprendizaje.

La competencia cognitiva especializada se refiere al conjunto de conocimientos de base (conceptos, modelos, teorías, procesos y procedimientos o modos de hacer relativamente bien contrastados en un determinado ámbito de conocimiento y actuación). Es fundamental para hacer posible un desempeño profesional competente el compartir con la comunidad profesional la inteligencia y modos de hacer creando debates, controversias y alternativas explicativas y prácticas. Este componente de las competencias reconoce con sentido propio, no instrumental, el valor y las contribuciones de los contenidos disciplinares y especializados de la enseñanza universitaria.

La competencia personal es una expresión utilizada para referirse a otros aspectos de una determinada actuación profesional, como son la motivación, implicación en las tareas, vivencia y sentido con que una profesión es representada y asumida por los individuos, flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes contextos, situaciones y sujetos con los que se trabaja, actitudes, disposiciones y sentido de la responsabilidad.

La competencia social tiene su propia razón de ser por el carácter relacional del ejercicio profesional, requiriendo por ello un tratamiento consecuente. Otras profesiones, y la de asesoramiento en particular, se construyen y ejercen en contextos de relación con aquellas personas, colectivos u organizaciones a las que sirven, así como en dinámicas de trabajo en las que, hoy más que nunca, la colaboración con otros colegas, servicios y profesionales es considerada como un valor y norma deseable.

Y por último pero no menos importante la competencia ética se refiere al conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse una profesión. En relación con el asesoramiento se han establecido expresamente ciertos códigos éticos siendo ejemplo de

ellos los establecidos por la American School Counselor Association (2004). El Proyecto Alfa Tuning América (Bruselas, 2006) también enunció un listado de competencias genéricas para las Instituciones de Educación Superior de países de América Latina. Las conclusiones a las que llegaron los diferentes grupos de trabajo de áreas temáticas se enumeran en la siguiente tabla de competencias genéricas (para todas las áreas).

Tabla 3. Competencias Genéricas para las IES de América Latina, Proyecto Tuning (2006).

Competencias Genéricas para las Instituciones de Educación Superior de América Latina:
1. Capacidad e abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para planificar y organizar el tiempo.
4. Conocimiento sobre las áreas de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.

21. Compromiso con su medio sociocultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Solar y José Sánchez (2008: 115-116) quienes sintetizan que variados y numerosos estudios de análisis de la práctica docente concluyen que el aprendizaje de los adultos, en donde se incluye a los estudiantes universitarios, va a ser más eficaz en la medida en que:

- ❖ Utilicen estrategias de motivación y atribuyan sentido al tema o contenidos que van a abordar y a las competencias que se pretenden que desarrollen los alumnos. Esto implica que los profesores deben explicar con claridad lo que los alumnos deben aprender; es decir, qué deben saber, cómo deben saberlo y cómo demostrarán que lo aprendieron.
- ❖ Activen y utilicen adecuadamente los conocimientos que los alumnos ya poseen.
- ❖ Utilicen estrategias, técnicas y recursos metodológicos variados, de modo de atender a la diversidad de estilos de aprendizajes de sus alumnos; que generen cuestionamientos, debates y otras estrategias de aprendizaje activo.
- ❖ Den la ocasión para que los alumnos interactúen de manera frecuente en situaciones de aprendizaje, simuladas y controladas en un comienzo, para avanzar hacia niveles de autonomía creciente, pasando por actividades de integración de los diferentes tipos de aprendizaje y culminar con actividades de transferencia del aprendizaje, como son la resolución de problemas o de situaciones complejas. La transferencia se entiende no como una simple aplicación de conocimientos, sino como un proceso de re-aprendizaje de lo que el alumno ya sabe en una situación; es lo que él o ella es capaz de hacer con su saber o conocimiento en un momento, en un contexto y bajo determinadas condiciones.
- ❖ Diseñen situaciones de aprendizaje lo más próxima a la realidad en que los alumnos ejercerán su labor profesional.
- ❖ Inciten a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico.

- ❖ Realicen evaluaciones frecuentes y que los mismos alumnos puedan evaluar la calidad de su aprendizaje y de sus producciones o actuaciones.
- ❖ Entreguen retroalimentación inmediata y positiva frente a las actuaciones de sus alumnos.
- ❖ Apliquen estrategias de metacognición, de modo que el alumno conozca y pueda manejar sus operaciones mentales y tome conciencia de su manera de pensar y de actuar y pueda ajustar sus procedimientos para resolver problemas. La aplicación de estrategias metacognitivas por parte del alumno le permitirá ser más activo, a la vez que más autónomo en su aprendizaje.
- ❖ Expliciten los criterios con los que los alumnos serán evaluados, precisando los alcances de tales criterios para los conocimientos declarativos (qué deben saber y cómo deben saberlo); para los conocimientos procedimentales (cómo deben utilizar o aplicarlos) y para los conocimientos denominados condicionales (cuándo aplicarlos, por qué aplicarlos).

Los autores mencionados anteriormente también destacan que una buena enseñanza: “... no es buscar principios prescriptivos, únicos y acabados que limiten la complejidad del análisis del objeto de estudio, reduciendo la comprensión de los conocimientos , haciéndolos frágiles, ingenuos y pobres. Por el contrario, es una invitación a pensar uno mismo en la complejidad para romper con toda lógica lineal y todo paradigma simplista... En el nuevo rol del docente, se incluye en la actualidad la dimensión de agente social y de cambio, que implica el saber analizar los desafíos antropológicos y sociales de las situaciones cotidianas y el compromiso en proyectos colectivos” (Solar y Sánchez, 2008: 116).

Cabe destacar que las competencias que más se repiten en la bibliografía sobre el contexto universitario con el fin de mejorar y aumentar la calidad de la educación y a su vez responder oportunamente a las exigencias de nuestra sociedad del siglo XXI, son las mismas que se nombran en las agendas políticas-educativas de los **Estados miembros de la Comunidad Europea (2010)**, las cuales son definidas a continuación y presentadas a modo de resumen en la fig. 12.

1. **Competencias cognitivas:** propias del docente en una determinada asignatura, lo cual implica un conocimiento amplio a nivel disciplinar y pedagógico. Además implica conocer y

comprender las distintas formas en que un estudiante aprende, conocer metodologías flexibles y sistemas de evaluación adecuados para dar respuestas a los nuevos retos mediante la adecuada toma de decisiones relativas a la optimización formativa y realizar propuestas y el desarrollo de la calidad de la formación.

2. **Competencias metacognitivas:** relacionadas con la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva del docente con el objetivo de que éste sea capaz de revisar su actuación docente y mejorarla de forma sistemática, así como la capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas o imprevistas, la creatividad y la innovación didáctica y la toma de decisiones mediante la previa identificación del problema, recopilación de toda la información y propuesta de soluciones.

3. **Competencias culturales y contextuales:** relativas al conocimiento del entorno y de la organización como un proceso de permanente cambio y mejora, lo cual le va a facilitar al docente la identificación y formulación de objetivos estratégicos y operativos, así como, reconocer los rasgos de la cultura.

4. **Competencias comunicativas:** vinculadas a la capacidad de usar diferentes registros en el lenguaje científico a nivel verbal y no verbal que le permitan transmitir al docente experiencias y provocar aprendizaje, saber escuchar, planear las investigaciones y perfeccionar el lenguaje escrito.

5. **Competencias sociales:** relacionadas con acciones de relación social y colaboración con otras personas, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo que favorezcan el aprendizaje del estudiante.

6. **Competencias de gestión:** vinculadas a la gestión, organización y planificación eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diferentes contextos. Este tipo de competencias resultan esenciales para que el docente pueda participar en la planificación y desarrollo de objetivos, características, metodología y recursos disponibles.

7. **Competencias tecnológicas:** relacionadas con el aprendizaje, investigación y uso de las posibilidades que las TIC brindan a la labor profesional del docente para el desarrollo de procesos de búsqueda, selección y síntesis de la formación.

8. **Competencias de investigación:** vinculadas a la búsqueda de nuevas metodologías, información y recursos para la formación. Este tipo de competencias le van a capacitar al docente a enseñar al estudiante como localizar la información y hacer un uso eficaz de la misma, así

como para desarrollar actitudes críticas de búsqueda de nuevas actuaciones, recopilar, analizar y valorizar datos referidos a la formación y enseñar a buscar la información y hacer un uso más eficaz de la misma.



Fig 13. Resumen de las Competencias del Docente Universitario según los Estados Miembros de la Comunidad Europea (2010). Fuente: Elaboración propia.

Ballester& Sánchez (2010a:18) reconocen las competencias docentes como el “conjunto de saberes que un alumno o un grupo de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y, en ocasiones, contradictorias, en el que se inscribe su vida, contemplando sus implicaciones sociales y éticas” .

El profesorado universitario está viendo importantes transformaciones en su función docente en los últimos años. Cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. Estos planteamientos representan nuevos retos para el profesorado ya que la nueva forma de ejercer la profesión docente puede requerir de unas habilidades y capacidades

diferentes a las que se esperaban y se dominaban hasta ahora. (Torra Bitlloch y Esteban Moreno, 2012:17)

2.4 Resumen características de las competencias docentes y profesionales

Lo expuesto hasta ahora nos permite hacer una síntesis caracterizadora de las competencias. Aunque es evidente la dificultad de concretar un concepto universal y compartido de lo que es “competencia”, tal como hemos visto en los capítulos precedentes, intentaremos llegar a una descripción conceptual (Mertens, 1996; Lévy- Leboyer, 2003; Navío, 2005; Pavié, 2007; Gúñez y Pavié, 2008; Barba y otros, 2008; Gimeno Sacristán, 2009; Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009 y Guzmán y Marín, 2011) de la misma, a saber:

- a) La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción. Definen las capacitaciones que deben seguir los sujetos y tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales (Gimeno Sacristán, 2009).
- b) Es educable, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje tendría al menos dos dimensiones, sería teórico y experiencial. Esto implica la consideración de las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.
- c) Tiene un componente dinámico, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones, la combinación de varios conocimientos en uso, de la puesta en práctica de la teoría. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas y/o demandas de contextos muy diversos (Gimeno Sacristán, 2009).
- d) Es una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se exige que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.
- e) Tiene una aplicación práctica y es transferible. Debe tener como contexto de ejecución una labor profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan una serie de conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de

transferirlo a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).

f) Tienen como fin la preparación de personas polivalentes con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones (Barba y otros, 2008).

g) Su adquisición supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a una interpretación eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.

h) La evaluación, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia. En la evaluación del desempeño la repetición de conductas no es suficiente (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009).

Considerando las características expuestas anteriormente, proponemos nuestra definición de competencias profesionales docentes como aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber (Pavié, 2010: 119).

Concluyendo, podemos decir que quizás no se deba pensar que existen competencias **exclusivamente** docentes, ya que en sus enunciados tales competencias no se diferencian mucho de otras que tienen un campo de aplicación distinto a las que hemos revisado anteriormente. Al apreciar los listados de competencias revisados, las diferencias de esquemas y estructura en la organización de un programa de formación por competencias entre uno y otro campo no son significativas. Por lo que el mérito mayor de la propuesta hecha por los autores consultados es que han elaborado una **transferencia** hacia el ámbito docente contextualizando las necesidades que dicho ámbito precisa. Lo importante aquí es seguir desarrollando la idea de cómo se genera la relación entre formación y desarrollo de competencias.

2.5 Técnicas de evaluación de la Competencia Docente Universitaria.

Se entiende por evaluación “Un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones” (Tejada, 1997: 246). De

esta definición sintética se pueden extraer y destacar una serie de características de la evaluación (Navío, 2005):

- ❖ La evaluación como **proceso** que supone la planificación para la recogida de la información que debe disponerse.
- ❖ La evaluación como **juicio** por medio del cual se juzga el valor de un objeto o proceso educativo.
- ❖ La evaluación como **valoración** de la información recogida.
- ❖ La evaluación como **congruencia** ya que determina el grado de logro de un estudiante
- ❖ en relación con un objetivo previamente establecido
- ❖ La evaluación como **medición**, ya que asigna numerales para expresar, en términos
- ❖ cuantitativos, el grado en que un estudiante posee determinadas características.
- ❖ La evaluación como base de la **toma de decisiones** futuras para la mejora del objeto de la evaluación y también del proceso evaluativo.

En cuanto a la **finalidad** que tiene la evaluación de las competencias profesionales, indica que al menos habría tres tipos de finalidades distintas cuando el propósito es evaluar las competencias profesionales. Estas serían:

- 1. La finalidad diagnóstica:** aporta información sobre el nivel de entrada, es decir, el grado de competencia del que dispone el profesional.
- 2. La finalidad formativa:** se justifica porque debe considerarse la competencia como un proceso y no como un estado que se evalúa periódicamente en momentos predeterminados.
- 3. La finalidad sumativa:** quizás es la más considerada, porque está orientada hacia la certificación, ya que ésta sería un tipo de evaluación sumativa por definición.

Estas finalidades nos muestran que la evaluación de la competencia profesional manifiesta una relación directa entre el momento evaluativo y la finalidad misma de la evaluación, generan un marco de referencias a partir de las relaciones que se establecen entre los diferentes momentos y las diferentes finalidades, añadiendo un cuarto momento distante temporalmente con la finalidad de proporcionar una valoración con una perspectiva más amplia.

Tanto los rasgos generales que formulamos al comentar la definición de evaluación, como las finalidades se entienden de diferente manera según nos situemos en dos modos de llevar a cabo la evaluación que con frecuencia se han entendido como dos modelos opuestos: la

evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa lo que según (Pavié, 2012) se han entienden como diferencias puramente metodológicas que podrían ser utilizadas de forma complementaria.

La importancia de evaluar la competencia del docente radica en que el desempeño de los docentes afecta el aprendizaje de los alumnos, evidencia de esto son las investigaciones realizadas por autores tales como: Sanders y Rivers, 1996; Wright, Horn y Sanders, 1997; Hanushek, Kain y Rivkin, 1998; Darling-Hammond, 1997, 2000; Klinger, 2000; Ellett y Teddlie, 2003; Hattie, 2003; Wayne y Youngs, 2003; McCaffrey et al, 2004; Hanushek y Rivkin, 2006; Muñoz y Chang, 2007. La evaluación del desempeño docente permite entregar estímulos y reconocimientos a los docentes que destaquen por su desempeño (Wise et al, 1985; Mizala y Romaguera, 2000b; Mizala y Romaguera, 2002a; Mizala y Romaguera 2003; Apablaza y Bravo, 2007).

Diversos estudios han centrado su análisis en la relación entre el desempeño del profesor en evaluaciones docentes y el desempeño de sus alumnos en pruebas estandarizadas (Darling-Hammond et al, 1983; Kimball et al, 2004; Gallagher, 2004, Milanowski, 2004; Milanowski et al, 2004; Borman y Kimball, 2005, Eisenberg 2008; Martínez, 2010; Escalera, 2012), concluyendo que éstos se relacionan positivamente.

Existen muchas formas de evaluar al docente universitario, según investigaciones de muchos autores las principales fuentes de evaluación del profesorado de las cuales se han aportado informaciones relevantes, son las siguientes:

- ❖ **Autoevaluación del profesorado** (Cajide & Porto, 1995; Escudero, 1993; González-Such, 1998; Hall, Hall & Shirin, 1996; Posser & Trigwell, 1997; Rodríguez, Fleet & Delgado, 2009; Gutiérrez, 2011).
- ❖ **Evaluación por el alumno** (Cajide & Porto, 1995; Cots, Villas & Díaz, 2002; Escudero, 1993; García, 1995; González-Such, 1998; Leckey & Neill, 2001; Stringer &Irwing, 1998; Timpson & Andrew, 1997; Vieira, 1997; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002; López-Barajas-Carrascosa, 2005; Martínez, 2010; Escalera , 2012).
- ❖ **Evaluación por los responsables de las diferentes unidades departamentales** (Escudero, 1993; Tan, 1991; AQU, 2013).
- ❖ **Evaluación de los materiales docentes** (Escudero, 1993; González-Such, 1998; Tan, 1991; Prendes , 2008).

- ❖ **Consulta a equipos de expertos (peer review)** (Cajide y Porto, 1995; Escudero, 1993; Rodríguez Espinar, 1997).
- ❖ **Evaluación por pares** (Escudero, 1993; González-Such, 1998; Marquina , 2006; Bautista, 2011).
- ❖ **Evaluación de Expertos, Agencias o Servicios especializados.** (ENQA, 2005; ANECA, 2007; AQU, 2013)

Berk (2005) describe hasta 12 técnicas distintas de evaluación que se representan en el siguiente cuadro.

Tabla 4. Características de 12 fuentes de evidencia de la efectividad docente, Berk (2005).

Fuentes de evidencia	Tipos de medida	Quién proporciona la evidencia?
Puntuaciones de los estudiantes	Escala de Rangos	Estudiantes
Puntuaciones de los colegas	Escala de Rangos	Colegas
Autoevaluación	Escala de Rangos	Docentes
Videos	Escala de Rangos	Docentes/colegas
Entrevistas a estudiantes	Cuestionarios	Estudiantes
Puntuaciones de egresados	Escala de Rangos	Graduados
Puntuaciones de empleadores	Escala de Rangos	Empleadores de graduados
Puntuaciones de Administradores	Escala de Rangos	Administradores
Teaching Scholarship	Revision Critica	Docentes
Premios docentes	Revision Critica	Docentes
Resultados de aprendizaje	Test proyectos y simulaciones	Estudiantes
Portafolio Docente	La mayoría de los anteriores	Docentes, Estudiantes , Colegas

Entre las **técnicas más utilizadas**, se encuentran: la opinión del alumnado, la observación en el aula, juicios valorativos emitidos por pares, el rendimiento de los aprendizajes, el autoinforme y el portafolio. En los siguientes apartados se realizará un análisis de las técnicas más frecuentes de evaluación.

A. Cuestionario de opinión de los estudiantes.

El cuestionario o escala de opinión de los estudiantes es una herramienta básicamente cuantitativa cuyo soporte teórico y metodológico plantea evaluar principalmente la docencia

(aspectos didácticos e interpersonales: claridad, organización, motivación, interacción, etc.), se han venido usando hace más de tres cuartos de siglo. Sus indicadores se valoran mediante escalas (tipo Likert, Diferencial Semántico, de estructura dicotómica, preguntas abiertas de corte cualitativo, etc.) (Villar, 1989; Such y otros, 1996; Ferrández y otros, 1996; Mateo, 2000; Gibbs, 2002; Tierno, 2002; Carrascosa, 2005; Torquemada 2008, Martínez 2010, Escalera 2012).

Cada dimensión docente se evalúa a partir de una muestra de ítems que permiten hacer inferencias y, consecuentemente, las dimensiones en conjunto permiten inferir la calidad de la docencia. La relación entre constructo–categoría– dimensión–indicador–ítems/preguntas, la validez y fiabilidad del cuestionario, se asegura en base a esta. El uso de encuestas a los estudiantes es una de las técnicas de uso más frecuente y se ha ido generalizando en las universidades, y en muchas ocasiones es la única técnica que se utiliza de forma sistemática.

Escudero (1996) brinda algunas conclusiones importantes acerca del resultado de investigaciones realizadas con cuestionarios de opinión de los estudiantes:

- a) No existen pruebas de que los estudiantes evalúen básicamente en función de la popularidad, amabilidad o sentido del humor del profesor.
- b) El juicio de los alumnos es estable y consistente.
- c) Los juicios de los ex-alumnos muestran una gran validez concurrente con los de los alumnos.
- d) Los alumnos tienden a ser algo más indulgentes si conocen el valor sumativo de sus juicios sobre la estabilidad y promoción del profesorado.
- e) Los juicios valorativos correlacionan con las calificaciones, pero no existen evidencias de incidencia en este hecho de la indulgencia del profesor o de los alumnos. Puede ser consecuencia lógica del superior aprendizaje.
- f) No se confirma la creencia de que se valora mejor a los profesores de clases pequeñas que de grandes.
- g) El interés previo al curso suele generar valoraciones más positivas. Este hecho se refleja en los cursos optativos.
- h) No se han detectado interacciones sistemáticas entre los juicios de los estudiantes y diferentes aspectos como el sexo de alumnos y profesores, el horario de clases, el nivel, el área disciplinar, el rango académico del profesor y la personalidad de los estudiantes.
- i) La validez de los juicios mejora cuando se complementa con otros elementos y otros juicios

y cuando se toma la clase y no al alumno como unidad de análisis. Este hecho se hace especialmente relevante en procesos evaluativos con propósito sumativo.

j) Los cuestionarios reflejan bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, de forma que sus juicios son más sensibles a los cambios en la docencia que en su propio rendimiento académico.

k) No parece discutirse la multidimensionalidad del juicio de los estudiantes sobre la docencia, pero sí se ha planteado una viva polémica sobre su utilización. La valoración global (unidimensional) parece tener una mayor utilidad para decisiones sumativas, mientras que la multidimensional (factorial) la tiene en las decisiones formativas.

l) Las prevenciones del profesorado ante la evaluación de los alumnos se centra fundamentalmente en la publicidad y utilización de los resultados.

Años más tarde Escudero (1999) afirmó que aun con sus virtudes y defectos los cuestionarios a los estudiantes son el procedimiento del cual se han realizado más investigaciones, más análisis científico, más soporte metodológico y de resultados contrastados. Pero hay que dejar claro que es una técnica que no está exenta de limitaciones y contradicciones, sino que es válida y útil siempre y cuando se utilice correctamente. Sin embargo señala que las opiniones de los alumnos no tienen la misma validez en todos los ámbitos y para todos los propósitos sino que es especialmente valiosa dentro de la evaluación diagnóstica, en la detección de puntos fuertes y débiles desde la perspectiva del cliente-usuario, sobre todo en el ámbito de la docencia, y en general, en el de las interacciones profesor-alumno.

Los motivos para el uso de evaluaciones por los alumnos según Howell y Symbaluk (2001), Marsh (2001) y Babad (2001), tiene su justificación en que los alumnos son una obvia y ventajosa fuente de datos; ya que éstos mediante su opinión sincera ayudan a beneficiar la estructura de los cursos y los estilos de enseñanza.

En las universidades, el estudiante es una fuente de información en el proceso de evaluación del rendimiento del profesor a lo largo de los periodos académicos. Los estudiantes son los receptores del servicio educativo, esto evidencia y justifica la importancia de las opiniones de los estudiantes en torno al proceso de evaluación del profesorado.

Martínez (2010) sugiere que en el actual contexto de la educación superior, donde la búsqueda de indicadores de desempeño es una tarea prioritaria para valorar la calidad de las instituciones y el logro de las metas de programas de desarrollo, contar con instrumentos válidos y confiables que ofrezcan información útil para el seguimiento y evaluación de programas, así

como la identificación de áreas de oportunidad es de gran importancia estratégica.

Escalera (2012) sugiere que los resultados de esta técnica nos permiten asegurar que es posible aplicar esta herramienta para la mejora de la práctica docente, en relación a sus aspectos contextuales, metodológicos o con respecto a las relaciones interpersonales profesor-alumno.

B. La Evaluación por pares.

La evaluación por pares se ha constituido en una de las estrategias más importantes para el incremento de la calidad, en la medida en que el profesorado es protagonista en la definición de criterios de evaluación y su operativización (Langsam & Dubois, 1996; Hutchings, 1996; Genovard y otros, s/f); donde la investigación, docencia y gestión son sus contenidos centrales (Rodríguez, 2003b).

Para poder llevarla a cabo se establece una comisión conformada por miembros destacados de la comunidad habitualmente propuestos por el mismo profesorado, que se encarga de desarrollar y establecer procesos de evaluación de las actividades académicas. La aplicación de esta estrategia ha sido en gran medida similar en Europa y Estados Unidos, tradicionalmente la investigación ha sido evaluada mediante esta estrategia y más recientemente (desde los 70s) se la ha venido aplicando a la evaluación de la docencia (Rodríguez, 2004).

La peer review ha fortalecido y asegurado su práctica al punto de llegar a constituirse como tal en un sistema de evaluación del profesorado, cuyo fundamento y rigor se sustenta esencialmente en tres criterios: El preestablecimiento claro de su orientación sumativa y/o formativa, el acuerdo en los criterios de evaluación entre los evaluadores y evaluados y la aplicación clara e independiente de la evaluación sumativa o formativa.

Rodríguez (2004) enfatiza que la naturaleza de la función académica, la cultura profesional que traspassa los marcos geográficos y los propios planteamientos teóricos y técnicos de ámbitos disciplinar de la evaluación, ponen de manifiesto la absoluta necesidad de considerar la evaluación por colegas (peer review) como la vía más idónea de implementar un modelo de evaluación. Parece razonable asumir, al igual que en muchos otros campos profesionales, que la integración de las múltiples evidencias y fuentes en orden a la emisión de un juicio de valor, debe ser realizada por profesionales expertos de la actividad académica universitaria .

Métodos considerados en la peer review: la carpeta personal, la orientación pedagógica, la visita a clases reciprocal class visits y video-grabaciones, entrevistas a los estudiantes, círculos docentes (teaching circles) y seminarios de enseñanza (teaching seminars).

Marquina (2006) sugiere que el estudio de la evaluación por pares académicos exige en primer lugar ubicar el tema a partir de la pertenencia de los pares evaluadores a un campo o profesión con características particulares. Es posible encuadrar teóricamente la cuestión sobre la base de algunos conceptos tomados de especialistas en educación superior y de autores provenientes del campo filosófico. Analizar a los pares en tanto miembros de una comunidad con características propias permitirá comprender el principal punto crítico que actualmente se identifica como problema de la actuación de los pares en procesos de evaluación.

Bautista (2011) sugiere que la técnica de evaluación por pares motiva el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, siendo según sus palabras ventajas suficientes para intentar mejorar los procesos de implementación de estas técnicas orientadas al aprendizaje.

C. Autoevaluación del docente.

La autoevaluación del docente se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por la que el profesorado participa en el desarrollo profesional proceden de sus propias obligaciones docentes, su propia experiencia como docente y la propia necesidad de dar sentido y mejorar las experiencias docentes.

De Miguel (1998) opina que el pensamiento del profesorado es fundamental para la mejora de la calidad, aunque insuficiente en la práctica si no cuenta con el respaldo institucional mediante programas de orientación de desarrollo profesional.

Airasian y Gullickson (1999) describen nueve pasos a tener en cuenta para comenzar un proceso de autoevaluación los cuales se nombran a continuación :

a) Voluntaria: uno de los objetivos de la autoevaluación es que se produzcan cambios significativos que mejoren y optimicen las prácticas docente, sin embargo, la decisión de ser evaluados debe ser de forma voluntaria, ya que no todos los docentes están dispuestos a cambiar su práctica, y si no está dispuesto a cambiar no mejorará su docencia.

b) Centrada en la conciencia práctica: el profesor debe estar consciente de su práctica, al menos, comprender lo que hace, porque en caso contrario, tiende a volver una rutina su práctica, y es difícil cambiar o mejorar. El punto clave aquí, es tener conciencia de sus creencias personales, conocimientos, actividades y eficacia.

c) Comenzar por lo pequeño: para desarrollar hábitos a largo plazo de autoevaluación, se hace necesario realizar pequeñas autoevaluaciones que se lleven a cabo con facilidad, que

proporcionen recompensas inmediatas y que produzcan satisfacción por sí mismas.

d) Delimitar el enfoque de autoevaluación: tiene relación con el punto anterior, éste tiene referencia a centrarse en un aspecto concreto y pequeño cada vez, el ámbito de autoevaluar se deberá subdividir en dimensiones, subdimensiones e indicadores.

e) Asignar tiempo: debe tener un tiempo asignado, ya que es la única manera de dedicarle sistemáticamente la atención adecuada. Ésta debe ser planificada, establecer un calendario de actuaciones y realizar un seguimiento oportuno.

f) Utilizar estándares y criterios explícitos: los estándares están referidos al ideal de práctica docente a la que un docente debe aspirar. El saber hacia dónde ir facilita la autoevaluación de la práctica docente.

g) Hacer uso de recursos disponibles: la autoevaluación debe realizarse mediante el trabajo colaborativo, ya que facilita esa compleja labor y porque los cambios que se produzcan no serán para un único grupo de alumnos, sino para todo el colectivo.

h) Aprender sobre autoevaluación: antes de iniciar una autoevaluación se debe formar a los docentes. Esto le servirá de evaluación formativa, ya que proporcionara oportunidades para cambiar y perfeccionar sus acciones docentes, tener información extra les servirá para implementar planes de actuación y participar más activamente en el proceso.

Loredo (2000) sugiere que la autoevaluación ha de ser entendida como reflexión crítica que le ayude al docente a conocer cuáles son sus resultados y la marcha del proceso general para poder tomar las decisiones más adecuadas para el logro de los objetivos educativos. En la autoevaluación el docente se responsabiliza de examinar y mejorar su práctica (Loredo, 2000).

Rodríguez, Fleet & Delgado (2009) sugieren que la autoevaluación constituye uno de los pilares del proceso de aseguramiento de la calidad, ya que es fuente de información fundamental para las instituciones que desean detectar debilidades y fortalezas, así como también monitorear sus propios avances y generar estrategias de mejora.

D. El Portafolio

El portafolio como técnica de evaluación muestra evidencias del desempeño del docente en el aula, incluyendo la lección o la unidad, un vídeo de la enseñanza en el aula, la reflexión y autoanálisis de las prácticas de enseñanza, ejemplos de trabajos de alumnos, así como ejemplos de retroalimentación que el docente proporciona a los estudiantes (Andrejko, 1998). García (2000) considera que el portafolio puede ser un complemento, no una estrategia única, para la

asesoría y la supervisión de los profesores que requiere un lenguaje refinado para discutir la práctica, como ciertas normas de intercambio profesional que examinen permanentemente el trabajo del profesor de un modo más minucioso y productivo.

El portafolio docente supone todo un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, es el propio profesor el que asume el proceso de recogida de la información sobre sus actuaciones docentes y el que tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.

Según (García, 2001) las funciones del portafolio del profesor pueden ser:

- ❖ Formación y evaluación del desempeño profesional, reflexión sobre el quehacer docente.
- ❖ Instrumento para promover la discusión profesional sobre procedimientos de enseñanza.
- ❖ Potencia que las familias se involucren pues puede facilitar el contacto con ellas

Kimball (2003) sugirió que el desarrollo de las plataformas web acentúa las características principales de la web, como su naturaleza gráfica y habilidad para soportar enlaces entre distintas tareas de aprendizaje digitalizadas mejoran algunos aspectos pedagógicos claves del portafolio

García (2005) oferta ideas de como gestionar una información más dinámica un portafolio electrónico no se debe solo al formato de intercambio de información sino al uso interactivo que permite lo que hacen un instrumento más amplio y adaptable, asumiendo funciones de gestión de aprendizaje.

Prendes (2008:21) enuncia que “en educación el portafolio adquiere otra dimensión, no se limita a la mera recopilación de trabajos, sino que incluye una narrativa reflexiva que permite la comprensión del proceso de enseñanza o de aprendizaje, según el caso, y además puede facilitar la evaluación”.

Prendes & Sánchez (2008) sugieren que actualmente al portafolio tradicional se le añade el valor de uso en formato digital y en línea. Recordemos que la inclusión de Las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en la sociedad han provocado significativos cambios que exigen al profesorado un proceso continuo de renovación metodológica, por lo que los portafolios electrónicos aparecen como instrumento de motivación del razonamiento reflexivo o como herramienta de evaluación para la formación permanente del profesorado.

El portafolio electrónico presenta las características del portafolio tradicional y de forma añadida todas las posibilidades de un documento flexible y susceptible de continuos cambios.

Puede además estar almacenado en un soporte físico o bien puede ser desarrollado en red

también llamado webfolio, portafolio digital y portafolio multimedia contiene la misma información que un portafolio educativo tradicional pero en este caso el material es presentado en formato digital.

e. Evaluación de Expertos, Agencias o Servicios especializados.

Wikipedia (2015) definió el término acreditación como un proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. El proceso es llevado a cabo por una agencia externa a las instituciones de educación superior. La acreditación reconoce la calidad de los programas o de la institución acreditada. Existe también acreditación internacional realizada por agencias de otros países. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. Las agencias u organismos acreditadores son a su vez acreditadas regularmente. En todos los casos es una validación temporal, por una serie de años. Se basa en un conjunto de principios, relativamente básicos y homogéneos, aunque la diversidad de modelos es extensa.

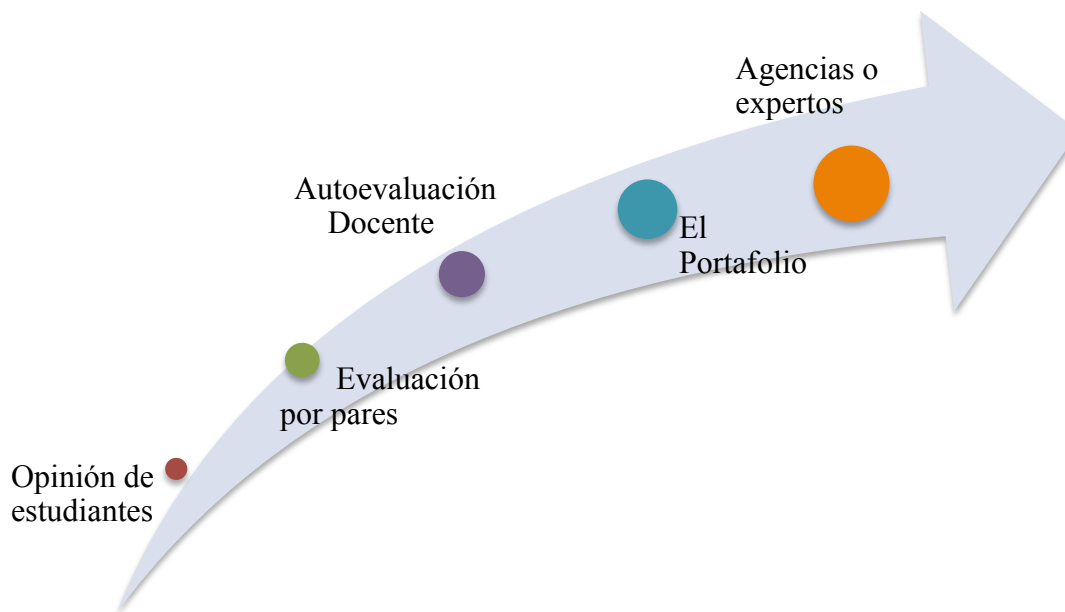


Fig 14 . Resumen de las técnicas de evaluación de las competencias de los docentes universitarios.

Fuente: Elaboración propia.

2.6 Relación de la calidad universitaria y las competencias docentes.

Una gran cantidad de investigaciones se han realizado sobre los factores de las competencias docentes que se relacionan con la calidad de las instituciones universitarias,(Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Marsh, 1982, 1984; Marsh y Dunkin, 1992; Swartz y otros, 1990; Gaviria y

Fernández, 2006; Cheung y Phillipson, 2008; Stronge, Ward, Tucker y Hindman, 2007; Camargo-Escobar, 2008; Ortega, 2010; Pantic, Wubbels y Mainhard, 2011; Gonzalez, 2012; Delgado, 2013; Sanz-Maquillón 2014).

En **resumen a estos factores** se pueden citar: el docente como factor de eficacia, como factor motivacional del alumno, factores de la competencia docente asociados al rendimiento del alumno, y la autoeficacia del docente. A continuación se presentan los aspectos más relevantes de estos.

a. Competencia docente como factor eficacia

La competencia docente ha sido relacionada en diversos estudios como factor de eficacia del docente universitario (Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Marsh, 1982, 1984; Marsh y Dunkin, 1992; Swartz y otros, 1990). La eficacia docente, se define como la capacidad del profesor para organizar y ejecutar en sus aulas la acción necesaria para lograr los resultados deseados (Fives, 2007), se le considera como un constructo motivacional que refleja las competencias que posee el docente al enseñar a sus alumnos.

Villa (2008) refiere que el papel del docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y a las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza, ello supone nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes.

La nueva definición del perfil profesional de los titulados, basada ahora en las competencias profesionales que estos deben adquirir, modifica la tarea docente del profesorado tanto en su actividad individual en el aula con los estudiantes, como en el seno del equipo docente. Así, se producen cambios en el planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto deberán replantearse los contenidos y los modelos de formación que se proponen al profesorado; además adquiere una gran importancia la coordinación horizontal y vertical entre los miembros del equipo docente de una misma titulación.

El profesorado debe considerarse como una pieza más de la arquitectura que la universidad pone en juego para conseguir una enseñanza de calidad. Estudios realizados sobre la eficacia del profesor han demostrado que está relacionada con una serie de importantes resultados relacionados con la educación, incluyendo el rendimiento de los estudiantes (McLaughlin & Marsh, 1978; Muijs & Reynolds, 2002), la motivación de los estudiantes (Migdley, Feldlaufer & Eccles, 1989), la valoración del docente por las innovaciones educativas (Cousins & Walker,

2000), capacidad de gestión del aula (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990) y el estrés docente (Greenwood, Olenjik & Parkay, 1990). Stronge (2002, 2007), realiza un meta-análisis de investigaciones existentes sobre las dimensiones que caracterizan la eficacia docente.

Stronge (2008) aporta un resumen de las investigaciones realizadas sobre dimensiones relacionadas a la eficacia del docente.

Tabla 5. Resumen de Investigaciones sobre dimensiones relacionadas a la eficacia del docente, Stronge (2008).

Dimensiones de la eficacia docente	Investigación Relacionada
Instrucción	Allington 2002; Darling-Hammond 2000; Johnson 1997; Wenglinsky 2000
Centrado en la instrucción	2000
Expectativas de logro	Peart and Campbell 1999; Wenglinsky 2002; Good and Brophy 1997; Jay
Planificación de la instrucción	2002; Shellard and Protheroe 2000 Pressley et al. 2004; Walsh and Sattes
Estrategias	2005; Weiss et al. 2003 Eisner 2003/2004; Peart and Campbell 1999;
Cuestionamiento	Sternberg 2003; Zahorik et al. 2003
Compromiso del estudiante	Cawelti 2004; Walsh and Sattes 2005; Wenglinsky 2002; Allington 2002;
Deberes	Berliner 1986; Cawelti 2004; Cotton 2000; Johnson 1997
La evaluación de los alumnos	Cotton 2000; Foegen et al. 2007; Janisch and Johnson 2003; Yesseldyke
Supervisión del progreso del estudiante	and Bolt 2007
Diferenciación	Shellard and Protheroe 2000; Tomlinson 1999, 2003; VanTassel-Baska 2005
Ambiente de aprendizaje	Johnson 1997; Marzano et al. 2003; Pressley et al. 2004; Wang et al. 1993
Manejo del aula en clase	
Organización	McLeod et al. 2003; Zahorik et al. 2003; Good and Expectativas de
Expectativas de comportamiento	comportamiento Brophy 1997; Hamre and Pianta 2005; Marzano 2003; Pressley et al. 2004
Cualidades personales Cuidado	Boyle-Baise 2005; Collinson et al. 1999 McBer 2000; Peart and Campbell
La equidad y el respeto	1999; Corbett and Wilson 2002; Cruickshank and Haefele
Interacciones con los estudiantes	2001; Darling-Hammond 2001; Peart and Campbell 1999
Entusiasmo y motivación	Rowan et al. 1997; Quek 2005 Hamre and Pianta 2005;
Actitud hacia la enseñanza	Southeast Center for Teaching Quality 2003
Prácticas de reflexión	Cruickshank and Haefele 2001; Good and Brophy 1997

b. Competencia docente como factor motivacional del alumnado.

La falta de motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación universitaria. Numerosas investigaciones realizadas han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje (Huertas, 1997; Pozo, 1999; Míguez, 2001).

Dentro de las competencias docentes, el factor motivacional del alumno es sumamente importante, ya que a través de éste se puede predecir el éxito académico del estudiante. Algunos investigadores han examinado la influencia del docente en la motivación del alumnado (Chesebro y McCroskey, 2001; Christophel y Gorhem, 1995; Frymier, 1993; Frymier y Shulman, 1995; Jaasma y Koper, 1999) y en el aprendizaje efectivo (Andersen, 1979; Chesebro, 2003; Kearney, Plax, Smith y Sorensen, 1988; Kelley y Gorgam, 1988; Plax, Kearney, McCroskey y Richmond, 1986; Witt y Wheelless, 2001) tanto la motivación del alumno como el aprendizaje efectivo son conocidos como predictores del éxito del estudiante. Sin duda alguna, la credibilidad en las competencias de los docentes puede tener un impacto positivo en el aula, y este impacto repercute en la motivación de los estudiantes.

En la búsqueda de la calidad de la docencia, la motivación ocupa un rol esencial, no sólo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional de las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006).

c. Factores de la competencia asociados al rendimiento del alumno.

Durante mucho tiempo, los educadores y los investigadores han debatido sobre las variables que influyen en el rendimiento de los estudiantes. Un gran número de evidencias sugieren que la universidad puede hacer una gran diferencia en términos de rendimiento de los estudiantes, y una parte sustancial de esa diferencia es atribuida al docente. Específicamente, la eficacia docente es un factor determinante de las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de los efectos del tamaño y heterogeneidad de la clase (Darling-Hammond, 2000).

En el ámbito de las investigaciones sobre eficacia educativa se ha estudiado el vínculo entre la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El interés en los efectos de la conducta del maestro dió como resultado la elaboración de un nuevo subdominio, eficacia de la instrucción (Creemers y Reezigt, 1996).

Algunas de las competencias del docente que se han relacionado con los resultados de

aprendizaje de los alumnos son: la claridad, la información, la gestión del aula y la comunicación de las expectativas docentes (Creemers, 1994). En el ámbito de las investigaciones sobre la competencia docente ha sido especialmente importante los efectos de la enseñanza que pueden ser estimados de forma muy precisa por sus aportaciones estadísticas y metodológicas, mediante el empleo de técnicas de análisis multinivel e incluyendo análisis de covariables.

Una característica muy importante en esta investigación es el uso de la medida de la competencia del docente a través de escalas de valoración por el alumno. Hasta hace poco tiempo, las investigaciones sobre el desempeño del docente se enfocaban principalmente en la conducta observable del docente (Lowyck, 1994). Durante los últimos años, los investigadores han comenzado a utilizar cuestionarios para medir la percepción del alumno acerca de la conducta de sus docentes. Algunas de las revistas de educación más importantes que han realizado publicaciones sobre el desempeño del docente y los resultados en el aprendizaje del alumno, entre 1995 y 2008, incluyen numerosa literatura sobre el uso del cuestionario por el alumno (d'Agostino, 2000; Kyriakides, Gagatsis y Campbell, 2000; Luyten y De Jong, 1998; Sandal, Wold y Bronis, 1999; Van Damme, De Fraine, Van Langehem, Opdenakker y Ongenha, 2002; Van de Grift, Houtveen y Vermeulen, 1997; Perry, Brekelman y Wubbels, 2004; Singh y Stoloff 2007; Weaver, 2006; Rodger, Murray y Cummings, 2007; Rice y Van Duzer, 2005; Moore y Kuol, 2005; Cheung y Phillipson, 2008; Stronge, Ward, Tucker y Hindman, 2007).

La Investigación de la Eficacia en Educación (EER) se ocupa de las cuestiones sobre lo que funciona en la educación y por qué. Durante las dos últimas décadas, estudios realizados en distintos países reveló que el efecto de clase es más importante que el efecto de la institución para explicar la variación en el rendimiento del estudiante en los resultados cognoscitivos y afectivos (Teddlie y Reynolds, 2000).

Creemers y Kyriakides (2008) han desarrollado un modelo dinámico de la eficacia educativa, que intenta establecer vínculos más estrechos entre eficacia y la mejora de la práctica docente en pro del rendimiento del estudiantado. El modelo dinámico de la eficacia educativa desarrollado por Creemers y Kyriakides (2008) se basa en dos supuestos principales. En primer lugar, el hecho de que la mayoría de los estudios de eficacia se centran exclusivamente en aspectos únicos, más que en todo el currículo (cognitivos, metacognitivos y afectivos) pone de manifiesto que los modelos de eficacia educativa debe tener en cuenta los nuevos objetivos de la educación

y relacionadas con ésta su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje.

d. Autoeficacia Docente.

La autoeficacia docente existe cuando el profesor tiene la certeza de que puede llevar a cabo con éxito las tareas asociadas con la enseñanza (Chambers y Hardy, 2005). Woolfolk (2008) define la autoeficacia del profesor “como la convicción que tiene el docente en poder llegar incluso a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades para aprender”.

Según investigaciones, dos de los principales factores que influyen en la autoeficacia de los docentes son el éxito de sus estudiantes en el aprendizaje y la validación de sus pares, aun así las variables que influyen en la autoeficacia docente son numerosas y contextuales. Por ejemplo, algunos profesores con frecuencia sufren de baja autoeficacia a causa de las dudas que poseen sobre sus competencias pedagógicas, otros docentes a veces sufren de baja autoeficacia debido a su débil conocimiento del contenido (Bencze y Upton, 2006).

Prieto (2007) señala a través de la literatura revisada identifica cuatro fuentes básicas de información sobre la autoeficacia del docente: las experiencias directas que han vivido los profesores (éxitos y fracasos en su docencia), la observación de la enseñanza de otros, la información que otras fuentes o personas pueden aportar a su propia enseñanza (libros, revistas educativas, sugerencias de colegas, apreciaciones de los estudiantes), así como el estado emocional que experimentan ante una situación de enseñanza determinada.

Se han relacionado también con la autoeficacia docente factores como la conducta del profesor en clases (Ghaith y Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Milner, 2002), la ideología de éste con el control del alumnado (Woolfolk y Hoy, 1990), el entusiasmo por enseñar (Allinder, 1994; Ashton, 1984; Ashton et al., 1982), niveles de estrés experimentados por la enseñanza (Smylie, 1988), burnout (Brouwers y Tomic, 2000), calidad de la enseñanza (Raudenbush, Bhumirat y Kamali, 1992), compromiso con la enseñanza (Coladarci, 1992), contexto educativo (Goddard y Goddard, 2001), y compromiso con la profesión docente (Burley, Hall, Villeme y Brockmeier, 1991; Milner, 2002).

La autoeficacia del docente está asociada a la persistencia de los docentes en su labor de enseñanza. Los profesores que poseen un alto nivel de autoeficacia trabajan con mayor empeño y son más persistentes en ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje (Woolfork, 2008), a la vez son más resistentes en dejar la profesión de docente (Fives, Hamman y Oliverez, 2005).

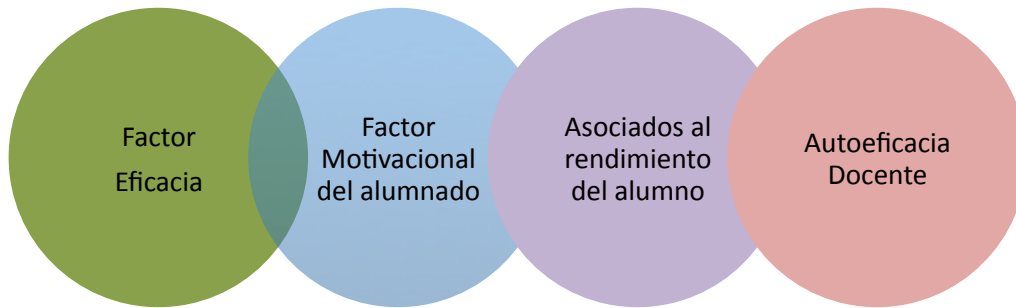


Fig.15 Factores de las competencias docentes relacionadas a la calidad de las instituciones universitarias.

Fuente:Elaboración propia.

2.7 COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL PROFESOR DE ODONTOLOGÍA.

En este apartado se consideran algunos elementos que permitirán al docente clínico desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el área clínica en odontología con la finalidad de contribuir en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en ambientes clínicos y afines.

La docencia clínica es una loable tarea que requiere de un gran compromiso de quienes participan en el proceso y la responsabilidad de ofrecer una educación de alta calidad es compartida. Las instituciones educativas deben en primera instancia desarrollar estrictos protocolos que les permitan seleccionar el personal docente idóneo, basado principalmente en una vocación a la docencia inmensurable, que supere la formación académica del facilitador, la cual debe ser de una excelente calidad comprobable.

El docente está en el deber más que de transmitir abundante información, promover el desarrollo de competencias que garanticen en los estudiantes actitudes de autodidactas y que su desempeño sea satisfactorio. Es necesario un nuevo perfil en el docente para lograr un profesional más eficiente (Bozú, 2009).

Los estudiantes deben ser admitidos bajo un esquema pre establecido por la institución en donde se compruebe aspectos tales como: vocación, habilidades, preparación cognitiva, características físicas, emocionales y psíquicas acorde a la profesión. Sin ánimo de parecer exclusivista, es lógico pensar que cada actividad debe ser llevada a cabo por aquellos mejor do-

tados para ejecutarla, esto garantizará un excelente resultado, optimizando la inversión de los recursos económicos y del tiempo de las instituciones educativas, particularmente aquellas que pertenecen a la administración pública. Una docencia de calidad supone acciones de calidad de parte del docente, del estudiante y de la institución, (Alarcón, 2008).

Conocer a cada estudiante y realizar un análisis de todos los aspectos inherentes a su personalidad; así como: su inteligencia, sus fortalezas o debilidades intelectuales y emocionales, los motivos que guían su aprendizaje, la dirección y control que emplea para lograr un aprendizaje significativo, permite al docente, crear una atmósfera apropiada para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias docentes a emplear dentro de los ambientes clínicos deben provenir del resultado de una minuciosa planificación, de la selección y ejecución de métodos previamente conocidos y de la discriminación de todos los factores influyentes en el hecho educativo cuya consideración y empleo permita el logro de las competencias establecidas para los estudiantes. El hecho educativo es en gran parte el producto de las estrategias de enseñanza que el docente elabora y aplica en el aula de clase, sala clínica o cualquier otro ambiente docente.

Los resultados obtenidos durante el proceso educativo se relacionan directamente con el grado de eficiencia de las estrategias planificadas. El diseño de tales estrategias debe facilitar el aprendizaje significativo y autónomo al estudiante y la evaluación continua del hecho educativo es sin duda el aspecto principal que determinará la evolución del docente a la excelencia. El desempeño del docente debe crecer y presentar nuevas características manifiestas a través de un liderazgo carismático, responsable, modelador, visionario, motivador, entre otras tantas cualidades.

A continuación se enumeran algunas consideraciones cuya valoración, internalización y análisis le permitirá de forma consciente **elaborar nuevas estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje.**

1. Definir las competencias por unidad curricular o área clínica del curso a impartir.

Las competencias que definen cada área clínica o unidad curricular dentro del curso de estudio, deben ser rigurosamente conocidas por el docente y el alumno. A partir de estas competencias a desarrollar el docente-facilitador debe planificar acciones que fortalezcan el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante para la consecución de los objetivos (Nuñez, 2015).

La creatividad del docente es un factor determinante en el logro de las competencias. El aprendizaje basado en problema, seminarios de casos clínicos, discusión de casos clínicos publicados en revistas científicas, práctica clínica en maniqués, ejercicios preclínicos en objetos que simulen tejidos humanos, investigación de temas de actualidad asociado a la práctica clínica, permitirán estimular estrategias de aprendizaje en el estudiante, empleando el análisis, la relación de los conocimientos, la generación de inferencias, entre otras.

Es decir, el docente debe fijar metas, concienciar las competencias y crear las estrategias necesarias para facilitar en sus estudiantes, la comprensión del contenido en sus facetas tanto teórica como práctica. Resulta indispensable una profunda transformación en el binomio práctica profesional-educación profesional, a fin de identificar, adaptar e introducir los modelos más efectivos para la práctica clínica, asegurando los recursos necesarios para un desempeño adecuado del ejercicio de la odontología (Marupome, 2012).

2. Unificar los criterios técnicos y administrativos dentro de los profesionales docentes de la institución

La utilización de manuales de procedimientos dentro de instituciones de salud y educación facilita la homogenización de criterios en relación a los procedimientos tanto administrativos como clínicos. Estos documentos proveen de manera formal y permanente la información de criterios unificados de escuela a todo el personal, lo que facilita la continuidad en la ejecución de los procedimientos independientemente de los cambios del personal y garantiza que el modelo enseñanza-aprendizaje clínico este en concordancia con los lineamientos curriculares de la facultad o institución educativa y a la vanguardia de los modelos educativos actuales (Bello, 2012).

El empleo de manuales constituye un mecanismo de orientación e inducción a los nuevos estudiantes y docentes, ya que tendrán de esta forma una guía de trabajo al orientar las acciones a ejecutar, lo cual le proporcionará una visión general de la clínica en su conjunto y de las interrelaciones con los pacientes, docentes, auxiliares, y estudiantes de otros niveles académicos; permiten obtener una visión integral del trabajo en el ambiente clínico (Becerra, 2011). Adicionalmente, facilita la labor al docente, al estandarizar el uso de las técnicas, consideradas como apropiadas a nivel clínico, lo cual permite una mejor evaluación tanto de estudiante como de la técnica en sí. Las autoridades a cargo de las instituciones, deben velar por la actualización

de los manuales de procedimientos, sustentadas en evidencia científica.

3. Promover la investigación en los estudiantes de la práctica profesional

La educación superior tiene entre sus objetivos lograr profesionales con una formación integral, que conozca aspectos científicos y técnicos de la profesión y además sea líder dentro de la sociedad, innovando en las soluciones en materia de salud bucal del país, lo cual garantiza el progreso y bienestar de la sociedad. La estimulación del docente para incentivar la investigación en el estudiante, juega un rol importante, no obstante, pocos se encuentran involucrados en la investigación (Marupome, 2012).

En general los alumnos tratan de cumplir sus objetivos o requisitos para la promoción al nivel académico superior, pero el interés propio por la inclusión en proyectos de investigación así como en otras actividades asociadas, es escaso en la actualidad.

El docente debe entender su rol como facilitador en las áreas de docencia directa, investigación y extensión, y en cada una de ellas repensar sus acciones, basado en la evaluación de experiencias previas y en la capacitación continua que todo docente debe tener tanto en lo relativo a la profesión como a la docencia, por otra parte, el docente debe incentivar al estudiante en la búsqueda constante de información, empleando para ello los distintos medios de divulgación científica, con la finalidad de entrenarlos en el uso y manejo de los TIC y convertir ésta tarea en una actividad cotidiana lo cual contribuirá a la generación de profesionales actualizados (Parra, 2010).

La ejecución de proyectos de investigación dentro de los servicios de salud constituye el deber ser de toda institución particularmente si se encuentra asociado a la educación. Los servicios de salud son una fuente importante de datos que facilitan el desarrollo de múltiples programas o proyectos de investigación, lamentablemente estos datos en general forman parte de estadísticas “muertas” que no conllevan, ni al análisis, ni a la generación de conocimientos, debilitando el surgimiento de propuestas para el sector salud o el desarrollo de nuevas teorías, terapéuticas e información científica de trascendencia.

Uno de los principales problemas en los centros de salud públicos, radica en la carencia de espacio físico para el almacenamiento de las historias clínicas, la lentitud en el proceso de transcripción de la información de los pacientes, la imposibilidad en la recuperación de la información y la ilegibilidad de los datos (Roque, 2011). La recolección apropiada de datos en la clínica, constituye una acción prioritaria para el proceso de la investigación dentro de las

prácticas clínicas, en tal sentido la generación de estrategias por parte del docente y de las facultades a través de sus institutos de investigación es fundamental .

Los datos obtenidos producto de la valoración clínica de los pacientes y del tratamiento aplicado, deben ser almacenados apropiadamente tanto por las instituciones, como por docentes y estudiantes a fin de encontrar en su análisis nuevos conocimientos. El respaldo electrónico de esta información es de gran importancia (record electrónico de pacientes), el uso de sistemas computarizados facilita el almacenamiento de dichos datos y la interrelación de los mismos, genera vastos conocimientos al relacionar las diferentes variables (Arellano, 2012).

En la actualidad se puede emplear la minería de datos, el cual es un campo de la ciencia de la computación cuyo objetivo es la búsqueda de patrones en grandes volúmenes de datos. Aplicado a las ciencias de la salud, permite desde el manejo apropiado de insumos (médicos, odontológicos, etc.) hasta una efectiva planificación de acciones tendientes a neutralizar la irrupción de epidemias, definir la prevalencia de enfermedades, estudios de estadísticos, entre otros. La minería de datos adiciona nueva información, al interrelacionar los datos obtenidos de los pacientes almacenados en formatos electrónicos (Arellano, 2012).

La informática representa una posible herramienta para la solución de enigmas o problemas no resueltos en la odontología, pero los profesionales deben estar dispuestos a enfrentar los cambios y vencer los obstáculos .

4. Definir las metas a cumplir por el estudiante

La planificación del tiempo y las metas a cumplir por cada período, debe constituir parte de las estrategias del docente, la notificación de los objetivos del curso al estudiante es relevante para lograr un alto desempeño. El estudiante debe concienciar las conductas propias que entorpecen el ejercicio clínico, asimismo, el docente debe también identificarlas en sus estudiantes para crear puentes comunicacionales, afectivos y metodológicos que contribuyan con el desarrollo holístico del estudiante.

Este encuentro con la “verdad” permitirá un cambio subsecuente en el comportamiento del estudiante, que repercutirá en beneficio del rendimiento estudiantil en la práctica clínica; para ello, se debe tomar en cuenta el apoyo del centro de orientación de la institución y su equipo de especialistas en el área de la psicología y de orientación estudiantil (Vásquez, 2010).

5. Formación continua del docente

La formación continua del docente facilita la fluidez de la información hacia los estudiantes, la capacidad de guiar es mejor al presentar el docente una mayor destreza y seguridad en el manejo de los conocimientos, adicionalmente el tiempo de acción para el hecho educativo es más efectivo. No obstante, el conocimiento de un área del saber no garantiza la transmisión apropiada de la información, en tal sentido, los docentes de educación superior deben formarse para tal responsabilidad y tener la sensibilidad y vocación para hacerlo en forma efectiva (Pineda, 2011).

Las instituciones educativas tienen el deber de diseñar políticas de formación y desarrollo permanente de sus docentes, asimismo, las instituciones están en la obligación de evaluar continuamente la actividad docente en la clínica o cualquier otro ambiente docente, aplicando evaluaciones previamente validadas por expertos pero aplicadas por los estudiantes; ya que, sobre ellos recae directamente la efectividad o no del docente.

Los coordinadores de áreas y jefes de departamento, también deben realizar tales evaluaciones; para lo cual, lo ideal es diseñar instrumentos que cumplan eficazmente con esa función, ésta valoración determinará todos aquellos aspectos tanto positivos como negativos de cada docente y en consecuencia realizar los ajustes necesarios.

Es imposible mejorar si antes no conocemos las debilidades, la identificación es crucial, la evaluación continua del proceso en todas sus facetas resulta de relevancia.

6. El docente como modelo y educador emocional

El docente en general es un modelo a seguir por sus estudiantes, en consecuencia lo que se evalúa en el estudiante debe ser transmitido por este a través de su vocabulario, imagen, expresión corporal, actitud de respeto, responsabilidad, puntualidad, pulcritud, entre otras.

El profesor es una pieza importante para lograr cotas satisfactorias de calidad en el sistema educativo, una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, y un proceso continuo de formación permanente son objetivos prioritarios tanto para el docente como de las instituciones educativas (Castillo, 2014).

El docente clínico comprometido se dispone a un proceso de apertura psicológica y afectiva, sensibilidad y actitud de cambio, despliega su compromiso total como docente hacia aquello que cree, dice, hace y es. La práctica clínica se convierte en una experiencia vivida, en una aventura

interior, ya que, ésta se va a presentar como un proceso de transformación, cambio y evolución donde se integran todos los aspectos educativos: actuar, reflexionar, relacionarse y crear.

Desafortunadamente en muchos casos se piensa de forma errónea con respecto al desarrollo de las competencias afectivas y emocionales, como herramientas prescindibles en el profesorado. Preparar profesionalmente a un estudiante para que sea competente, responsable y comprometido con la realidad social es ir más allá, es trascender la idea de que un buen profesional es aquel que posee conocimientos y habilidades para desempeñarse con éxito en su profesión; es por ello que, todo docente debe asumir seriamente el tema sobre el papel que juega el establecimiento de relaciones afectivas dentro del aula basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión (2011).

La formación integral del estudiante, obliga a los docentes a aprender y desarrollar sus habilidades emocionales y lo convierten sin proponérselo siquiera en un “educador emocional”. El docente utiliza todas las capacidades innatas e inconscientes que todos los seres humanos tenemos para experimentar sentimientos y emociones al recibir los estímulos. En otras palabras, utilizará la afectividad (2011).

Aprender a vivir juntos y en armonía expresa una aptitud que debe transmitirse también en las aulas, aunque no esté en los textos. Se trata, en resumen de desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, desarrollando proyectos comunes y abordando con rigor y respeto las discrepancias, en aras de fomentar los valores relacionados con el pluralismo y la comprensión mutua (Ortega, 2009).

Para lograrlo el docente se interesará en temas relacionados al carácter emocional que involucren las actividades académicas con los estudiantes y que repercuten en gran medida en el desempeño académico de los mismos y luego en el ejercicio profesional del egresado.

El mejor profesor no es el que más conocimientos pueda exhibir, sino aquel que represente el mejor modelo profesional, por brindar su sabiduría y calor humano a quienes lo necesitan, con una proyección humana y científica ejemplares.

7. El docente como estratega

El docente debe enseñar a aprender y el estudiante, debe aprender a aprender y aprender a vivir. Para que este proceso se efectúe es obligatoriamente necesaria la concienciación de ambos. El docente debe reconocer cada grupo de estudiantes con sus debilidades y fortalezas, elaborar estrategias para el aprendizaje en función de cada cohorte y de sus características propias. El

estudiante, mientras no interiorice el cómo aprende y cuáles mecanismos le son útiles para esto, sus objetivos como aprendiz no serán cumplidos plenamente. Entonces, se observa que tanto docentes como estudiantes necesitan trabajar en conjunto para lograr el éxito. Las condiciones ambientales y económicas del ente educativo participan también en los resultados obtenidos, una dotación y tecnología apropiada, mejorará indudablemente todas las actividades académicas.

El docente clínico debe promover en el estudiante un ejercicio profesional organizado en estructuras basadas en la jerarquización de conocimientos que estén directamente supeditados a la promoción y divulgación de la salud, prevención, tratamiento y rehabilitación; según sus capacidades y nivel académico, unido a un conjunto de normas de bioseguridad y bioética que implican el ejercicio de la odontología.

El docente debe mostrarse auténtico en las relaciones académicas con sus estudiantes en las clínicas, receptivo, sensible a los cambios generados durante las prácticas clínicas; estos cambios se dan cuando el estudiante interviene para aportar sus ideas con respecto al procedimiento que se realiza. Al generarse distintos puntos de vista entre los alumnos, el profesor reflexiona y actúa, se dispone afectiva e intelectualmente para la conducción del procedimiento o técnica.

La intención principal es lograr el enlazamiento de los conocimientos nuevos con los adquiridos previamente y que el estudiante visualice un esquema mental pormenorizado de la atención clínica en todas sus fases. Esto se logra sin esfuerzo cuando el docente tiene conciencia de que sus propuestas no sólo se soportan por la calidad de sus conocimientos, sino por la calidad de lo que transmite y la forma como lo realiza.

8. La comunicación en el ambiente clínico

La comunicación es un factor fundamental para poder mantenerse relacionado con los grupos, permite la expresión de pensamientos, deseos, ideas, objetivos e información. La comunicación es un proceso dinámico, se observa particularmente en el escenario clínico donde confluyen diferentes tipos de actores con situaciones humanas, sociales, cognitivas, psicológicas y culturales diferentes.

En las carreras asociadas a la salud muchos estudiantes inclusive aquellos con excelente rendimiento, sienten temor de ejecutar procedimientos que afecten la integridad física de los pacientes bajo su cuidado, lo que lamentablemente ocasiona retrasos en los tratamientos,

aumento de citas a los pacientes y en algunos la posibilidad de reprobar la unidad curricular, por la imposibilidad de cumplir con las competencias exigidas en el periodo académico.

El docente clínico debe propiciar en sus estudiantes la perseverancia, la planificación del tiempo y las actividades, la proactividad, seguridad en sí mismo (asertividad), puentes de comunicación basados en la confianza entre las partes, control del estrés y el desarrollo de valores (Vásquez, 2010).

El estudiante debe sentir libertad para expresar sus conocimientos, dudas e inquietudes sin aprensión, creando un “clima” en donde se tolere la reflexión, y la discusión de tópicos de interés. El respeto mutuo y la comprensión son elementos que nunca deben faltar.

9. La evaluación pertinente del estudiante

La evaluación es una estrategia didáctica que permite verificar el proceso enseñanza y aprendizaje, se lleva a cabo a través de la observación e interrelación del estudiante con el docente en la práctica clínica, para posteriormente plasmar cuantitativamente el resultado obtenido a través del empleo del juicio valorativo. La evaluación veraz, justa y objetiva, es un reto para el docente y a su vez contribuye en el desarrollo profesional del individuo que ejerce la docencia, ya que los resultados obtenidos en cada cohorte de estudiantes le permite crear nuevas estrategias, modificar las existentes o inclusive eliminarlas si se comprueba que no sirven o son poco eficientes.

Una frase muy interesante de Sigmund Freud dice “Si siempre haces lo mismo, solo obtendrás lo que ya tienes. Si deseas algo nuevo haz algo diferente”, en tal sentido los docentes deben crear continuamente nuevas estrategias para el aprendizaje, las cuales permitirán afrontar los cambios generacionales en relación con los estudiantes. Existe una brecha generacional ascendente entre estudiantes y docentes la cual debe ciertamente ser analizada, el surgimiento de nuevas tecnologías, el cambio en la crianza de las nuevas generaciones, son blancos de atención para el docente estratega, quien tiene la responsabilidad de adecuar sus estrategias incluyendo las de evaluación.

La evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, es la evaluación formal que todo docente debe llevar a cabo, para ello es imprescindible el uso de formatos, instrumentos de evaluación o listas de cotejo que faciliten el registro de la información obtenida de cada estudiante (Vidal, 2013).

Los formatos o instrumentos empleados para la evaluación, deben estar previamente validados por expertos, permitir evaluaciones objetivas, ajustarse a lo que se requiere evaluar, ser pertinentes, ser específicos, con la finalidad de facilitar la identificación por parte del docente y del alumno, de aquellas competencias que no se está logrando.

Es recomendable la evaluación por competencias ya que permite comprobar el dominio de las unidades curriculares teóricas (competencias cognitivas), la adquisición de destrezas prácticas (competencias procedimentales) y la conducta del estudiante frente a diferentes circunstancias, la bioseguridad y la bioética (competencias actitudinales), asociadas a otras dimensiones a considerar en la evaluación como son el tiempo de ejecución y la planificación de las actividades a desarrollar.

La ponderación aplicada a cada competencia a evaluar, es otro elemento importante, que debe ser analizado con suma meticulosidad, se relaciona con el nivel de complejidad de las actividades y de la relevancia de estas con un apropiado ejercicio profesional.

Segunda Parte
Estudio Empírico

Capítulo 3

Método de Investigación

Esta segunda parte del informe de tesis está dedicada al estudio empírico realizado en este trabajo doctoral. Habiendo descrito anteriormente el contexto en el que se enmarca la investigación, nos disponemos a exponer en detalle el proceso seguido para conducir el estudio.

3.1 JUSTIFICACIÓN

Las innovaciones están orientadas hacia el incremento de la Calidad de la Educación Superior, no cabe duda que existe un ámbito de innovación relacionada con la Capacitación y Perfeccionamiento de Docentes. La capacitación de los docentes universitarios en la República Dominicana no está reglamentada en un Reglamento del Docente Universitario del SESRD. Si bien señala la Ley 139-01 la certificación de un nivel de maestría como mínimo para ser docente universitario, no todos los docentes universitarios poseen la capacitación certificada en el área de metodología de la enseñanza para instruir en la academia universitaria. La iniciativa para estas evaluaciones partió del mismo CONESCYT, con el objetivo de cumplir con los requerimientos exigidos por las normas internacionales y los organismos que validan el acceso a determinadas fuentes de financiamiento, como es el caso de los Fondos Federales Norteamericanos, aplicados a Medicina y Odontología, dichas evaluaciones han tenido por objetivo detectar las fortalezas y debilidades de cada institución educativa del nivel superior, para que puedan seguir creciendo en sus fortalezas y superen sus debilidades, (De Los Santos, 2007).

La falta de datos recientes que evalúen las características del profesorado y las competencias docentes del mismo basado en la percepción de los alumnos de la carrera de odontología de las universidades de Santo Domingo justifica este estudio teniendo en cuenta que las últimas realizadas fueron hechas a inicios del 2002 y 2004 respectivamente, transcurridos once años resulta necesario evidenciar la calidad que hoy en día posee. Este estudio pretende recabar la evaluación del docente a través de un cuestionario que cumplimenta el estudiante ya que éstos son quienes tienen una relación más directa y pasan más tiempo en las aulas con ellos y constituye una de las maneras de conseguir información relevante de la competencia docente.

Resulta interesante documentar acerca de los antecedentes sobre la evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión del alumnado ya que fue la vía seleccionada para la evaluación de las competencias de los docentes de Odontología. La literatura indica que los primeros elementos sobre eficiencias del profesorado a partir de la opinión del alumnado, aparecen a finales del siglo XIX, cuando Kratz en 1889 publica un trabajo sobre esta temática, el que es considerado como primer esfuerzo (Good y Mulryan, 1990). Sin embargo no es hasta los años veinte cuando comienza a estudiarse verdaderamente sobre la calidad de la docencia en instituciones de educación superior.

Los programas de evaluación por estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas. Cook (1989) y Marsh (1987), señalan que la primera escala para estudiantes se publicó en 1927, fue la Purdue Rate Scale of Instruction de Remmers, aunque otros autores, como Good y Mulryan (1990), consideran que el primero en establecer un instrumento para medir la efectividad docente fue la escala de Eliot en 1915. Barr (1948) realizó un estudio en el que compiló 138 estudios sobre eficacia de la docencia escritos entre 1905 y 1948, y de Wolf (1990) reúne un conjunto de investigaciones sobre la evaluación de estudiantes de la efectividad docente.

Estos cuestionarios se empezaron a demandar en muchas instituciones y su uso variaba entre lo formativo, que incluía el desarrollo docente, a la utilidad sumativa que jugaba un papel importante en la toma de decisiones convirtiéndose en una forma de recoger información objetiva del profesorado.

Gonzalez (1997) afirma que el uso de estos instrumentos de medida van desde el ámbito estrictamente administrativo hasta el investigador, aunque son más frecuentes los primeros.

Los cuestionarios han sido utilizados para la evaluación del profesorado por parte de los alumnos en casi todas las universidades del mundo incluyendo los cinco continentes. En Estados Unidos (Borrich y Madden, 1977; Feldman, 1978; Good y Brophy, 1986; Good y Mulryam, 1990; Marsh, 1984, 1987; Marsh y Roche, 1993; Obiekwe, 1999; Peart y Cambell, 1999; Russell y Gadberry, 2000; Wilson, 1999), en Canadá también se han reportado estudios (Knapper et al, 1997; Piccinin, 1999). En Australia podemos destacar los estudios de Moses (1986), Marsh y Roche (1992), Bedggod y Pollard (1999) y Neuman (2000); así como los trabajos realizados en Asia, como los desarrollados en China (Kember y Wong, 2000; Lin et al, 1995; Marsh, Hau, Chung y Sin, 1997; Pratt, Kelly y Wong, 1999; Ting, 2000), Tailandia (Poonyakanov, 1986) y

Kuwait (Mahmoud, 1991). En África existen algunos estudios desarrollados en Nigeria (Watkins y Akande, 1992). En Europa podemos destacar los estudios de aplicación de encuestas originarias de otros países realizados en Bélgica (de Neve y Jansen, 1982) y España (Marsh, Touron y Wheeler, 1985) En España existen bastantes en la literatura sobre el tema (Aleamoni, 1981; Braskamp et al, 1984; Cajide, Doval y Porto, 1996; Centra, 1979; Cohen, 1981; Doyle, 1983; Escudero, 1991; Feldman, 1984; González, 1997; Marsh, 1984, 1987; Mateo, 2000; Murria, 1980; Overal y Marsh, 1982; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988; Wilson, 1999).

Tejedor 2000 sugiere que las evaluaciones, realizadas a partir de cuestionarios o escalas de valoración, proporcionan el mejor criterio de calidad de la instrucción. Gilmore, 1984 enumera tres razones por las que se selecciona esta como la vía preferente en la evaluación del profesorado universitario:

- ❖ Permite que el alumnado opine sobre sus docentes, originando beneficios políticos para la institución.
- ❖ Se considera que los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para valorar la calidad del curso, la dedicación y la preparación del profesorado.
- ❖ La fiabilidad de las observaciones realizadas por el alumnado es normalmente elevada. Y sugiere que dependiendo del número de encuestados puede estar asegurada.

Otros estudios sugieren que la evaluación de la docencia del profesorado universitario sea formativa, porque esta se orienta al desarrollo personal y profesional; dando a conocer a los destinatarios aquellos aspectos que se deben mejorar, así como reportando los meritos encontrados. Tejedor (2003, p. 166) considera que “la evaluación formativa es aceptada por la mayoría del profesorado universitario, aunque en algún caso se ponga en duda su eficacia y la científicidad de los procedimientos seguidos usualmente; el profesorado se implica mucho más en el debate sobre las estrategias a utilizar. La razón por la que los profesores aceptan este tipo de evaluación es porque reciben información sobre los resultados, porque se les evalúa sobre comportamientos específicamente docentes y porque cada día en mayor medida el profesorado se interesa por aquello que puede hacerle sentir mejor profesionalmente”.

Este trabajo de investigación basado en un cuestionario con dimensiones e indicadores validado proveerá al sistema educativo dominicano de educación superior unos datos fiables sobre el desempeño de sus docentes, conociendo así según Michavila (2005) las debilidades y

fortalezas de la institución y de sus agentes educativos lo que servirá para evaluar y retroalimentar al docente y lograr mejoras en su quehacer. El uso del cuestionario para la evaluación de la competencia docente adicionalmente permitiría realizar estudios diferenciales por universidades que servirán para evidenciar distintos niveles de competencia en la calidad de la docencia. .

3.2 PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES.

La evolución de la profesión dental en la República Dominicana tuvo su origen con el nacimiento de la odontología en la primera mitad del siglo XIX, como una dependencia de la Facultad de Medicina en el año 1899 en el entonces Instituto Profesional de Santo Domingo. Los primeros facultativos en ejercer la cirugía dental en el país a partir de 1865 eran médicos no dentistas, por lo que los orígenes mismos de la carrera de Odontología o de Cirugía Dental están unidos directamente a la medicina. Motorizado por el apoyo de médicos y dentistas con influencia y prestigio profesional llegados en su mayoría de Europa y Norteamérica, el Congreso Nacional conoció y aprobó la ley que dio vigencia en el año 1899 a la carrera de Odontología. La estructura académica del plan de estudios para la enseñanza dental trató de conjuntar las dos corrientes educativas: la escuela europea que consideraba la Odontología como una especialidad más de la medicina y la escuela norteamericana que consideraba a la profesión odontológica como una rama médica, cuyos estudios deben impartirse en forma independiente. En ese entonces, no obstante la situación política y económica que se vivía en el país en la última década del siglo XIX, se fundó la Asociación Médica Dominicana el 18 de agosto de 1891, posteriormente treinta y cinco años después, se estableció en el año 1926 la primera Asociación Dental Dominicana, al momento de la fundación de la Asociación la Escuela de Cirugía Dental había graduado 81 profesionales. Para el año 1928 la Escuela de Cirugía Dental se convirtió en Facultad de Cirugía Dental. Desde entonces una gran cantidad de instituciones de Educación Superior han incurrido en la enseñanza de la carrera de Odontología graduando anualmente cientos de odontólogos.

Bozu (2009) no se equivocó en la idea de que en Educación Superior es necesaria la formación de un nuevo perfil en el docente para lograr un profesional más eficiente. En Odontología las estrategias docentes a emplear dentro de los ambientes clínicos deben provenir

del resultado de una minuciosa planificación, de la selección y ejecución de métodos previamente conocidos que permitan lograr las competencias establecidas para los estudiantes, el aprendizaje es en gran parte el producto de las estrategias de enseñanza que el docente elabora y aplica en el aula de clase, sala clínica o cualquier otro ambiente docente. Por lo que no se debe obviar que una parte fundamental en la búsqueda de la excelencia académica es el contar con profesores capacitados tanto en el ejercicio docente como en la investigación, para alcanzar la calidad requerida en el proceso formativo.

3.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Si los estudiantes constituyen el alma de las instituciones de educación, es obvio que son los profesores agentes fundamentales de estos procesos; es por ello que la medición de su desempeño puede representar un sistema para mejorar, tanto los propios procesos como los resultados de la acción docente y, en consecuencia, la institución a la que representan.

Por un lado, permiten a la Universidad conocer una parte fundamental de los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en la institución para tomar medidas que optimicen los procesos; por otro, puede aportar a los profesores información relevante para su propia mejora.

La evaluación es un proceso continuo y sistemático cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología dirigida a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional. Hablar de calidad en la docencia implica por ende hablar de procesos de evaluación de la misma, se ha evidenciado en los diferentes capítulos de este trabajo como la evaluación de la docencia en base a las competencias del profesorado es uno de los aspectos más destacados que determinan la calidad de la educación. Delgado (2013) enunció que el profesorado universitario necesita poner en práctica una serie de competencias profesionales para estar formado y ser capaz de multiplicar esas competencias cognitivas.

Entendemos que la finalidad de la evaluación es mejorar la calidad educativa, por lo que si este objetivo no se cumple se pierde la esencia fundamental que posee el proceso evaluativo. La

utilización de la evaluación la calidad de la enseñanza por los alumnos ha permitido identificar algunos puntos débiles en el proceso de cambio de metodología docente e implementar un plan de mejorar (Verdugo y Cal, 2010; Rué et al., 2010). Kane, Williams y Cappuccini-Ansfield (2008) afirman que los estudiantes en su conjunto proporcionan una perspectiva muy reflexionada acerca de su propia experiencia en una determinada institución, con el fin de aportar o sugerir líneas de mejora. Según Cid, et al. (2009), el punto de vista del estudiantado universitario sobre lo que ocurre en el aula es diferente del que tiene el profesorado; el alumnado contempla la acción educativa como la concreción de una serie de decisiones que ha tomado cada docente, y analiza y valora este conjunto de decisiones en función de lo que aporta a su propio proceso de aprendizaje. El punto de vista del colectivo estudiantil es complementario al del profesorado, y por lo tanto es necesario para todo docente que desee revisar y optimizar su acción en el aula, porque una mejor comprensión del hecho educativo facilita y orienta la innovación y la mejora de la docencia.

Es por ello que ante el alto número de instituciones que anualmente forman y gradúan un sustancial grupo de nuevos profesionales en el área y la responsabilidad que amerita el hecho de educar en salud, resulta imperante evidenciar las características del colectivo docente que se encuentran relacionados en la formación académica de los cientos de doctores y doctoras que anualmente son formados, la medición de su desempeño puede dejar en manifiesto la situación actual de la enseñanza de la Odontología en Santo Domingo siendo de utilidad para mejorar los procesos formativos aportando información relevante para cada uno de los integrantes del mismo (institución-profesor-alumno).

Por todo ello, el objetivo prioritario de esta investigación evaluar las competencias docentes del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo como un factor de calidad de la enseñanza de la Odontología desde la perspectiva del alumnado para realizar mejoras dirigidas a las instituciones de educación superior.

En suma, las preguntas de investigación que nos hemos planteado en este estudio son las siguientes:

1. Cuáles son las características particulares del docente de la Escuelas de Odontología de Santo Domingo?

a. Cuál es el género predominante del profesorado de Odontología de Santo Domingo?

- b. Cuál es el nivel de formación del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo?
- c. Cómo es la vinculación a la docencia y extensión del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo?
- d. Existe relación entre el nivel de titulación y la remuneración salarial del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo?
- e. Cuántos años de experiencia laboral posee el del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo?

2. Cúal es la percepción que tiene el alumnado sobre las cuatro dimensiones planteadas acerca de las competencias docentes del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo?

- a. Cuál es la percepción del alumno sobre la planificación de la docencia y Capacidades Pedagógicas que tiene el profesorado de Odontología de Santo Domingo?
- b. Posee el profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo la Atención y Disposición hacia los estudiantes según la percepción del alumnado?
- c. Cómo valoran los alumnos la Metodología Docente de los docentes de Odontología de Santo Domingo?
- d. Cómo son las estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica que tiene el profesorado de Odontología de Santo Domingo?

3. Cuáles dimensiones sobre las competencia docentes aquí seleccionadas requieren ser mejoradas a fin de elevar el nivel de la docencia de la Odontología en las universidades de Santo Domingo?

- a. Cuáles son las fortalezas y debilidades que poseen los docentes de Odontología de Santo Domingo?

3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos durante un proceso educativo se relacionan directamente con el grado de eficiencia de las estrategias planificadas por el docente y como estas facilitan el aprendizaje significativo y autónomo del estudiante, la evaluación continua del hecho educativo es sin duda el aspecto principal que determinará la evolución del docente a la excelencia tal como lo expusiera Bozu (2009).

Las consideraciones antes mencionadas nos permiten plantear ahora los objetivos de la investigación que nos ayuda a delimitar qué es lo que queremos indagar. Así, la revisión de la literatura especializada, la delimitación del contexto de referencia y el diseño y aplicación de la investigación nos guiarán a presentar en este trabajo los resultados obtenidos.

El Objetivo General de esta investigación es describir las competencias docentes del profesorado de Odontología de la ciudad de Santo domingo basado en la percepción del alumnado y a su vez identificar cuales son las características particulares de este colectivo.

Para el logro de nuestro propósito general se pretenden alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una descripción de las características del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo.
2. Conocer la percepción del alumno sobre las competencias docentes del profesorado de Odontología basadas en las competencias seleccionadas.
3. Reconocer cuales dimensiones sobre las competencia docentes aqui seleccionadas requieren ser mejoradas a fin de elevar el nivel de la docencia de la Odontología en nuestro país.

Para la consecución de dichos objetivos, los objetivos que pretendemos alcanzar se concretan a su vez en una serie de tareas que detallamos en la siguiente figura, procurando dar respuesta a las siguientes :

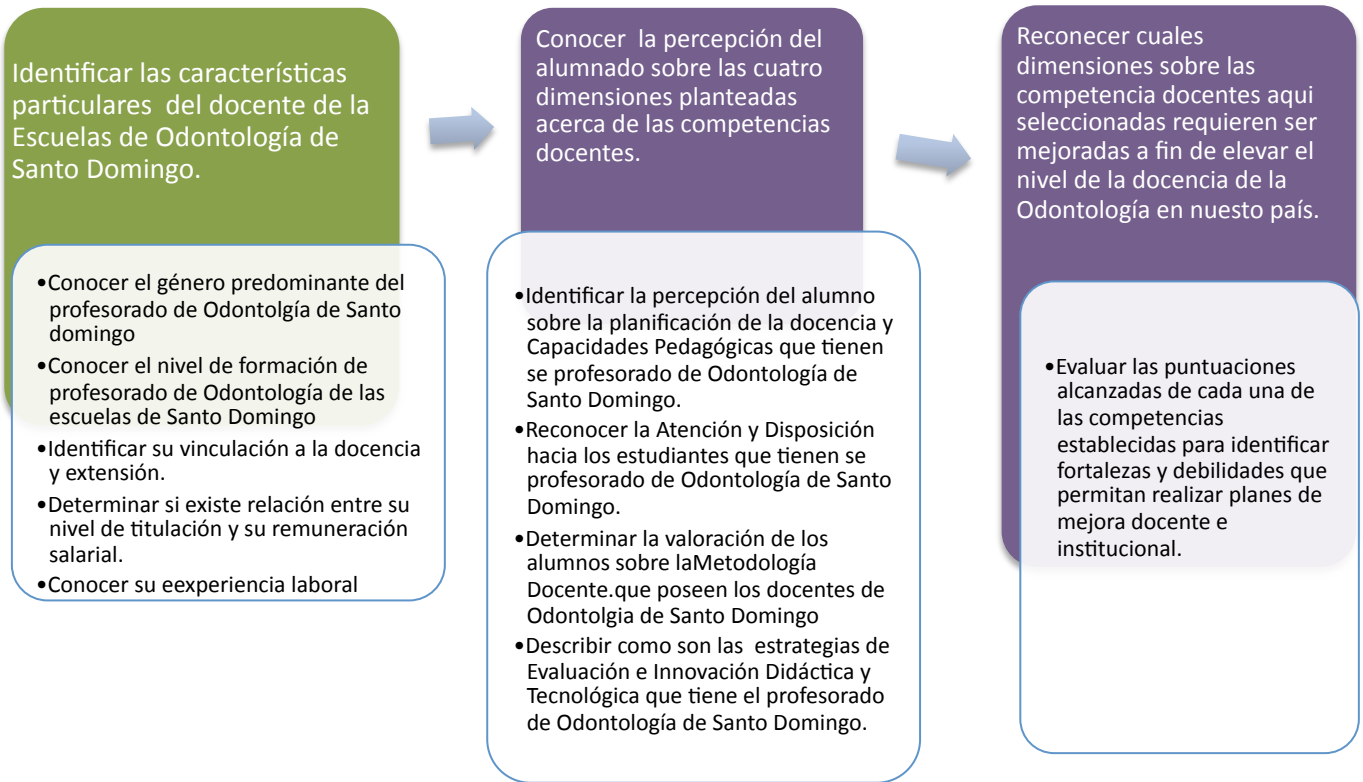


Fig 16. Relación de Objetivos específicos y sus tareas planteados en la investigación. Fuente: Elaboración Propia.

3.5 ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Sampieri (2010) sugiere que toda investigación se origina en una idea, un problema o situación problemática, pero como las situaciones problemáticas son diversas, no existe un esquema único para formular los proyectos sobre los cuales el investigador se propone realizar una investigación empírica sobre ellas, el objetivo es demostrar la importancia, pertinencia, utilidad y factibilidad de su ejecución. La naturaleza del problema de investigación será el factor que nos ayudará a determinar la elección de un determinado paradigma bajo el que se encuadra la investigación. Morone (2009) refiere que la investigación es aquella que se encarga de producir conocimiento, para lo que se hace necesario la existencia de un problema, conocimiento sobre el problema y la existencia de una solución posible. El plan general del investigador para dar respuestas a sus interrogantes o comprobar las hipótesis que se ha planteado lo constituye el

diseño de investigación este desglosa las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable.

Kerlinger (2002:420) sugiere que el diseño de investigación constituye el plan y la estructura de la investigación, y se concibe de determinada manera para obtener respuestas a las preguntas de investigación. El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar los objetivos del estudio, contestar interrogantes que se ha planteado y probar la certeza de la hipótesis formuladas en un contexto particular si estuviesen formuladas.

El diseño de investigación utilizado en este presente estudio es el *no experimental*, el cual es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación y descripción de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos con posterioridad. Tomando como punto de partida la clasificación en función de criterios que proponen Latorre, del Rincón y Arnal (1996), este estudio será considerado como una investigación de tipo *descriptivo*, al tener como objetivo describir los fenómenos estudiados mediante el empleo de métodos descriptivos en el momento en que tienen lugar dichos acontecimientos. Al referirnos a los estudios descriptivos, recordemos que pueden distinguirse cuatro tipos de estudios diferentes: los tipo encuesta, los analíticos, los de desarrollo y los estudios observacionales, tal como lo describen (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Hernández Pina, 2001).

En esta investigación se ha desarrollado un estudio tipo encuesta, estos se basan en realizar una serie de preguntas dirigidas a los sujetos con el fin de describir o relacionarlas características personales y diferentes tipo de información necesarias para dar respuesta al problema de investigación planteado.

De igual forma, podemos considerarla *cuantitativo* al centrarse en aspectos observables que pueden ser cuantificados y de campo o sobre el terreno a realizarse en un situación natural como son las aulas de clases, aunque no podemos olvidar que este tipo de estudios también puede tener características cualitativas ya que estamos en el ámbito educativo en el que la naturaleza de la información es indudablemente de carácter cualitativo. Podemos decir que esta investigación es *ex-post facto* ya que este estudio se basa en mediciones posteriores al fenómeno y no es causal, (Sampieri, 2006). En cuánto a los métodos y las técnicas investigación se pueden definir como aquellas tareas o procedimientos, así como las técnicas que deben emplearse de una manera coordinada para desarrollar una investigación en su totalidad, (Sampieri, 2006).

3.6 FASES Y CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN.

El trabajo se planteará en torno a tres fases generales desglosadas en tareas concretas: una fase inicial donde se llevó a cabo una revisión extensa sobre el tema de estudio seleccionado; una primera fase: donde se realizó el contacto con las diferentes universidades y una segunda fase: donde se realizó la recogida de la información.

En la fase inicial: se realizarán las tareas concretas que se citan a continuación:

1. Extensa revisión bibliográfica nacional e internacional sobre el tema de estudio seleccionado.
2. Exploración de indicadores nacionales e internacionales utilizados para la medición de las competencias.
3. Selección del cuestionario o encuesta a ser utilizado. Reunión con la Dra. Montes de Oca, cuyo cuestionario fue el seleccionado por estar validado y adaptado a las características propias del país. (Ir a Instrumentos).

En la Primera fase: se realizará el contacto con las diferentes universidades.

1. Contacto con Directores y/o coordinadores de las diferentes escuelas. Se contactaron los directores y/o coordinadores de las diferentes universidades explicándoles los objetivos de la investigación.
2. Instrucción al equipo evaluador: Se instruyó un equipo de evaluadores, que recibieron entrenamiento en la aplicación del cuestionario y las normas que debían seguir, los evaluadores cuidaron de que los estudiantes llenaran bien los datos. El tiempo de aplicación fue de entre 10 y 15 minutos.
3. Aplicación del cuestionario a los alumnos. Los evaluadores una vez terminada cada aula, guardaban los cuestionarios, entregándolos al final del día.
4. Aplicación del cuestionario a los docentes. Para la determinación del perfil de docente, el cuestionario utilizado para ese fin se le entregó directamente a los docentes vía la dirección de las escuelas.

La Segunda fase: Se refiere a la fase de recogida de la información.

1. Tabulación de los resultados.
2. Análisis estadístico de los resultados.

3. Elaboración de la discusión y conclusiones.

La siguiente figura que se presenta a continuación desglosa todo el diseño propuesto, referido a cada una de las fases y tareas de la investigación a modo de mapa conceptual.

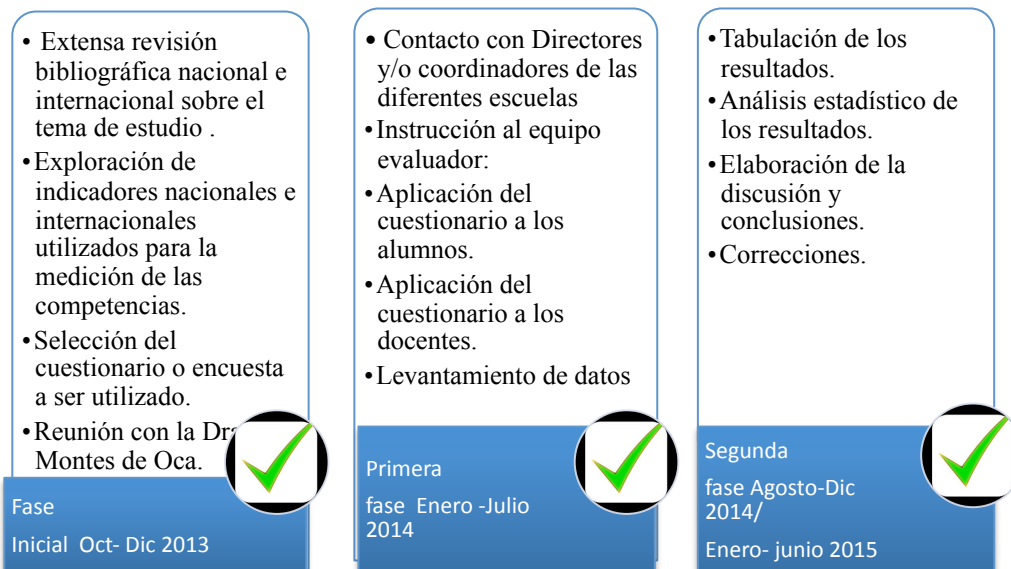


Fig 17. Tareas concretas en fases de la investigación. Fuente elaboración propia

Tabla 6. Cronograma del Trabajo de Investigación. Fuente: Elaboración Propia

Fase Inicial / Octubre –Diciembre 2013					
SEMANA	Octubre	Noviembre	Diciembre		
1 -2	Revisión bibliográfica nacional e internacional sobre el tema de estudio.	Exploración de dimensiones e indicadores utilizados para la medición de las competencias.	Reunión con la Dra. Montes de Oca. Selección del cuestionario utilizado		
3 - 4	Extensa revisión bibliográfica nacional e internacional sobre el tema de estudio.	Exploración de dimensiones e indicadores utilizados para la medición de las competencias.	Selección de material Bibliográfico		

PRIMERA FASE/ ENERO-JULIO 2014					
Semana	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	
1 - 2	Elaboración proyecto	Contacto con Directores y/o coordinadores de las diferentes escuelas	Aplicación del cuestionario a los alumnos y docentes	Aplicación del cuestionario a los alumnos y docentes	
3 - 4	Elaboración proyecto	•Instrucción al equipo evaluador	Aplicación del cuestionario a los alumnos y docentes	Aplicación del cuestionario a los alumnos y docentes	
SEMANAS	MAYO 2014	JUNIO 2014	JULIO 2014	INICIO 2DA FASE AGOSTO 2014	SEPTIEMBRE 2014
1-4	Aplicación del cuestionario a los alumnos y Octubre	Aplicación del cuestionario a los alumnos y docentes	Recogida de Información: Levantamiento de datos	Recogida de Información: Levantamiento de datos	Análisis de resultados Levantamiento bibliográfico
SEMANAS	OCTUBRE 2014	NOVIEMBRE 2014	DICIEMBRE 2014	ENERO-MARZO 2015	ABRIL-SEPTIEMBRE 2015
1-4	Resultados	Discusiones	Discusiones	Conclusiones	Correcciones

3.7 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

El sistema de educación superior de la República Dominicana está integrado por 43 instituciones, 33 con categoría de universidad, 5 como institutos especializados de educación superior (enfocados exclusivamente en ciertas áreas de conocimiento y formación) y 5 como institutos técnicos de estudios superiores (otorgando sólo grados de técnico superior), la capacitación de los docentes universitarios en la República Dominicana no está reglamentada en un Reglamento del Docente SESRD (Universitario del Sistema Educación Superior en la Rep. Dom.). El SESRD, no posee ni la estructura ni los programas que ofrezcan una cobertura en material de actualización y capacitación docente superior que corresponda a las necesidades reales de los docentes universitarios dominicanos, ni de los gestores. Como resultado de encuestas se comprobó que menos de la cuarta parte de las Instituciones de Educación superior

poseen sistemas de capacitación docentes en sus estructuras.

Para el caso de la República Dominicana, la Ley 139-01 que rige la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en su Capítulo VII, Art. 63, define la evaluación de la calidad como un proceso continuo y sistemático cuyo propósito fundamental es el desarrollo y la transformación de las instituciones de educación superior y de las actividades de ciencia y tecnología, dirigido a lograr niveles significativos de calidad, a determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional, (Reyna, 2004). La preocupación por la calidad y por la evaluación se registra en la Ley 139-01 cuando se establece la exigencia de un profesorado de las instituciones de educación superior constituido por personas debidamente calificadas para cumplir con las responsabilidades a su cargo; de acuerdo con el nivel y la especialidad en los que realizan sus actividades académicas y al establecer como norma el acceso al Sistema mediante la realización de concursos de oposición.

La República Dominicana está en la fase inicial de desarrollo de una cultura de evaluación de las instituciones de educación superior. Desde el año 1989, las instituciones de educación superior han venido participando en actividades de evaluación, principalmente externas, organizadas en principio por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) y actualmente por la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT). La Ley 139-01 también ordena que la SEESCYT realice por lo menos cada cinco años, la evaluación de las instituciones de educación superior, estableciendo el criterio de que la autonomía de las IES no se otorga, sino que se conquista con el desempeño y la permanencia, y en base a una política de rendición de cuentas y de evaluación de la calidad, respetando los derechos alcanzados por las instituciones en los últimos 40 años. Inicialmente, la legislación que sirvió de base para la puesta en marcha de estas evaluaciones, fue el Decreto No. 517-96. Para la evaluación de las escuelas de Odontología se fundamentaron en la Ley de Educación Superior de agosto 2001. El resultado de las evaluaciones presentado en el 2002/2004 puso en evidencia las fortalezas y las debilidades del funcionamiento de estas escuelas, resultando en la práctica una especie de certificación para las mismas, dado que los factores positivos validaron la continuidad del funcionamiento de las instituciones evaluadas. Cabe recalcar que esas evaluaciones no median las competencias docentes sino que se circunscribían a características institucionales específicas y al curriculum del personal docente.

La enseñanza de la odontología se ha caracterizado por ser eminentemente práctica, desde la creación de la primera escuela, hasta la actualidad, lo que permite un mayor desarrollo de las habilidades cognitivas y psicomotoras del estudiante a través del entrenamiento y conocimiento que recibe en la práctica. Once años después del último informe la carrera de Odontología en Santo Domingo ha crecido de manera desproporcionada por lo que una gran cantidad de nuevos doctores egresan de la instituciones a ejercer la profesión.

El estudio de la competencias docentes del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo, es algo nuevo y por tanto requerido “ante los cambios” que se están dando a nivel mundial. El contexto de nuestra investigación se centra en las Universidades Dominicanas que ofertan la enseñanza de Odontología en la ciudad de Santo Domingo. Demandando que el desempeño del docente debe crecer y presentar nuevas características, manifiestas a través de un liderazgo carismático, responsable, modelador, visionario, motivador, entre otras tantas cualidades, la presente investigación pretende conocer las competencias docentes y el perfil del profesorado universitario que laboran en las siete Escuelas de Odontología de Santo Domingo.

La República Dominicana territorialmente dividida en 32 provincias en una extensión territorial de 48,442 metros cuadrados y con una población total de 9.3 millones de personas (Censo, 2014) posee once instituciones que gradúan 200 profesionales en Odontología al año (AOD, 2006). Siete de esas instituciones se encuentran ubicadas en Santo Domingo, la ciudad capital.

Actualmente de las 11 universidades que ofertan la formación en Odontología en la República Dominicana, siete se encuentran ubicadas en la capital del país, Santo Domingo, de las cuales solo uno de ellas es pública y las 6 restantes privadas: Universidad Iberoamericana (UNIBE), Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Universidad Odontológica Dominicana (UOD), Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC), Universidad Eugenio María de Hostos (UNIREMHOS) y una pública la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Las cuales están representadas la siguiente figura.

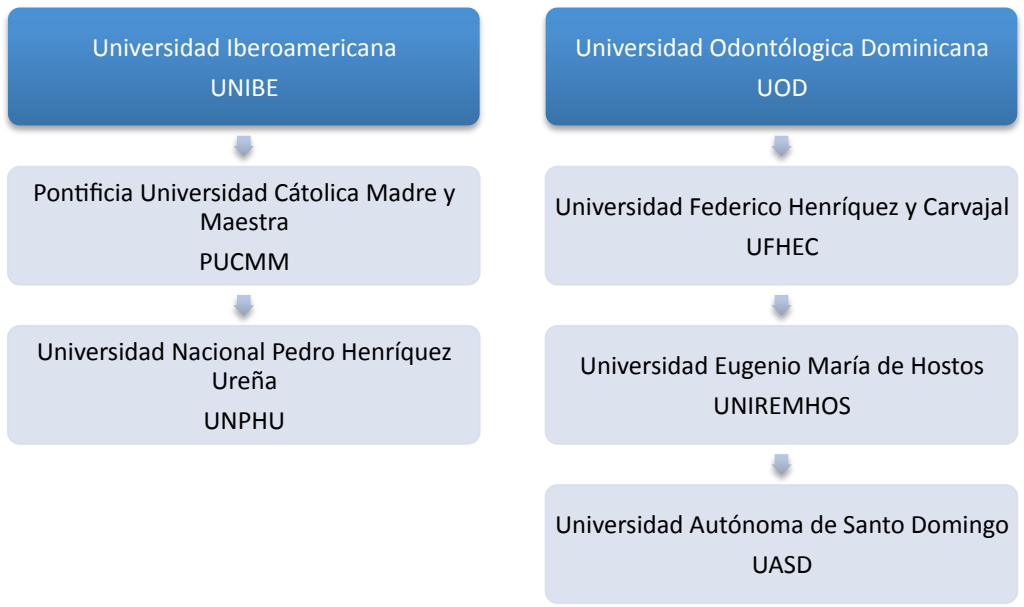


Fig 18. Universidades en Santo Domingo que forman parte de la investigación. Fuente: Elaboración propia.



Fig 19. Mapa político de la República Dominicana. Fuente: Tomado de Mapa político de la República Dominicana.

3.8 POBLACIÓN Y MUESTRA.

McMillan (2007) refiere que la población de una investigación es el conjunto de individuos objetos o acontecimientos que cumplen una serie de criterios específicos para generalizar los resultados de la investigación. La población de la investigación puede ser finita o infinita (Sampieri, 2006). Como el propósito de nuestro estudio consiste en evaluar el perfil del profesorado y la percepción de las competencias docentes del mismo a través de un cuestionario cumplimentado por los estudiantes, la población estuvo conformada por dos grupos:

Un primer grupo con el total de los docentes de las siete Escuelas de Odontología de Santo Domingo y un segundo grupo con el número total de los estudiantes matriculados en las mismas.

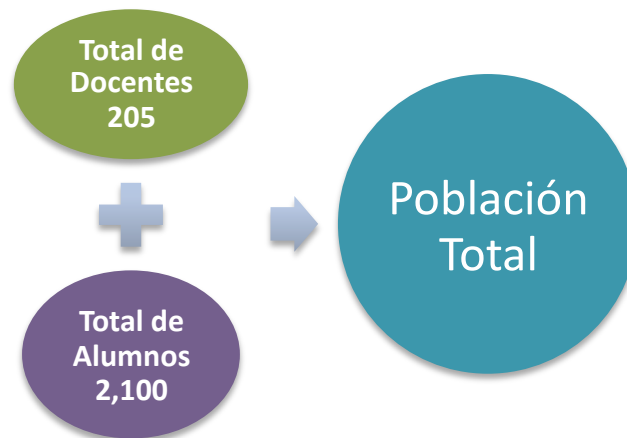


Fig 20. Población total de las muestras participantes. Fuente: Elaboración propia.

La muestra dentro de la investigación es el subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el que se recogen los datos para estudiar un determinado fenómeno (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). La selección de la muestra, se denomina Muestreo y puede hacerse a través de dos tipos de procedimientos:

a. Probabilística (al azar).

b. No probabilística.

La selección de la población es fundamental para llevar a cabo el muestreo representado en la

investigación. Existen tres tipos diferentes de muestra (Bell, 2005):

- ❖ **Muestra invitada:** el conjunto de individuos de la población que se invita a participar en el estudio.
- ❖ **Muestra participante:** es el conjunto de individuos que aceptan participar.
- ❖ **Muestra productora:** conjunto de individuos forman parte de nuestro estudio.

El muestreo realizado para estos fines ha sido **no probabilístico, de tipo casual o por conveniencia**, ya que el criterio de selección de individuos ha dependido de su aceptación en participar o de la posibilidad de acceder a ellos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994).

La muestra invitada con el propósito de describir el perfil del colectivo del profesorado de Odontología asciende al total del profesorado universitario de las escuelas de Odontología de Santo Domingo (205 docentes). La muestra participante fue de 133 docentes, aquí es importante destacar que el número de docentes que con el que es necesario contar para que los datos de nuestra investigación sean representativos asciende a 133 asumiendo un nivel de confianza de un 95%.

Por otro lado, la muestra invitada de los estudiantes que realizaron el cuestionario sobre la percepción sobre las competencias docentes asciende al total de alumnos matriculados en las siete diferentes Escuelas de Odontología de Santo Domingo (2,100 alumnos). La muestra participante fue de 659 alumnos matriculados en la carrera de odontología. El número de alumnos con el que es necesario contar para que los datos de nuestra investigación sean representativos, asciende a más de 505 alumnos asumiendo un nivel de confianza mayor de un 99%.

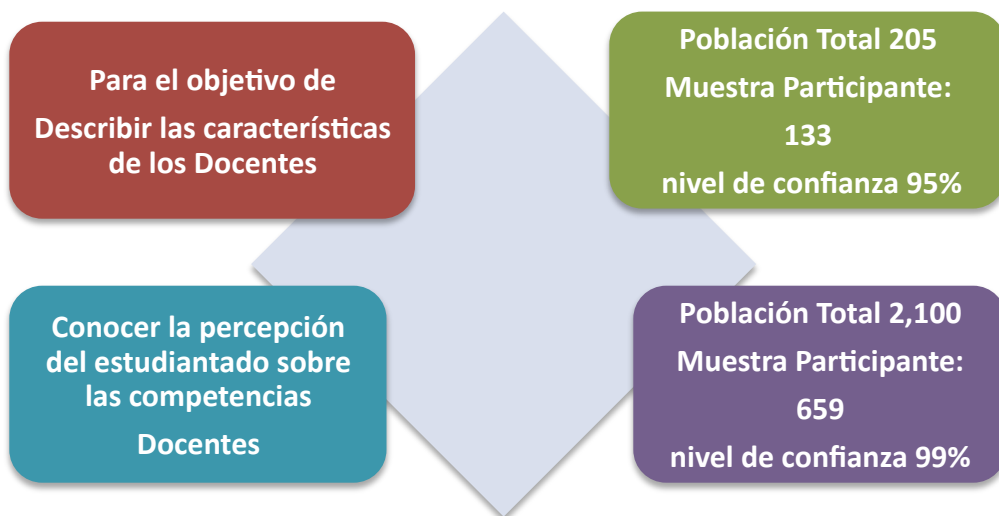


Fig 21. Relación de la población total, muestra participante y nivel de confianza. Fuente: Elaboración propia

3.9 DIMENSIONES.

Antes de hablar de las dimensiones de este estudio cabe enfatizar que en el caso de las universidades de la República Dominicana, no existían experiencias previas de evaluación de la competencia docente universitaria hasta el estudio realizado por la Montes de Oca (2009) donde se realizó un extenso análisis de instrumentos y dimensiones que se habían creado en otros países en el cual se configuró una escala en la que se tuvo en cuenta las características del contexto universitario propios del país.

Esa estructura está dividida en cuatro dimensiones y es la base para este trabajo de investigación sobre las competencias docentes del profesorado de las escuelas de odontología de Santo Domingo. Las dimensiones seleccionadas se definen a continuación:

1. Planificación de la docencia y Capacidades Pedagógicas: es el proceso que implica la construcción “a priori” de las actividades que tienen lugar durante el periodo de enseñanza-aprendizaje. Cinda (2007) señalan que la planificación es uno de los aspectos claves que contribuyen a producir una enseñanza de calidad. La planificación corresponde a un trazado general de los aprendizajes que se espera lograr en un lapso amplio de tiempo. La planificación se inicia con los objetivos e incluye todos los elementos vinculados con la actividad docente. El docente en esta dimensión será capaz de:

- a. Dominar los contenidos de las asignaturas que enseña: el docente tiene una buena base teórico-práctica en el ámbito disciplinario en el cual trabaja y, en concordancia con ello, tiene una buena comprensión del enfoque y los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la asignatura.
- b. Dominar la didáctica de las disciplinas que enseña: además de conocer los contenidos de su disciplina, también posee dominio acerca de las formas en que dichos contenidos pueden ser trabajados en aula, en función de que el alumno logre mejores aprendizajes.
- c. Organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos: según los puntos anteriores, se esperaría que el profesor o profesora fuera capaz de conectar las expectativas del currículum con las características de sus estudiantes, en el contexto de una planificación. La importancia de los objetivos radica que a partir de ellos se pueden explicar las intenciones y manifestar lo que se

quiere y por qué. Estos guían las intenciones de la actividad docente.

2. **Atención y Disposición hacia los estudiantes:** El docente debe mantener una comunicación constante con el alumno para informarle sobre los logros o dificultades que se estén presentando en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Asimismo los docentes deberán proporcionar ayuda a todos aquellos estudiantes con dificultades académicas, mediante el apoyo en las asignaturas a través de asesorías o tutorías extra-clase, implementando las estrategias adecuadas según sea el caso. El docente en esta dimensión será capaz de:

a. **Brindar asesoría o tutoría:** esto es muy importante que se lleve a cabo con los alumnos, ya que a través de ella el docente podrá detectar la problemática que ellos tienen y a la vez canalizarlos u orientarlos adecuadamente; es indispensable que exista una interacción positiva alumno-profesor. El docente debe brindar la suficiente confianza para que el alumno pueda contar los problemas que tiene y éste le pueda facilitar la ayuda adecuada. La tutoría tiene como propósito contribuir a la elevación de la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y en la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara, es diferente y, a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye y se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios.

b. **Motivar al alumno:** orientándolo en una dirección y asegurando que se sigan los pasos necesarios para alcanzar el o los objetivos. Motivarle implica que el alumno busque la satisfacción por voluntad propia, o a través de la estimulación, para accionar intencionalmente y lograr la meta.

El docente que motiva:

- 1) Despierta el interés del alumno por estudiar la disciplina en acciones concretas.
- 2) Dirige la atención del alumno hacia metas concretas y congruentes con sus objetivos personales.
- 3) Permite que el alumno sostenga sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas.

c. **Respetar y brindar un trato cordial al estudiante:** Las manifestaciones de respeto se conciben en un trato en el cual el docente asume al estudiante como persona con sentimientos, temores e incertidumbres cuando se proponen acciones de interacción en el aula. No obvia que existen situaciones particulares que median en el desarrollo del logro de las intenciones

educativas en cada estudiante, por ejemplo, la procedencia, las características de la formación previa a la universitaria, su condición de género, entre otras.

3. **Metodología Docente:** la enseñanza universitaria se concreta en las actividades que ejecuta el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias metodológicas se refieren al conjunto de actividades que permitirán al estudiante encontrarse con los contenidos, a partir de unos objetivos y contando con una serie de medios o recursos.

El docente a través de su metodología docente será capaz de:

a. **Brindar estrategias de retroalimentación (feedback):** tanto del contenido de la asignatura como del rendimiento del alumno a lo largo del curso, permitiendo al alumno facilitar su desarrollo intelectual, estimulará asimismo los diversos aprendizajes y contribuirá al logro de los objetivos.

b. **Realizar una Interacción didáctica:** esto es “la actividad docente se apoya en el estilo interactivo de cada profesor y en su proyección en el aula. Valorar la interacción es afianzar esta relación entre la teoría y la enseñanza práctica educativa en el aula en cuanto contribuye al desarrollo profesional del docente” Sevilla (1995).

El trabajo personal de cada alumno requiere de una actitud de confianza y apoyo por parte del docente, que le motive a ampliar la calidad y frecuencia de las decisiones a incrementar el margen de trabajos y actividades personales. Desde una teoría global de la interacción didáctica es el docente el que ha de crear el conjunto de relaciones más convenientes con el método que desea utilizar, aunque globalmente ha de cuestionar las claves de la relación y la síntesis diferencial que en cada situación de enseñanza desea construir.

4. **Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica:** La evaluación ha sido un elemento externo a la actividad de aprender. Se la ha considerado y se considera, tanto desde las perspectivas cualitativas como cuantitativas, como un medio por el que valoramos un aprendizaje y, a partir de los datos obtenidos, se inician nuevos aprendizajes o, si es necesario, se realizan actividades de recuperación. Por otro lado, en esta misma dimensión tenemos la innovación didáctica y tecnológica, relacionada con el aula, en respuesta a las necesidades de los alumnos. El docente debe tener la iniciativa y aprovechar las nuevas tecnologías en pro del alumnado. La innovación en la universidad ha llegado a significar un proceso planeado para introducir cambios para la mejora del aprendizaje de los alumnos.

En esta dimensión el docente será capaz de:

a. **Tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante**, es decir, sus expectativas, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades.

b. **A través de la evaluación estimular las habilidades del alumno** para que este tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, dificultades, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. La evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos.

c. **Dar a conocer los criterios e indicadores de evaluación** que se han de tener en cuenta para valorar sus acciones: procedimientos y productos. Es preciso hacer explícito los aspectos que toman en consideración para emitir el juicio valorativo y los indicadores de nivel de logro.

d. **Evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos** por parte de los estudiantes.

e. **Deberá aprovechar el uso de los recursos**, tanto tecnológicos como no tecnológicos en el aula, que permitirán una mayor versatilidad y flexibilidad que otras alternativas de aprendizaje y de enseñanza, facilitando la transferencia de aprendizaje a diferentes entornos y mejorando su nivel de impacto en los estudiantes.

f. **Mostrar un nivel adecuado en la utilización, manejo y aprovechamiento de los recursos en el aula**. Asimismo, mostrarle al alumno la importancia del uso de los recursos tecnológicos en sus trabajos y proyectos.

g. **Deberá integrar el uso de recursos** tecnológicos y no tecnológicos para el desarrollo de diferentes estrategias de enseñanza que ayuden al alumnado a desarrollar su autoaprendizaje. La finalidad debe ser conseguir una optimización de la interacción didáctica entre los procesos de enseñanza- aprendizaje.

h. **Deberá transmitir a los estudiantes la importancia del aprendizaje cooperativo** y el porqué es necesario para prevenir los riesgos propios de todo trabajo grupal, es decir, que sólo algunos miembros del grupo hagan la mayor parte del trabajo, o que los estudiantes menos

hábilos queden apartados o ignorados por los demás. También es importante contribuir a que el grupo tome conciencia de su dinamismo, monitoree la calidad de su cooperación y reflexione sobre los posibles modos de mejorar, si es necesario.

3.10 VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.

En cuanto a las **variables de esta investigación** una vez identificado los objetivos de estudio, están relacionadas al docente mismo (variables relacionadas a los datos propios del docente) y aquellas que se refieren a las competencias docentes del mismo (Montes de Oca, 2009).

a. Variables clasificatorias del docente: Estas son las variables relacionadas con los datos propios del docente.

1. Edad: edad del docente.
2. Género: género al que pertenece el docente: femenino o masculino.
3. Años docencia: tiempo que el docente viene impartiendo clases.
4. Salario: sueldo promedio del docente.
5. Grado Universitario: Nivel formación, categoría docente.
6. Su vinculación a la investigación
7. Si posee más de un empleo (pluriempleado)
8. Si ha recibido capacitación para impartir docencia.

b. Variables referidas a la percepción del alumnado sobre las competencias del docente universitario.

Estas variables son las relacionadas con la actuación del docente como tal, estas variables están relacionadas al Modelo de Evaluación de la Competencia Docente seleccionada para este estudio tomado del modelo validado para el contexto de las universidades dominicanas ya validado por un juicio de expertos (Montes de Oca, 2009).

A continuación se hace un resumen de las dimensiones que se especifican en su estructura:

1. **Planificación de la docencia y Capacidad Pedagógica:** definida por la forma en que el profesor diseña y planifica la docencia y el dominio de la asignatura que posee.

- ❖ Integración del programa en el currículo , organización de la asignatura , dominio del tema.

2. **Atención y Disposición hacia los estudiantes:** definida por la atención del docente con los estudiantes, así como el clima de clases y respeto.

- ❖ Asesoría al alumno.
- ❖ Estimulación al alumno
- ❖ Actitudes personales: Relación profesor-alumno

3. **Metodología Docente:** esta dimensión viene definida por la forma en que el docente utiliza las estrategias de revisión, retroalimentación y análisis con sus estudiantes y a la vez por variables relativas a la implicación del docente con sus estudiantes.

- ❖ Estrategias de Retroalimentación
- ❖ Interacción didáctica.

4. **Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica:** esta dimensión se refiere al uso de estrategias de evaluación, así como de recursos de apoyo a la docencia y recursos tecnológicos en el aula de clases. Estrategias de Evaluación y Recursos didácticos y tecnológicos. A continuación se presenta las dimensiones, sub-dimensiones e indicadores de la investigación, en la tabla 7.

Tabla 7. Dimensiones, sub-dimensiones e indicadores de la investigación basado en Montes de Oca (2006).

Fuente:Elaboración propia.

Dimensiones	Sub-Dimensiones	Indicadores
Planificación de la docencia y Capacidades Pedagógicas	1. Integración del programa en el currículo	1.1. Relación de contenidos de la asignatura con la futura labor profesional. 1.2. Relación con otras asignaturas.
	2. Organización de la asignatura	2.1. Diseño y disponibilidad del programa de clases. 2.2. Objetivos de la asignatura. 2.3. Preparación y organización de los contenidos de la materia.
	3. Dominio del tema	3.1. Dominio y conocimiento de los contenidos de la asignatura. 3.2. Presentación ordenada y coherente de la asignatura.
	4. Asesorías al alumno	4.1. Asesorías programadas. 4.2. Atención a opiniones y dudas de los alumnos.

Atención y Disposición hacia los estudiantes		4.3. Claridad para explicar problemas o dudas.
	5. Estimulación al alumno	5.1. Estimulación al alumnado en su capacidad para aprender y participar. 5.2. Motivación a preguntas y aportes de los alumnos. 5.3. Atención a diferencias individuales.
	6. Actitudes Personales: Relación Profesor- alumno	6.1. Cordialidad y respeto hacia los estudiantes.
Metodología Docente	7. Estrategias de Retroalimentación	7.1. Supervisión de trabajos y retroalimentación. 7.2. Retroalimentación en las evaluaciones.
	8. Interacción didáctica	8.1. Implicación con la clase.
	9. Estrategias de Evaluación	9.1. Indicación de trabajos. 9.2. Presentación criterios de evaluación. 9.3. Relación evaluación con los contenidos. 9.4. Evaluación continúa.
Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica	10. Recursos didácticos y tecnológicos	10.1. Incorporación actividades de aprendizaje. 10.2. Recursos de apoyo al aprendizaje. 10.3. Trabajo cooperativo.

3.11 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sonsacan reacciones, opiniones y actitudes. Aquí el investigador elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide al sujeto que conteste, normalmente eligiendo una respuesta entre varias que se le proponen.

La justificación del uso del cuestionario es que consideramos que es el mejor instrumento para recoger información que nos permita dar una respuesta a las preguntas de investigación. Para conocer las competencias y acciones vinculadas con el buen desarrollo de la práctica docente, con el saber hacer de los profesores.

La aproximación empírica a los objetivos de nuestra investigación se ha realizado mediante la aplicación del cuestionario. La elección de este instrumento metodológico se debe básicamente a dos razones:

1. El objetivo era fundamentalmente descriptivo.
2. Por el análisis previo del cuestionario como instrumento en la metodología de la investigación educativa.

En este apartado se detalla el instrumento de recogida de información utilizado en nuestro proyecto base fundamental para alcanzar los objetivos propuestos de nuestra investigación, aquí se enunciarán cada uno de los elementos que los componen y el tipo de escala empleado para la recogida de información.

3.11.1 Cuestionario sobre la Percepción del alumnado sobre las Competencias Docentes del profesorado de Odontología de Santo Domingo.

Para la recogida de información de las Competencias Docentes del Profesorado de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo se administró como instrumento de evaluación un cuestionario ad hoc, utilizado por (Montes de Oca, 2009) y la Universidad de Barcelona, el cual fue construido y validado como instrumento confiable para la evaluación de las competencias docentes de los profesores universitarios de la República Dominicana, adaptados a la características propias del país, evaluado por un análisis factorial exploratorio y confirmatorio para determinar la validez y confiabilidad de contenido y del constructo del instrumento aprobado por un juicio de expertos de ambas instituciones dominicanas y españolas.

Al instrumento diseñado se le dió el nombre de “Cuestionario para la evaluación de las competencias de los docentes universitarios”, con 40 ítems de respuestas en escala Likert.

Montes de Oca (2009) describe que para la validez y confiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente estadístico de Alpha de Cronbach para comprobar la fiabilidad del cuestionario. El instrumento aplicado obtuvo un Alpha de 0,9747, destacable por ser tan alto. Tomando en consideración que un Alpha sobre 0,7 ó más puede considerarse fiable y por consiguiente satisfactoria. los ítems del instrumento presentaron a su vez buenos índices de homogeneidad. Lo que refleja que los ítems miden el constructo de competencia docente, ya que todos superan el 0,20.

Por otro lado cuando se realizó el análisis de fiabilidad por cada dimensión se obtuvo que:

La dimensión Planificación de la Docencia y Capacidades Pedagógicas posee un Alpha de 0'9382. La dimensión Atención y Disposición hacia los estudiantes obtiene un Alpha de 0'9350. Así mismo los índices de homogeneidad de los ítems para la dimensión Metodología Docente obtuvieron un Alpha de 0'8943. Por otro lado la dimensión Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica obtiene un Alpha de 0'9086.

En el estudio antes expuesto se valoró su funcionalidad a través de la aplicación del instrumento, explorando en sentido general los factores asociados a las competencias.

Todo esto a su vez tomado como referencia del artículo basado en la tesis doctoral “La Competencia Docente como factor de calidad de las universidades”, realizada entre 2007 y 2009 en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, bajo la dirección de María José Fernández Díaz. Este cuestionario fue realizado sobre este contexto ya que se constató que las universidades dominicanas carecen de un sistema de evaluación docente consolidado, a la vez que no parecen manejar datos sobre las competencias docentes que inciden en la calidad de su docencia.

Este estudio fue publicado en la revista de Pedagogía Universitaria. Año 6. Número 11/Enero-Junio 2009. El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es la revista institucional de la PUCMM, un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

La estructura del cuestionario o cuerpo del cuestionario suministrado a los estudiantes con el propósito de describir las competencias docentes del profesorado de Odontología de Santo Domingo se compone básicamente de tres partes fundamentales:

- ❖ Encabezado donde se incorporó información relativa a la presentación del instrumento.
- ❖ Datos de identificación del alumno
- ❖ Cuerpo del instrumento conformado por 40 ítems.

En cuanto a los **indicadores e ítems del cuestionario** de la competencia del docente y las preguntas realizadas se desglosan a continuación su relación. A continuación se presentan los indicadores o ítems del cuestionario, con su respectivo número de pregunta.

Tabla 8. Resumen Indicadores o ítems del cuestionario. Fuente: Elaboración Propia.

INDICADORES O ÍTEMS DEL CUESTIONARIO SUMINISTRADO A LOS ALUMNOS SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS DE SANTO DOMINGO.
1. Relación de contenidos de la asignatura con la futura labor profesional. Relación con otras asignaturas. Preguntas 1,2
2. Diseño y disponibilidad del programa de clases. Objetivos de la asignatura. Preparación y organización de los contenidos de la materia. Preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8.
3. Dominio y conocimiento de los contenidos de la asignatura. Presentación ordenada y coherente de la asignatura. Preguntas 9,10, 11, 12, 13, 17
4. Asesorías programadas. Atención a opiniones y dudas de los alumnos. Claridad para explicar problemas o dudas. Preguntas 21,21, 31, 32.
5. Estimulación al alumnado en su capacidad para aprender y participar. Motivación a preguntas y aportes de los alumnos. Atención a diferencias individuales. Preguntas 33,35,36,37.
6. Cordialidad y respeto hacia los estudiantes. Preguntas 38,39,40
7. Supervisión de trabajos y retroalimentación. Retroalimentación en las evaluaciones. Preguntas 15,19,20 29,30
8. Implicación con la clase. Preguntas 16,18
9. Indicación de trabajos. Presentación criterios de evaluación. Relación evaluación con los contenidos. Evaluación continua. Preguntas 22,26,27,28
10. Incorporación actividades de aprendizaje. Recursos de apoyo al aprendizaje. Trabajo cooperativo. Preguntas 14, 23, 24, 25, 34

Desde Nunnally (1978) se ha sugerido que los cuestionarios largos pueden tener un rendimiento más fiable y ser más precisos que los cuestionarios que poseen pocos ítems. Asimismo March (1994) considera que un cuestionario con pocos ítems podría entorpecer el enfoque de la validación de constructo.

Este instrumento con alternativas de respuesta tipo Likert que van desde 1 menor valoración hasta 5 mayor valoración, las escalas tipo Likert son una de las técnicas de investigación más utilizadas, ya que cumple con la finalidad de obtener de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en el estudio (Buendía, 1997a; Buendía 1997b; Cohen y Manion, 1990; Cohen, Manion y Morrison, 2000; Colás y Buendía, 1994; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Sierra Bravo, 1998; Soriano, 2000).

Los resultados de la percepción de las competencias docentes del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo expresan las puntuaciones medias globales de las opiniones del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de las universidades de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo. De acuerdo a la escala utilizada, la graduación es la siguiente:

5: Totalmente de acuerdo 4: Bastante de acuerdo 3: Medianamente de acuerdo 2: Poco de acuerdo 1: Nada de acuerdo

A efectos interpretativos, esta escala puede entenderse como una progresión con tres niveles:

I) **Insatisfactorio ó bajo:** en este rango incluimos al profesorado que se sitúa en los dos primeros puntos de la escala (puntuaciones de 1 a 2,99). Parece razonable pensar que este es el grupo de profesores en el que debe centrarse preferentemente los programas de mejora de la calidad, ya que no poseen el mínimo de competencia esperado para un docente de educación profesional.

II) **Aceptable ó medio:** que incluye los docentes situados entre los puntos 3 y 4 de la escala, describiendo una situación de mejora potencial para un subgrupo de profesorado cuyo desempeño docente también podría beneficiarse de programas de mejora.

III) **Excelente ó alto:** este rango agrupa al profesorado situado en el punto más alto de la escala de opinión del alumnado (puntuaciones superiores a 4), que podríamos asumir que no constituyen una prioridad de atención inmediata. Estos docentes poseen competencias muy desarrolladas.

Esta clasificación de las puntuaciones permitirá a las universidades obtener información acorde con las necesidades de su profesorado, con el fin de crear programas de capacitación con miras a potenciar las competencias de sus docentes y crear estrategias de intervención que beneficiaran a aquellos que no posean las competencias adecuadas para impartir una docencia de calidad en la universidad.

3.11.2 Estructura y contenido (ítems) del cuestionario impartido a los docentes.

Adicionalmente con el objetivo de reconocer las particularidades propias de este colectivo, fueron suministrados a los docentes de las universidades un cuestionario con datos sociodemográficos, tomado en cuenta edad, género, sexo, formación, experiencia y formación como docentes e investigadores. Del mismo modo se identificó el ámbito sociolaboral en el que

éste se desenvuelve, observándose aspectos relacionados con su nivel de ingreso, implicación con la investigación, número de empleos que posee, características de las clases, etc.

En el cuestionario utilizado en la investigación se pueden señalar los siguientes apartados:

- ❖ Datos etnográficos/identificación.

Los datos etnográficos que se han tenido en cuenta en el cuestionario son:

- ❖ Edad: se presenta en periodos de tiempo.
- ❖ Sexo: masculino o femenino.
- ❖ Universidad a la que pertenece

De manera general encontramos dos tipos de ítems en el cuerpo del cuestionario en función de las posibilidades de respuestas: preguntas cerradas en las que las respuestas están determinadas previamente por el investigador y preguntas abiertas en las que el investigador no establece ningún campo de respuesta siendo posible que la persona que contesta al cuestionario lo haga utilizando sus propias palabras.

Las respuestas abiertas atienden a la necesidad de que en ocasiones no es posible estructurar en un campo concreto todas las respuestas posibles y a pesar de que el análisis de éstas es más complejo. Newby (2010) es importante construir cuestionarios que incluyan tanto preguntas cerradas como abiertas. A continuación se enuncian las preguntas hacia los docentes participantes del estudio, y su correspondiente división.

Estas preguntas ya mencionadas se clasifican según en (García, Ibáñez & Alvira, 1994):

- ❖ **Preguntas cerradas dicotómicas**, que son aquéllas en las que sólo es posible una respuesta (Sí/ No).

Ejemplo de ellas:

Ítem #2.

Es egresado de la Universidad donde labora?: _____ si _____ no

Ítem #6.

Ha recibido alguna instrucción en docencia universitaria : _____ si _____ no

Ítem #9.

Ha realizado Investigaciones: Si No

Ítem #11.

Ha realizado investigaciones en enseñanza: Si No

- ❖ **Preguntas abiertas dicotómicas**, que son aquéllas en las que después del enunciado hay un espacio en blanco para que el encuestado conteste.

Ejemplo de ellas:

Ítem # 8.

Posee otros empleos: _____ Cuantos empleos adicionales: _____

Ítem #10.

Número de Proyectos que ha dirigido: _____

❖ **Preguntas de respuesta múltiple**, que son aquellas que presentan varias alternativas de posible respuesta.

Ejemplo de ellas:

1. Sexo: Hombre Mujer

3. Edad:

Menos de 30 30 -35 36 -40 56-60 41-45 46-50 51-55 Más de 60 años

4. Años de experiencia docente en la universidad:

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 años

5. Titulación académica:

Licenciado Especialidad Post-grado Maestría Phd Otro, especifique:

7. Salario percibido:

Menos de \$5,000 De 5001 a 20,000 De 20,001 a 40,000 De 40,001 a 60,000 De 60,001 a 80,000

3.12 Procedimiento

Los cuestionarios fueron entregados directamente a los alumnos como docentes, en lo referente al profesorado utilizamos un sistema de muestreo aleatorio por conglomerados (institución universitaria) solo se seleccionaron aquellos docentes odontólogos encargados en impartir las materias propias de la Odontología. El profesorado participó en la investigación cumplimentando un cuestionario donde se consideraban variables personales, formativas y sociolaborales- contextuales y variables respecto al perfil competencial del docente e investigador. Hay que recalcar que los docentes encuestados fueron aquellos mismos docentes que se les solicitara a los alumnos evaluarán (solo los docentes de carrera); resultando sus aportaciones especialmente útiles respecto la competencias que posee y/o debería poseer un profesor universitario, ya que poseen la percepción propia de un alumno enriquecida por los conocimientos y criterios psicopedagógicos que se atesoran.

Se contactó con los docentes implicados para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración para que los estudiantes pudieran rellenar los cuestionarios en su tiempo de clase. Los cuestionarios se administraron en su mayoría en las clases prácticas para

garantizar un mayor número de estudiantes, dada la obligatoriedad de las mismas. Siempre bajo la supervisión del investigador, que les explicaba sobre cómo cumplimentar los cuestionarios y solventar así posibles dudas que pudieran surgir durante el proceso. Se insistió en el anonimato de las repuestas y en que contestaran con sinceridad. El tiempo requerido para su cumplimentación fue de 15 minutos, aproximadamente.

Finalmente la muestra de la investigación queda configurada del siguiente modo:

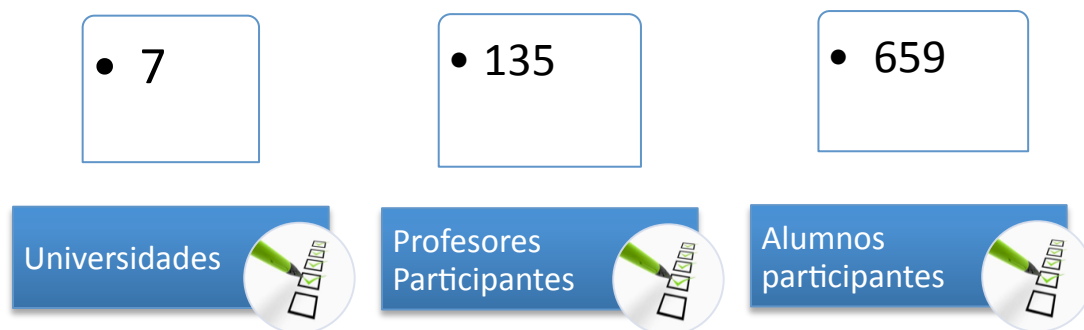


Fig 22. Relación de profesores, alumnos e instituciones participantes. Fuente: elaboración propia.

3.13 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Una vez recogidos y tratados los datos de nuestra investigación se comenzó a realizar el análisis de los mismos. Díaz de Rada (1999) sugiere que un buen paquete estadístico es aquel que se caracteriza por su facilidad de uso, por la facilidad para introducir datos y por la calidad de los resultados obtenidos.

Es necesario tener en cuenta que tal como lo refiere Bisquerra (2004) los paquetes estadísticos están en proceso permanente de perfeccionamiento y que para poder manejarlos adecuadamente es necesario:

- ❖ Conocimientos elementales de informática.
- ❖ Dominar el manual de instrucciones del paquete.
- ❖ Dominar las bases estadísticas de los programas.

El tratamiento de los datos seleccionado para el análisis ha sido el de Epi Info 7. El Programa

Epi Info versión 7 es herramienta muy indicada para el tratamiento de datos y análisis estadístico; Epi Info es un programa de dominio público diseñado por el Centro para el Control de Enfermedades de Atlanta (CDC) y recomendado por la OMS.

Epi Info permite que los usuarios:

- ❖ Revisen los datos de la encuesta para valores atípicos y datos inconsistentes.
- ❖ Lleven a cabo el análisis descriptivo de los datos de la encuesta.
- ❖ Generen archivos con los resultados del análisis con facilidad.

Se caracteriza por poseer un sistema fácil para construir bases de datos, analizarlos con las estadísticas de uso básico en epidemiología y representarlos con gráficos y mapas.

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas). La media es la medida más utilizada de la tendencia central (David & Sutton, 2004; Frankfort-Nachmias y Nachmias, 2000). Es un promedio aritmético derivado de la suma de las puntuaciones y dividiendo por el número de resultados (Hittleman & Simon, 2006). Este procedimiento se aplica para comparar los promedios para diferentes grupos. Y adicionalmente la desviación típica que es la medida de las diferencias habidas en el reparto supuesto igualitario. Esta viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Esto es, si los datos están más concentrados la desviación típica será menor, y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor.

Capítulo 4

Análisis de los Resultados

En este capítulo vamos a presentar el análisis de los datos derivados de la recogida de información llevada a cabo en el marco de nuestra investigación. El desarrollo de la metodología de trabajo nos permite presentar un conjunto de resultados que se estructuran según el instrumento utilizado y el método de análisis aplicado.

En los aspectos relacionados con el cuestionario se describen en primer lugar las características generales del profesorado de las escuelas de Odontología de Santo Domingo con el uso de estadísticos descriptivos llevados a cabo con la herramienta del programa estadístico Epi Info en su última versión.

En cuanto a la la Percepción del Alumnado sobre las Competencias Docentes del profesorado de Odontología de Santo Domingo se realizó un análisis descriptivo de los datos de la muestra de los que posteriormente se obtuvieron las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, con la finalidad de tener una idea de cómo se comportabann las valoraciones de los sujetos consultados.

Recordemos que la media es la medida más utilizada de la tendencia central (David & Sutton, 2004; Frankfort-Nachmias y Nachmias, 2000). Es un promedio aritmético derivado de la suma de las puntuaciones y dividiendo por el número de resultados (Hittleman & Simon, 2006), este procedimiento se aplica para comparar los promedios para diferentes grupos.

Por otro lado la desviación típica es la medida de las diferencias habidas en el reparto supuesto igualitario. Esta viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Siendo que si los datos están más concentrados, la desviación típica será menor y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor. El resultado obtenido de las medias y desviaciones típicas del conjunto de universidades se puede ver en las siguientes tablas según las dimensiones estipuladas en el estudio.

En adición con el objetivo de conocer si existían diferencias en los comportamientos referidos a las competencias docentes atribuidos por los alumnos de las distintas universidades que participan en este estudio, se realizó un analisis de varianza factorial,ANOVA.

El análisis de Varianza factorial (ANOVA) es una prueba estadística para analizar las diferencias de la variable dependiente en función del efecto de una variable independiente con

más de dos grupos. Este análisis consiste en determinar matemáticamente que parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y qué parte es atribuible a la variación de un grupo a otro (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996).

En este estudio algunas de las variables son heterogéneas, esto depende en muchas ocasiones del tamaño de la muestra asociada con los grupos de menor o mayor varianza, cuanto mayor sea el tamaño de la muestra, menos importante es asegurar que no haya homogeneidad de varianzas (Martínez-González y Otros, 2007).

Recordemos nueva vez que los resultados de la competencia docente expresan las puntuaciones medias globales de las opiniones del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de las universidades de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo. De acuerdo a la escala utilizada, la graduación es la siguiente:

5: Totalmente de acuerdo 4: Bastante de acuerdo 3: Medianamente de acuerdo 2: Poco de acuerdo 1: Nada de acuerdo

A efectos interpretativos, esta escala puede entenderse como una progresión con tres niveles:

- I) **Insatisfactorio ó bajo**
- II) **Aceptable ó medio**
- III) **Excelente ó alto**

Esta clasificación de las puntuaciones permitirá a las universidades obtener información acorde con las necesidades de su profesorado, con el fin de crear programas de capacitación con miras a potenciar las competencias de sus docentes y crear estrategias de intervención que beneficiaran a aquellos que no posean las competencias adecuadas para impartir una docencia de calidad en la universidad.

4.1 ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DEL PROFESORADO DE LA ESCUELAS DE ODONTOLOGÍA DE SANTO DOMINGO.

En el capítulo tres indicamos que la muestra invitada de nuestra investigación era al total del profesorado de las escuelas de Odontología de Santo Domingo (205). Finalmente la muestra participante ha ascendido a un total de 133 profesores universitarios que forman parte de diferentes universidades que imparten la formación de Odontología en Santo Domingo, por lo que podemos afirmar que la muestra es representativa de la población objeto de estudio,

para una fiabilidad de un 95%.

4.1.1 Lectura directa de los datos.

A continuación presentaremos la lectura directa de las variables de estudio lo que nos servirán para caracterizar el perfil de la muestra participante.

1. En cuanto al género predominante del profesorado de las escuelas de Odontología de Santo Domingo.

Sobre la distribución de docentes según género se puede apreciar que el sexo femenino es predominante en la muestra de estudio arrojando datos de un 67% sobre tan solo un 33% correspondiente al sexo masculino. Se ha visto a través de los años las mujeres han estado abriéndose camino dentro de la comunidad universitaria (Ver Gráfico 1).

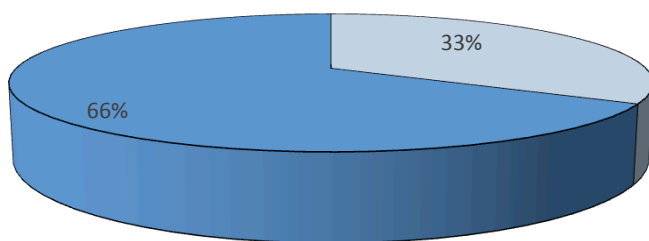
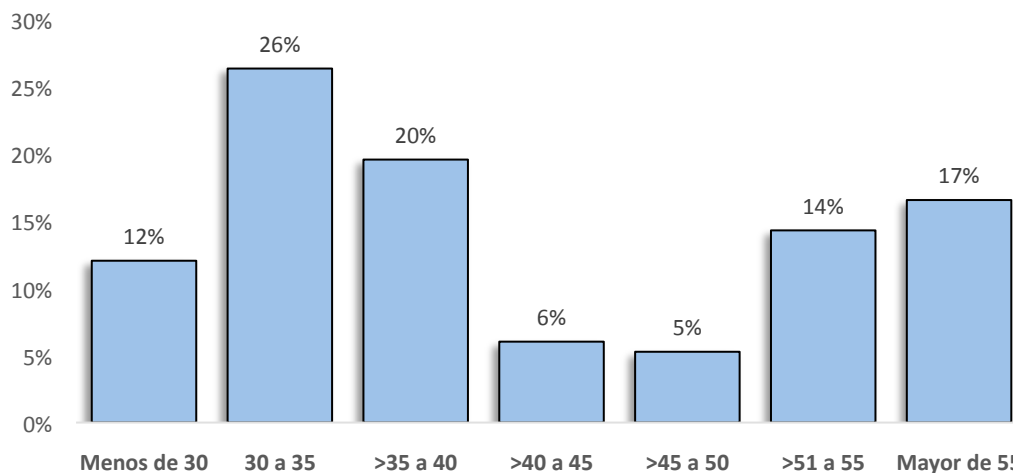


Gráfico1. Porcentaje de la Distribución por sexo de los Docentes de Odontología. Fuente: Elaboración propia

2. En cuanto al ítem que buscaba indagar sobre la edad de los docentes de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo

Pudo observarse en cuanto a la edad de los docentes universitarios que cada vez se implican generaciones más jóvenes en las actividades de docencia; el porcentaje más alto de docentes están en edades de menos de 35 años con un 26%, seguido muy de cerca por docentes en edades comprendidas de 36 a 40 años con un 20%, en tercer lugar observamos docentes con edades mayores a 55 años en un porcentaje de un 17%, docentes de 51 a 55 años se presentaron en un

porcentaje de 14%, docentes con edades menores de 30 años en un 12% y luego pudimos observar edades comprendidas entre 40 a 45 años y 46 a 50 años, con un porcentaje de 6 y 5% respectivamente, (Ver gráfico 2).



Gráfica 2. Porcentaje de distribución por edad del muestra de los Docentes de Odontología de Santo Domingo.

En cuanto al ítem que indagaba sobre los años de experiencia docente en la universidad:

Pudimos observar al valorar la experiencia docente del profesorado de Odontología que un 32% de los profesores no cuentan con una experiencia muy consolidada, ya que sólo cuentan con una experiencia menor de 5 años, al constatar con el análisis anterior de las edades, esto es comprensible ya que observamos que el mayor porcentaje de docentes posee menos de 35 años. El 26% de los docentes tiene una experiencia de 6 a 10 años, seguidos de un 13% con una experiencia de 25 a 30 años y un 12% de 10 a 15 años. Con menos porcentaje están aquellos docentes que cuentan con más de 15 a 25 años de experiencia. Y un 5% cuenta con una experiencia de más de 30 años, (Ver gráfico 3).

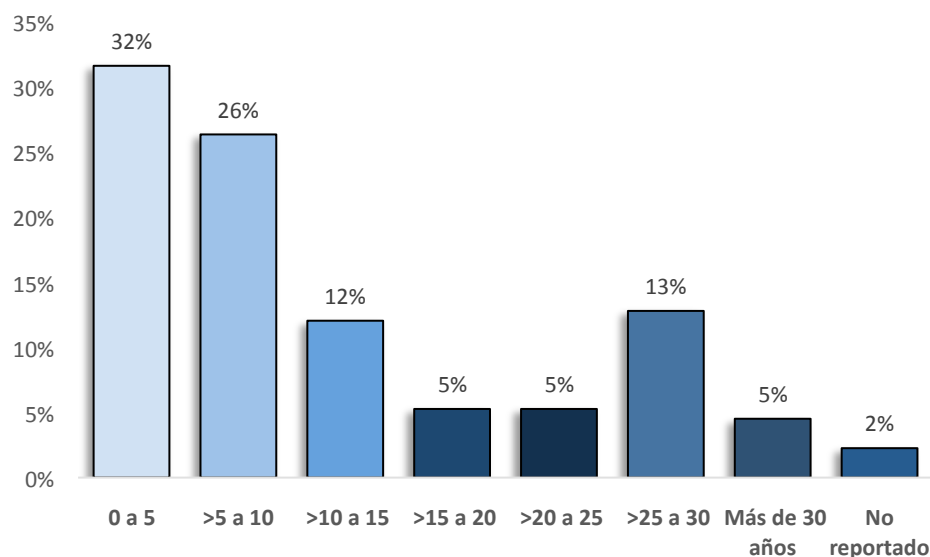


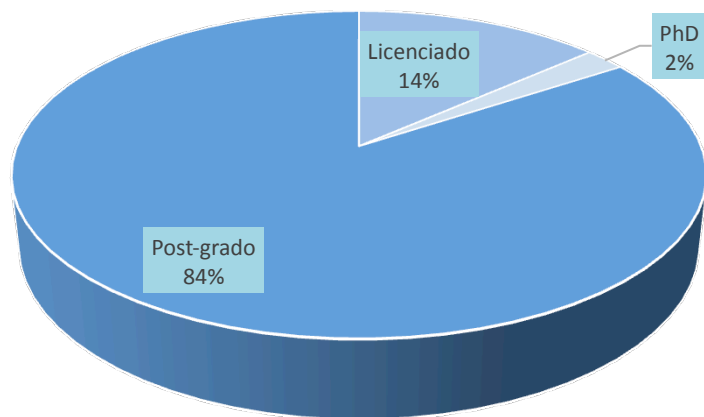
Gráfico 3. Porcentaje de la distribución de la Experiencia Docente de los Docentes de Odontología.

En cuanto a la preparación académica o nivel de titulación de los docentes de odontología en base a la Titulación académica alcanzada.

Al plantear los conocimientos desde la perspectiva de las competencias profesionales, nos referimos a la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido y/o materias de un plan de estudio. Estos conocimientos se adquieren de diversas formas, por ejemplo, a través de la experiencia práctica en un área concreta, o como resultado de la interacción con pares. Tienen que ver con conceptos, teorías o procedimientos que se elaboran desde la formación inicial para la profesión, que se corresponde con el tipo de titulación que se ha obtenido.

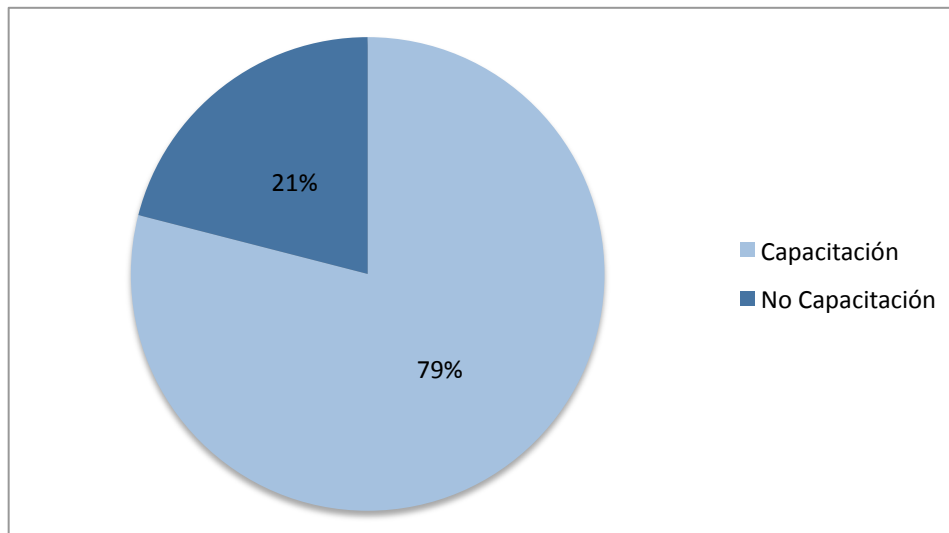
Así hemos identificado la variable **tipo de titulación** de acuerdo con el título obtenido que suele reflejar la cantidad de tiempo -años cursados- que los encuestados han dedicado a su formación. De esta suerte, esta variable esta compuesta por participantes que tienen la titulación de **Licenciados, Magíster, Doctores** (en el caso de que los hubiera) y también utilizamos la denominación **otros** en el caso de responder a un tipo de formación distinta a las anteriormente nombradas.

Pudo observarse que un un 84% de los docentes posee una titulación de postgrado, un 14% de los profesores encuestados tenían una titulación de licenciatura y solo un 2% tiene un título de Doctorado. Por razones de contextualización es importante destacar que la especialidad corresponde al Postgrado en España, (en Rep Dom el postgrado viene a ser más que la especialidad, menos que el máster). Ver gráfico 4.



Gráfica 4. Distribución de los Docentes de Odontología según nivel de titulación.

En cuanto al indicador que perseguía conocer si los docentes han recibido alguna instrucción o enseñanza en Docencia Universitaria en el gráfico 5 se pudo observar que un 79% del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo ha recibido capacitación y solo un 21% aún no, vemos que el porcentaje de formación nos indica que se está entrando a la universidad docentes con mayor preparación en cuanto a la transmisión de conocimientos



Gráfica 5. Distribución de los los Docentes de Odontología de Santo Domingo que ha recibido capacitación en Docencia.

En cuanto al ítem que indagaba sobre el Salario percibido de los Docentes de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo:

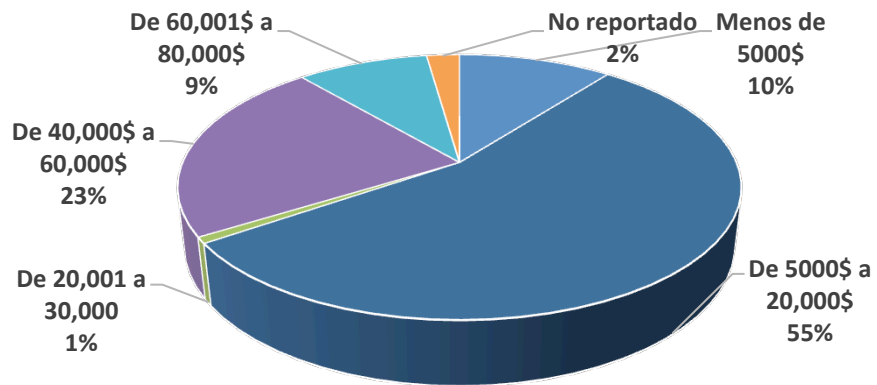
Podemos ver que el 11% de los docentes gana menos de \$5,000.00 pesos considerado como un salario muy bajo, un 55% gana entre RD\$5,000.00 a RD\$20,000.00, pesos considerándose un salario bajo para ser docente universitario. Un 1% de los docentes recibe un salario entre \$20,000.00 y \$30,000.00 considerado como un salario medio. Un 23% de los docentes de este estudio, gana entre RD\$40,00.00 a RD\$60,000.00, siendo este un salario bueno. Sólo un 9% de los docentes gana RD\$60,000.00 a 80,0000.00, salario muy bueno. Por otro lado salarios más altos obtienen un porcentaje muy bajo, un 10% gana entre RD\$40,001.00 y RD\$60,000.00 y solo un 10% gana alrededor de RD\$60,001.00 y RD\$80,000.00, ver gráfico 6.

Nota: RD\$ pesos dominicanos Equivalencia en euros a la tasa actual. 1 Euro = RD\$57.40 pesos dominicanos/ 5000 pesos dominicanos = 87.10 euros (tasa actual).

RD\$20,000.00= 348.43 euros. RD\$30,000.00= 522.65 euros. RD\$40,000.00= 697.00 euros.

RD\$50,000.00= 871.00 euros. RD\$60,000= 1045.30 euros. RDS 70,000.00= 1219.52.

RD\$ 80,000.00= 1,393.72 euros.



Gráfica 6. Distribución de los los Docentes de Odontología de Santo Domingo encuestados según salario mensual recibido.

En cuanto al ítem sobre si los Docentes de Odontología tienen más de un empleo se pudo constatar que los profesores de Odontología de las diferentes escuelas de Santo Domingo poseen mas de un empleo el 68% de los encuestados respondió afirmativamente y solo un 32% respondió negativamente. Ver gráfico # 7.

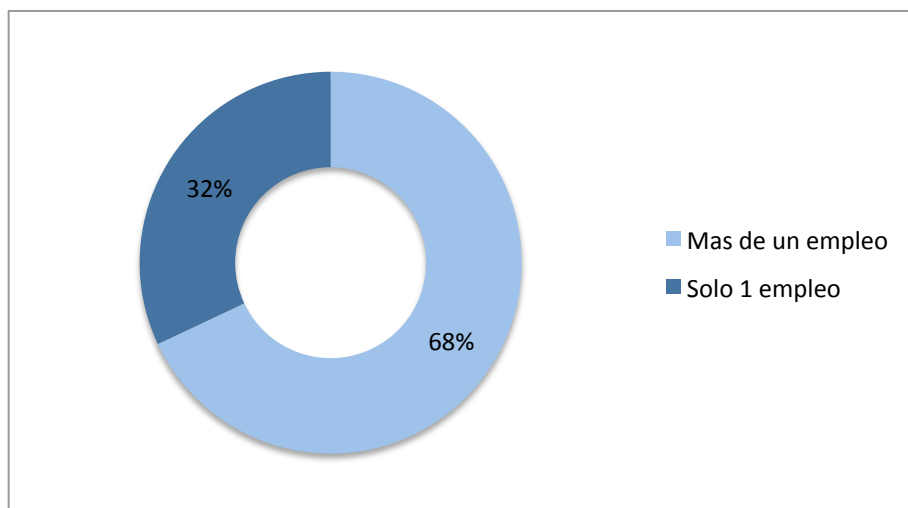


Gráfico 7. Distribución de los los Docentes de Odontología de Santo Domingo encuestados y la cantidad de empleos que posee.

En cuanto al indicador sobre si han realizado investigaciones los docentes de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo podemos decir que:

Un aspecto muy importante en la vida del docente universitario es su faceta de investigador ya sea que él las realice o participe en éstas. Se puede observar que los docentes de Odontología de las universidades de Santo Domingo pertenecientes a este estudio poseen un porcentaje muy alto, 70% de docentes que han participado en la realización de investigaciones y solo un 30% no, (Ver gráfico 8).

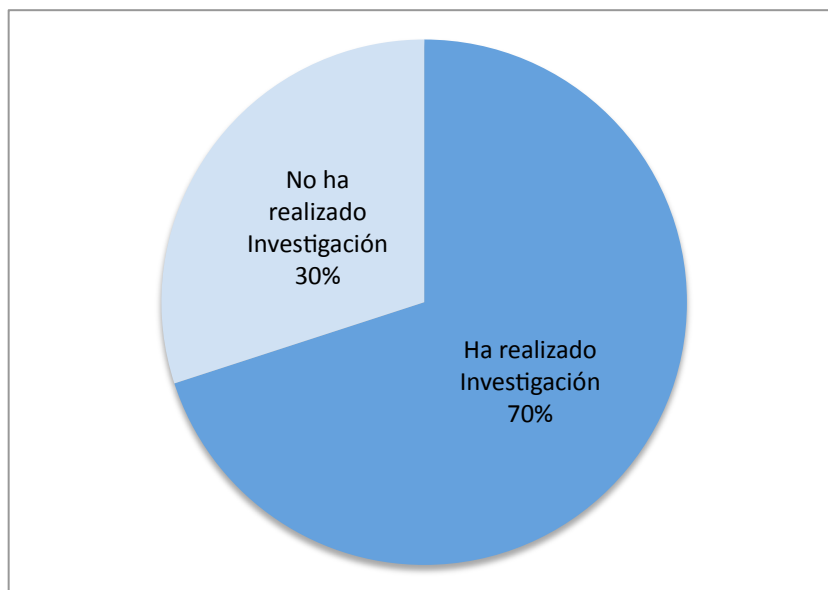


Gráfico 8. Distribución de los los Docentes de Odontología y su relación con la investigación.

4.1.2 Lectura Cruzada de Datos

Trás haber realizado la lectura directa de los resultados de los datos obtenidos sobre las características particulares de los Docentes de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo, nos pareció interesante realizar un cruce de variables sobre los resultados encontrados. Así se presentan a continuación algunos resultados de variables entrelazadas.

Al correlacionar los datos obtenidos sobre el salario recibido y el número de empleos que poseen los docentes de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo se evidenció que el 67% de los profesores poseen más de un empleo, resultando ser que el porcentaje mas alto de docentes lo presentan aquellos con salarios muy bajos (menos de RD\$5,000.00 pesos) y bajos (RD\$5,000.00 a RD\$20,000.00 pesos) como se puede observar en la tabla 9. Fue triste comprobar el hecho de que más de la mitad de los docentes de la escuelas de

Odontología representados en el estudio reciben un salario de bajo a muy bajo, de RD\$5,000.00 a RD\$20,000.00 pesos dominicanos que en una equivalencia en euros a la tasa actual de 57 a 1 equivaldría a unos 349. 00 euros y que solo una décima parte de los profesores encuestados recibían un salario de RD\$60,000.00 a RD\$80,000.00 pesos (alrededor de 1394.00 euros aproximadamente) quedando de manifiesto el motivo por el cual una tercera parte de los mismos poseen múltiples empleos para obtener un salario mensual digno.

Tabla 9. Relación salario recibido y multiempleo de los docentes de Odontología de Santo Domingo.

Relación salario recibido y pluriempleo de profesores encuestados según universidad y salario en RD\$						
Universidad	Salario	Tiene otro o más trabajos		Solo como profesor		Total No.
		No.	%	No.	%	
UASD	1. Menos de 5000\$		0.00%	2	100.00%	2
	2. De 5000\$ a 20,000\$	5	83.33%	1	16.67%	6
	4. De 40,000\$ a 60,000\$	3	75.00%	1	25.00%	4
	5. De 60,001\$ a 80,000\$	5	100.00%		0.00%	5
UASD Total		13	76.47%	4	23.53%	17
PUCMM	2. De 5000\$ a 20,000\$	3	75.00%	1	25.00%	4
	4. De 40,000\$ a 60,000\$	2	66.67%	1	33.33%	3
	5. De 60,001\$ a 80,000\$	1	100.00%		0.00%	1
PUCMM Total		6	75.00%	2	25.00%	8
UFHEC	1. Menos de 5000\$	1	100.00%		0.00%	1
	2. De 5000\$ a 20,000\$	2	50.00%	2	50.00%	4
	4. De 40,000\$ a 60,000\$	2	100.00%		0.00%	2
UFHEC Total		5	71.43%	2	28.57%	7
UNIBE	2. De 5000\$ a 20,000\$	11	78.57%	3	21.43%	14
	4. De 40,000\$ a 60,000\$	13	81.25%	3	18.75%	16
	5. De 60,001\$ a 80,000\$	2	50.00%	2	50.00%	4
	No reportado	2	66.67%	1	33.33%	3
UNIBE Total		28	75.68%	9	24.32%	37
UNIREMHOS	1. Menos de 5000\$	3	100.00%		0.00%	3
	2. De 5000\$ a 20,000\$	12	75.00%	4	25.00%	16
	3. De 20,001 a 30,000	1	100.00%		0.00%	1
UNIREMHOS Total		16	80.00%	4	20.00%	20
UNPHU	2. De 5000\$ a 20,000\$	10	76.92%	3	23.08%	13
	4. De 40,000\$ a 60,000\$	1	33.33%	2	66.67%	3
	5. De 60,001\$ a 80,000\$	1	50.00%	1	50.00%	2
UNPHU Total		12	66.67%	6	33.33%	18
UOD	1. Menos de 5000\$	2	25.00%	6	75.00%	8
	2. De 5000\$ a 20,000\$	7	43.75%	9	56.25%	16
	4. De 40,000\$ a 60,000\$	1	50.00%	1	50.00%	2
UOD Total		10	38.46%	16	61.54%	26
Total		90	67.67%	43	32.33%	133

Al entrelazar las variables en cuanto al salario percibido y la titulación académica pudo constatar que el nivel académico que posea el profesor no es una condición tomada en cuenta para que este pueda generar un salario mejor, como se evidencia en la tabla 12 el 54.46% de los docentes con estudios de postgrado, el 67% de los docentes con estudios de phd (dos de tres) y el 55.56% de los docentes con un nivel académico de licenciatura generan un salario mensual de RD\$5,000.00 a RD\$20,000.00 pesos mensuales equivalentes a € 87 a €348 euros considerado como un salario bajo en República Dominicana, (ver tabla 10).

Tabla 10. Distribución de los profesores encuestados según salario percibido por titulación académica

Distribución de los profesores encuestados según salario percibido en RD\$ por titulación académica								
Salario percibido	Licenciado		PhD		Post-grado		Total No.	%
	No.	%	No.	%	No.	%		
Menos de 5000\$	2	11.11%		0.00%	12	10.71%	14	10.53%
De 5000\$ a 20,000\$	10	55.56%	2	66.67%	61	54.46%	73	54.89%
De 20,001 a 30,000		0.00%		0.00%	1	0.89%	1	0.75%
De 40,000\$ a 60,000\$	4	22.22%		0.00%	26	23.21%	30	22.56%
De 60,001\$ a 80,000\$	2	11.11%	1	33.33%	9	8.04%	12	9.02%
No reportado		0.00%		0.00%	3	2.68%	3	2.26%
Total	18	100.00%	3	100.00%	112	100.00%	133	100.00%

Otras variables interesantes que quisimos entrelazar fue aquella **referente al grupo etario del profesorado de Odontología y su titulación académica**, se observó como los docentes con edades entre 30 a 35 años en un 28.57%, los de 30 a 35 años en un 20.54% y los docentes menores de 30 años en un 13.39% poseen los más altos porcentajes de preparación académica. Y los dos únicos titulados con Phd tienen un rango de edad de 51 a 55 años respectivamente.(ver tabla 11).

Tabla 11. Distribución de los profesores encuestados según grupo de edad por titulación académica

Distribución de los profesores encuestados según grupo de edad por titulación académica								
Grupo de edad en años	Licenciado		PhD		Post-grado		Total No.	Total %
	No.	%	No.	%	No.	%		
Menos de 30	1	5.56%		0.00%	15	13.39%	16	12.03%
30 a 35	3	16.67%		0.00%	32	28.57%	35	26.32%
>35 a 40	3	16.67%		0.00%	23	20.54%	26	19.55%
>40 a 45	1	5.56%		0.00%	7	6.25%	8	6.02%
>45 a 50	1	5.56%	1	33.33%	5	4.46%	7	5.26%
>51 a 55	4	22.22%	2	66.67%	13	11.61%	19	14.29%
Mayor de 55	5	27.78%		0.00%	17	15.18%	22	16.54%
Total	18	100.00%	3	100.00%	112	100.00%	133	100.00%

4.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE ODONTOLOGÍA.

Con el objetivo de conocer la percepción del alumnado sobre las competencias docentes tal como se citara en el punto 3.8 de nuestro capítulo 3 referente al método de investigación, recordemos que el mismo fue obtenido mediante el cuestionario como instrumento seleccionado para la recogida de información, el cual fue cumplimentado por una muestra participativa de 659 estudiantes lo que respresenta un indice de confiabilidad de un 99% ya que nuestra población total era de 2,100 estudiantes de Odontología inscritos en las diferentes universidades de Santo Domingo.

Obteniendo así las medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems, con la finalidad de tener una idea de cómo se comportan las valoraciones de los sujetos consultados.

4.2.1 Influencia de las características de los encuestados sobre la valoración de las competencias profesionales.

Es necesario recordar que cuando una relación entre dos variables es estadísticamente significativa, alguna característica de los encuestados y una competencia determinada, quiere decir que dicha relación se cumplirá en la mayoría de los casos.

Que una relación sea estadísticamente significativa, por ejemplo, al 1%, significa que con un 99% de seguridad una variable sí determina el comportamiento de la otra; si la significancia fuera al 5%, el nivel de seguridad es de un 95% (100% - 5%), y así sucesivamente. En general, la significancia estadística se acepta como tal hasta el nivel de seguridad del 90%, es decir, estadísticamente significativo al 10%.

Precisiones de la tabla anterior:

(***)= Estadísticamente significativo al 1%.

(**)= Estadísticamente significativo al 5%.

(*)= Estadísticamente significativo al 10%.

4.2.2 Lectura directa de los datos.

1. En cuanto al Ítem que buscaba conocer el género predominante de los estudiantes participantes.

En cuanto al sexo de los estudiantes participantes se observó que un 78% de los estudiantes pertenecían al sexo femenino y un 22% al masculino respectivamente tal como se representa en la Gráfico 9.

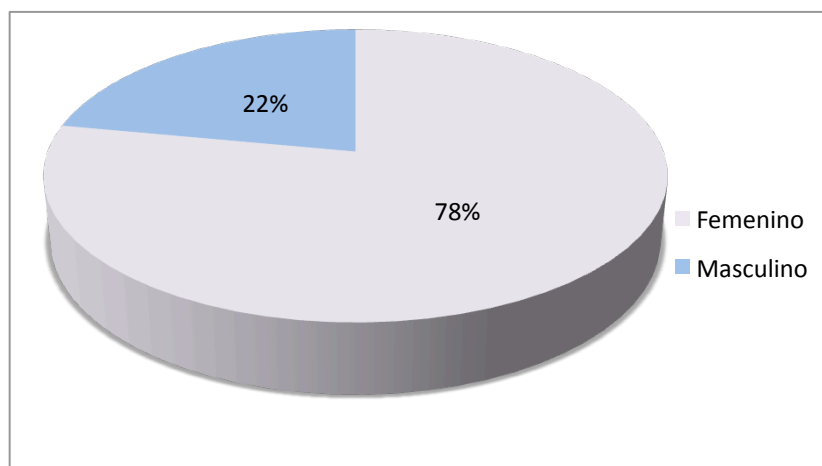


Gráfico 9. Relación del sexo de los estudiantes que participaron en el estudio.

2. En cuanto al ítem que buscaba indagar sobre la edad de los estudiantes de la muestra participantes en la investigación se pudo observar que un 81% tenía una edad entre 18 a 21 años, un 11% se encontraba en una edad de 21 a 24 años, un 5% una edad de 24 a 29 años, 2% más de 30 años y tan solo un 1% tenían la edad menor de 18 años (Tabla 12).

Tabla 12. Relación de los grupos de edades de los estudiantes participantes en el estudio. Fuente: elaboración propia.

Edad - Estudiantes	Porcentaje
18 a 21 años	81%
21 a 24 años	11%
24 a 29 años	5%
30 ó más	2%
Menos de 18 años	1%

3. En cuanto a los Resultados obtenidos en la primera Dimensión del estudio: Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas.

En cuanto a la primera dimensión relacionada a la planificación de la docencia y a las capacidades pedagógicas se presentan los estadísticos descriptivos por universidades y hasta la última columna la media global y desviación típica del conjunto general de las subdimensiones.

Los ítems que obtuvieron las mayores valoraciones por parte de los alumnos fueron aquellos que se relacionan con las capacidades pedagógicas y con la organización de las asignatura obteniendo una valoración media global de 4.1 dentro de estas se encuentran: “El profesor explica con claridad” y “existe una clara relación entre los objetivos de la asignatura y las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula”. Con una puntuación de 4.0 se encuentran los indicadores “el profesor pone a disposición del alumnado el programa de la materia desde el inicio del curso”, “el programa contiene bibliografía útil para la asignatura”, “ los objetivos expuestos por el profesor son coherentes con el contenido de la materia”, “el profesor imparte los contenidos con suficiente grado de profundidad” y “ el profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema”

Con una media global 3.8 los siguientes ítems fueron encontrados “ los objetivos planteados por el profesor en el programa de la materia son claros y relevantes, “ el profesor orienta de manera adecuada hacia el logro de los objetivos propuestos”, “ contenidos impartidos por el profesor son actualizados” y “el profesor posee un buen dominio en los contenidos de la asignatura”

Los ítems de valoración más baja pero aún por encima de los 3.0 son aquellos valorados con 3.7 “ las de establece el profesor la relación entre los contenidos de la asignatura con la futura labor profesional y “ el profesor se esfuerza por relacionar los contenidos de su asignatura con otras materias”.

En la tabla 13 se aprecian de negro las valoraciones medias globales y desviaciones típicas por ítems de la percepción del estudiantado de las siete universidades encuestadas sobre la dimensión planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del profesorado de Odontología de Santo Domingo, en color morado las medias globales de todas las universidades en conjunto y en color rojo las desviaciones típicas de las mismas.

Tabla 13. Resultados de la dimensión planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo.

Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas	Universidades							Global
	PUCMM	U.O.D	UASD	UFHEC	UNIBE	UNIREH MOS	UNPHU	
1. Establece el profesor la relación entre los contenidos de la asignatura con la futura labor profesional.	3.2	3.3	4.9	3.4	4.2	4.0	3.0	3.7
2. El profesor se esfuerza por relacionar los contenidos de su asignatura con otras materias.	4.0	3.6	3.0	4.0	4.5	4.2	3.0	3.7
3. El profesor pone a disposición del alumnado el programa de la materia desde el inicio del curso.	3.4	3.4	4.9	3.6	4.3	4.2	4.9	4.0
4. El programa contiene bibliografía adecuada y útil para la asignatura.	3.6	3.6	3.0	3.9	4.3	4.8	3.0	4.0
5. Los objetivos planteados por el profesor en el programa de la materia son claros y relevantes	3.5	3.3	3.0	3.6	4.3	4.3	3.0	3.8
6. El profesor orienta de manera adecuada hacia el logro de los objetivos propuestos.	3.5	3.4	4.8	3.5	4.4	4.4	3.0	3.8
7. Los objetivos expuestos por el profesor son coherentes con el contenido de la materia	3.5	3.3	4.9	3.2	4.3	4.1	4.7	4.0
8. Existe una clara relación entre los objetivos de la asignatura y las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula.	3.5	3.3	5.0	3.6	4.3	4.3	4.8	4.1
9. El profesor imparte los contenidos de la asignatura con suficiente grado de profundidad.	3.6	3.4	4.9	3.0	4.5	4.1	4.9	4.0
10. Los contenidos impartidos por el profesor son actualizados.	3.2	3.3	3.0	3.2	4.4	4.4	4.8	3.8
11. El profesor posee un buen dominio en los contenidos de la asignatura.	3.1	3.1	4.4	3.1	4.1	4.2	4.7	3.8
12. El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema.	3.7	3.2	4.6	3.3	4.2	4.1	4.9	4.0
13. El profesor desarrolla de forma ordenada y coherente los contenidos de la asignatura.	3.7	3.3	3.0	3.3	4.4	4.1	4.8	3.8
17. El profesor explica con claridad.	4.0	3.2	5.0	3.0	4.4	4.3	4.9	4.1
Global	3.5	3.3	4.1	3.1	4.3	4.2	3.9	3.9
Desviación standard								0.14
Varianza								0.019

La desviación típica viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Siendo que si los datos están más concentrados, la desviación típica será menor y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor por lo que podemos observar 0,14 por lo que los datos en cuanto a la percepción del alumnado sobre esta dimensión sobre la planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del profesorado de Odontología de Santo Domingo están concentrados .

En cuanto al análisis de varianza factorial los resultados obtenidos entre universidades no presentan una diferencia estadísticamente significativa 0,01.

4. Resultados Segunda Dimensión de estudio: Atención y Disposición hacia los estudiantes.

En cuanto a la segunda dimensión relacionada a la atención y disposición hacia los estudiantes se presentan al igual que en el análisis anterior los estadísticos descriptivos por universidades y hasta la última columna la media global y desviación típica del conjunto general de las universidades.

Los ítems que obtuvieron las mayores valoraciones por parte de los alumnos referente a la segunda dimensión son: “ trata el profesor con respeto al estudiante” con una valoración de 3.8, “ el profesor crea un clima de confianza en las clases” y con una valoración media global de 3.7; “Atiende el profesor las diferencias individuales de los alumnos” .

La tercera mayor puntuación de los ítems de esta dimensión fueron: ”Demuestra el profesor confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”, “El profesor explica con claridad las dudas o dificultades que se presentan en la asignatura”, “concede el profesor asesorías dentro y fuera de clases y cumple con el horario” , “El profesor trata al alumno con cordialidad y cercanía” y “atiende el profesor las diferencias individuales de los alumnos” con un valoración media global de 3,6.

En cuanto los ítems que obtuvieron menor puntaje presentamos “ el profesor reconoce y valora las aportaciones del alumno en clases” con una media global de 3.5 y “ el profesor presta atención al alumno aclarando dudas y escuchando opiniones” y “ estimula y refuerza el profesor la participación activa de sus alumnos”

Al igual que en los resultados de la dimensión anterior en la tabla diez se aprecian de negro las valoraciones medias , en color morado las medias globales de todas las universidades en conjunto y en color rojo las desviaciones típicas de las mismas, ver tabla 14.

La desviación típica viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Siendo que si los datos están más concentrados, la desviación típica será menor y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor por lo que podemos observar que los datos en cuanto al la percepción del alumnado sobre esta dimensión sobre la planificación de la docencia y capacidades pedagogicas del profesorado de Odontología de Santo Domingo están concentrados presentando un 0,13.

Tabla 14. Resultados obtenidos dimensión sobre la atención y disposición hacia los estudiantes.

Atención y disposición hacia los estudiantes	UNIVERSIDAD							Global
	PUCMM	U.O.D	UASD	UFHEC	UNIBE	UNIREMHOS	UNPHU	
21. El profesor explica con claridad las dudas o dificultades que se presentan en la asignatura.	4.0	3.4	3.0	3.0	4.4	4.4	3.0	3.6
31. Concede el profesor asesorías dentro y fuera de clases y cumple con el horario.	4.4	3.4	3.0	3.2	4.4	4.2	3.0	3.6
32. El profesor presta atención al alumno aclarando dudas y escuchando opiniones	3.6	3.2	3.0	3.0	4.2	4.2	3.0	3.4
33. El profesor reconoce y valora las aportaciones del alumno en clases.	3.4	3.4	3.0	3.0	4.4	4.4	3.0	3.5
35. Demuestra el profesor confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.	3.2	3.2	3.0	3.0	4.2	4.2	4.8	3.6
36. Estimula y refuerza el profesor la participación activa de sus alumnos.	3.6	3.4	3.0	3.0	4.2	4.2	3.0	3.4
37. Atiende el profesor las diferencias individuales de los alumnos.	3.6	3.6	3.0	3.2	4.6	4.4	3.0	3.6
38. El profesor trata al alumno con cordialidad y cercanía.	3.6	3.4	3.0	3.6	4.4	4.4	3.0	3.6
39. El profesor crea un clima de confianza en las clases.	3.6	3.2	3.0	3.0	4.4	4.4	4.8	3.7
40. Trata el profesor con respeto al estudiante.	3.4	3.0	4.8	3.0	4.2	4.0	4.6	3.8
	3.6	3.3	3.1	3.1	4.3	4.2	3.5	3.5
Desviacion standard								0.13
Varianza								0.01

La desviación típica viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Siendo que si los datos están más concentrados, la desviación típica será menor y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor por lo que podemos observar que los datos en cuanto a la percepción del alumnado sobre esta dimensión sobre la planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del profesorado de Odontología de Santo Domingo están concentrados presentando un valor de 0,13.

3. Resultados de la Tercera Dimensión del estudio: Metodología Docente.

En cuanto a esta dimensión relacionada a la metodología docente de los profesores de Odontología de Santo Domingo podemos observar que el ítem que obtuvo la mayor valoración por parte de los alumnos fue “ el profesor explica con claridad” con una media global de 4.1.

Los ítems “El profesor devuelve los trabajos y tareas asignados corregidos y comentados” y “El profesor informa acerca del rendimiento de los estudiantes a lo largo de la asignatura” obtuvieron una media global de 3.9 , seguido por “El profesor realiza actividades de repaso previo a las evaluaciones” y “A partir de las evaluaciones el profesor propone medidas en función de los logros y dificultades identificadas” con una media global 3.8.

Los ítems “Se preocupa el profesor por analizar con los estudiantes los resultados de las evaluaciones” y “el profesor adapta la metodología docente a la características del grupo” obtuvo una valoración global de 3.7 respectivamente.

Todo esto se puede observar en la tabla 15 que al igual que en los resultados de la dimensión anterior se aprecian de negro las valoraciones medias globales, en color morado las medias globales de todas las universidades en conjunto y en color rojo las desviaciones típicas de las mismas.

La desviación típica viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Siendo que si los datos están más concentrados, la desviación típica será menor y si los datos están más dispersos la desviación típica será mayor por lo que podemos observar que los datos en cuanto a la percepción del

alumnado sobre esta dimensión sobre la planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del profesorado de Odontología de Santo Domingo están concentrados con un valor de 0,13.

Tabla 15. Resultados de la Percepción del alumnado sobre la evaluación Metodología Docente como dimensión de las competencias Docentes del Profesorado de Odontología.

Metodología Docente	Universidad							Global
	PUCMM	UOD	UASD	UFHEC	UNIBE	UNIREMHOS	UNPHU	
15. El profesor realiza actividades de repaso previo a las evaluaciones.	5.0	3.4	3.0	3.6	5.0	4.6	3.0	3.8
17. El profesor explica con claridad.	4.0	3.2	5.0	3.0	4.4	4.4	5.0	4.1
18. El profesor adapta la metodología docente a las características del grupo.	4.2	3.4	3.0	3.8	4.6	4.4	3.0	3.7
19. El profesor devuelve los trabajos y tareas asignados corregidos y comentados.	5.0	3.6	3.0	3.6	4.8	4.6	3.0	3.9
20. El profesor informa acerca del rendimiento de los estudiantes a lo largo de la asignatura.	5.0	3.8	3.2	3.6	4.8	4.4	3.0	3.9
29. Se preocupa el profesor por analizar con los estudiantes los resultados de las evaluaciones.	4.6	3.6	2.8	3.0	4.8	4.4	3.0	3.74
30. A partir de las evaluaciones el profesor propone medidas en función de los logros y dificultades identificadas.	4.4	3.6	3.0	3.4	4.8	4.6	3.0	3.8
	4.6	3.5	3.2	3.4	4.7	4.4	3.2	3.8
Desviación Standar								0.13
Varianza								0.01

4. Resultados cuarta Dimensión de estudio: Estrategias de evaluación e Innovación Didáctica.

En cuanto a la cuarta dimensión relacionada a las estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica se presentan al igual que en los anteriores los estadísticos descriptivos por universidades y hasta la última columna la media global y desviación típica del conjunto general de las universidades.

Los ítems que obtuvieron las mayores valoraciones por parte de los alumnos fueron referente a esta cuarta dimensión son: “El profesor propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante” (búsqueda de información, trabajos de investigación, etc.) con un valoración media global de 4.2, posteriormente podemos observar que los indicadores “Se corresponden las evaluaciones que realiza el profesor con los contenidos de la asignatura” y “El profesor promueve el trabajo cooperativo o en grupos” “obtuvieron una valoración media de 4.1 respectivamente.

Los ítems “Al solicitar los trabajos el profesor explica claramente las pautas de elaboración y los criterios de evaluación”, “Para apoyar sus explicaciones utiliza frecuentemente gráficos, ejemplos o esquemas, etc.”, “El profesor concede importancia a los recursos utilizados en nuestras exposiciones, intervenciones o trabajos” obtuvieron una valoración media global de 4.0.

“El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizados (pizarra, libros de textos, retroproyector, data show, videos, etc.)”, “Expone el profesor claramente desde el inicio del curso los criterios de evaluación” y “ realiza el profesor un sistema de evaluación acorde con la metodología empleada(exámenes, exposiciones, trabajos grupales” con una valoración de 3.9.

En la tabla 16 se aprecian de negro las valoraciones medias globales, en color morado las medias globales de todas las universidades en conjunto y en color rojo las desviaciones típicas de las mismas.

La desviación típica viene a ser un parámetro de dispersión que nos indica si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Siendo que si los datos están más concentrados, la desviación típica será menor y si los datos están más dispersos la desviación

típica será mayor por lo que podemos observar que los datos en cuanto a la percepción del alumnado sobre esta dimensión sobre la planificación de la docencia y capacidades pedagógicas del profesorado de Odontología de Santo Domingo están concentrados con un valor de 0,13

Tabla 16. Resultados de la Percepción del alumnado sobre la dimensión Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica.

Estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnología	Universidades							Global
	PUCMM	U.O.D	UASD	UFHEC	UNIBE	UNIREMHOS	UNPHU	
14. El profesor propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante (búsqueda de información, trabajos de investigación, etc.)	3.8	3.4	5.0	3.4	4.4	4.4	5.0	4.2
22. Al solicitar los trabajos el profesor explica claramente las pautas de elaboración y los criterios de evaluación	3.4	3.2	5.0	3.0	4.4	4.2	5.0	4.0
23. Para apoyar sus explicaciones utiliza frecuentemente gráficos, ejemplos o esquemas, etc.	3.6	3.4	5.0	3.0	4.2	4.4	4.8	4.0
24. El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizados (pizarra, libros de textos, retroproyector, data show, videos, etc.).	3.4	3.4	4.8	3.0	4.2	4.0	4.8	3.9
25. El profesor concede importancia a los recursos utilizados en nuestras exposiciones, intervenciones o trabajos	3.8	3.4	5.0	3.2	4.4	4.0	4.6	4.0
26. Expone el profesor claramente desde el inicio del curso los criterios de evaluación.	4.0	3.2	5.0	2.8	4.4	3.8	5.0	3.9
27. Se corresponden las evaluaciones que realiza el profesor con los contenidos de la asignatura.	3.6	3.2	5.0	3.2	4.4	4.4	5.0	4.1
28. Realiza el profesor un sistema de evaluación acorde con la metodología empleada (exámenes, exposiciones, trabajos grupales).	3.6	3.4	5.0	2.8	4.4	3.8	4.8	3.9
34. El profesor promueve el trabajo cooperativo o en grupos	3.8	3.4	5.0	3.2	4.4	4.4	5.0	4.1
Global	3.6	3.3	4.9	3.0	4.3	4.1	4.8	4.1
Desviación standar								0.1
Varianza								0.01

En sentido general al realizar una sumatoria sobre las subdimensiones que componen cada una de las dimensiones analizadas podemos observar que la dimensión de las estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnología obtuvo la mayor puntuación media global correspondiente a 4.0, en un segundo lugar podemos evidenciar que la Metodología Docente alcanzó una media global de 3.8, la dimensión de la Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas obtuvo una media global de 3.7 y por último obtuvo el promedio más deficiente con una media global de 3.5 fue el de Atención y Disposición de los estudiantes.

Tabla 17. Cuadro general sobre la percepción del alumnado sobre las dimensiones de evaluación de los estudiantes.

Dimensiones de evaluación de los estudiantes	PUCMM	U.O.D	UASD	UFHEC	UNIBE	UNIREHMOS	UNPHU	Global
Planificación de la docencia y capacidades pedagógicas	3.5	3.3	4.1	3.1	4.3	4.2	3.9	3.7
Atención y disposición hacia los estudiantes	3.6	3.3	3.1	3.1	4.3	4.2	3.5	3.5
Metodología docente	4.6	3.5	3.2	3.4	4.8	4.6	3.0	3.8
Estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnología	3.6	3.3	4.9	3.0	4.3	4.1	4.8	4.0
Global	3.8	3.3	3.8	3.1	4.4	4.2	3.8	3.8
Desviación Standard								0.2
Varianza								0.04

4.3 Estudios diferenciales del análisis de varianza factorial.

En el resultado del análisis de la varianza, se muestra que de acuerdo a la evaluación realizada por cada estudiante con respecto a las dimensiones, entre universidades hay diferencias, (ver valor F mayor que el F crit). Ver el resumen del análisis de varianza que se muestra en la tabla 17.

Tabla 18. Resumen de Análisis de varianza de los grupos.

<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Sum</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
PUCMM	5	8.124139	1.624828	0.012116
U.O.D	5	6.600626	1.320125	0.000771
UASD	5	9.438455	1.887691	0.007927
UFHEC	5	6.425408	1.285082	0.004087
UNIBE	5	9.014468	1.802894	0.001091
UNIREHMOS	5	8.271422	1.654284	0.002778
UNPHU	5	9.494016	1.898803	0.002749

<i>ANOVA</i>						
<i>Fuente de variacion</i>	<i>SS</i>	<i>GL</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Valor P</i>	<i>F crit</i>
Entre grupos	1.917899	6	0.31965	70.9931	1.23E-15	2.445259
Dentro de grupos	0.126071	28	0.004503			
Total	2.04397	34				

Capítulo 5

Discusión

5.1 DISCUSIÓN SOBRE EL PERFIL DOCENTE DEL PROFESORADO DE ODONTOLOGÍA DE LAS ESCUELAS DE SANTO DOMINGO.

En cuanto a la descripción del perfil docente del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo es necesario destacar que al indagar en relación al sexo de nuestros docentes pudimos determinar que el sexo femenino resultó ser predominante en la muestra de los docentes que participaron en nuestro estudio. Esto concuerda con estudios realizados sobre la feminización de la carrera de Odontología y como las mujeres han estado abriéndose camino dentro de la comunidad universitaria sobre todo en la formación de Odontología, Quiroga (2003). El tema del acceso de la mujer a la universidad ha sido catalogado por organismos internacionales (UNESCO) como un tema insoslayable en el análisis macro educativo del país. UNESCO refiere que es necesario detenerse en un aspecto que, en países como República Dominicana, no se pueden dejar pasar por alto: la participación femenina en la educación universitaria. Este alto grado de feminización es un fenómeno que se confirma en gran parte de los países de América Latina y el Caribe, y motivo por el cual el programa IESALC de la UNESCO diseñó un proyecto de investigación regional denominado: *Feminización de la Matrícula Universitaria en América Latina y el Caribe*. El mismo buscó establecer las tendencias a nivel regional de la educación superior por 25 años 1977-2002. Esto también concuerda con los estudios publicados por López y Mejía (2011) donde la tasa bruta de acceso a la docencia por parte de las mujeres fue mayor a un 53%.

Otro aspecto que ha sobresalido de manera notaria al describir el perfil docente del profesorado de Odontología es el hecho de constatar que la mitad de los docentes encuestados tenía una edad igual o menor de 40 años demostrando que cada vez más se implican generaciones más jóvenes en las actividades relacionadas a la docencia. El estudio también puso de manifiesto que los docentes más jóvenes (menor de cuarenta años) parecían tener un nivel de formación académica superior dentro de su área profesional dejando de manifiesto como los cambios del siglo XXI a nivel de la Educación Superior promueven alcanzar niveles de competencia mayores, hemos podido observar que una tercera parte de nuestra muestra de estudio ha realizado programas de cuarto nivel sobre su formación de grado dando como resultado que tienen especialidades en diversas áreas específicas a su campo de enseñanza dentro de la Odontología (competencias específicas), razón por lo que se infiere que el nivel de los

contenidos de sus asignaturas serían elevados constituyendo una fortaleza en la formación de la Odontológica en las Escuelas de Santo Domingo.

En otro orden, al valorar la experiencia docente del profesorado se observó que una tercera parte de los docentes encuestados contaba con una experiencia igual o menor de 5 años, siendo entonces considerados como profesores noveles. En este aspecto me gustaría definir que en la etapa universitaria encontramos según Freixas (2002) que el profesor novel es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de tres ó cinco años de experiencia docente en una institución universitaria. Bozú (2009) ha enunciado que esta etapa o momento de transición que viven los nuevos docentes en los inicios de su carrera profesional generan dudas, inquietudes y angustias que repercutirán en su actividad docente. Dentro de las muchas las dificultades que experimentan y viven los profesores principiantes podemos nombrar algunas dificultades que (Cruz-Tomé, 1999) ya ha mencionado:

1. Dificultades en la relación con los alumnos: motivar y despertar el interés de los alumnos por la asignatura, incorporar y acomodar los conocimientos previos de los alumnos.
2. Dificultades relacionadas con la asignatura: falta de coordinación entre la cantidad de contenido y el tiempo de exposición, las actividades de planificación y organización de la asignatura, falta de dominio de la materia, etc.
3. Dificultades en relación con la tarea de profesor: compatibilizar docencia e investigación, falta de preparación y experiencia docente, falta de tiempo para cumplir todas las demandas, etc.
4. Problemas relacionados con el contexto institucional: falta de coordinación .

De igual modo se constató que una tercera parte del profesorado encuestado ha recibido capacitación en docencia; por lo que se infiere que estos profesores noveles aunque no han tenido una mentonización per se, son conocedores de herramientas y estrategias que le ayudarán a transmitir sus conocimientos. En este aspecto me parece interesante mencionar a Miró (2005) cuando en el prólogo de su libro *Guía para el profesor novel* lleva al lector a una reflexión al respecto al preguntar : ¿Para construir un buen coche lo único que es necesario es ser un experto conductor, verdad? haciendo el autor claramente referencia al mito de “ enseñar sabemos todos” y que “el acto de enseñar no exige habilidad ni esfuerzo alguno”, cuando lo cierto es que para enseñar no sólo es necesario dominar el conocimiento que se quiere transmitir sino también es necesario escoger las estrategias con la que esos conocimientos deben explicarse, ponerlos

delante de los alumnos y ser capaces de responder a las preguntas e incertidumbres que puedan surgir. En países como el nuestro se debe señalar que una gran mayoría de los profesores universitarios que ingresan a trabajar a la universidad a ser docentes lo hacen sin tener una formación en la dimensión metodológica.

Por lo que partiendo de que el concepto de Calidad de la Docencia trasciende el mero perfeccionamiento del docente, debemos reconocer que la formación metodológica y la capacitación en materias básicas para el ejercicio de la docencia influyen significativamente en la toma de decisiones, especialmente cuando se trata de introducir innovaciones para mejorar la docencia. Este alto porcentaje de formación encontrado en el perfil docente del profesorado de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo nos indica que se están introduciendo a la universidad docentes con mayor preparación en cuanto a la transmisión de conocimientos. Si bien esto no garantiza la calidad en la práctica sí pone de manifiesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo dentro de las universidades con las estrategias adecuadas.

Y como hablar de calidad de la docencia implica sin lugar a dudas hablar de procesos de como evaluar la misma, la faceta de investigador es un aspecto muy importante en la vida del docente universitario ya sea que él las realice o participe en éstas. Recordemos que la investigación es parte sustancial del quehacer universitario y por lo tanto un complemento esencial del ejercicio docente, por esto la docencia se vincula a la investigación de manera tal que estimule la capacidad creadora de los profesores e induzca a los alumnos en la disciplina del método. En este aspecto se pudo observar que los docentes de Odontología de las Universidades de Santo Domingo pertenecientes a este estudio poseen un porcentaje muy alto en la participación de investigaciones.

Al abordar el tema de la remuneración económica, es usual encontrar en la literatura especializada referencias a una crisis de la profesión académica (Altbach, 2000; Enders, 2006). El estudio sistemático de las remuneraciones académicas (Altbach, Reisberg, Yudkevich, Androushchak & Pacheco, 2012) definió el salario de los docentes universitarios como incipiente. Un posible motivo es el que sustenta Bernasconi (2010:140-142) cuando cita que “ la masificación de los sistemas de educación superior ha impulsado la contratación de una proporción cada vez mayor de profesores adjuntos que debe dedicarse preferentemente a tareas de docencia (en desmedro de actividades de investigación), deteriorándose las condiciones del

trabajo académico”. Al parecer el aspecto de la pobre remuneración salarial es mundial y empieza aparecer la preocupación de que la carrera académica ya no sería atractiva para los jóvenes más talentosos y capaces en algunos países desarrollados.

Altbach (2012:12) cita que: “ los salarios de académicos están cayendo por debajo de los salarios de otras profesiones que requieren un nivel educacional comparable, el mismo pronosticó que países como Japón, Alemania, Israel y los Estados Unidos tendrán dificultades para atraer a los jóvenes más talentosos en el futuro, a menos de que los salarios en los rangos bajos de la jerarquía mejoren ya que en adición el personal más joven sea disuadido de la creciente presión derivada de una mayor carga docente y del creciente énfasis en el número de publicaciones”.

Según reportan las instituciones de educación superior de la República Dominicana, los profesores contratados a tiempo completo son alrededor de 842, representando solo 7.4% del total de docentes en el 2006 (MESCYT, 2006). Si consideramos el total de profesores contratados a tiempo completo y medio tiempo, el numero asciende a 1534, es decir, un 13.4% del total de profesores. Por lo tanto, estas cifras revelan la debilidad de la profesión académica en nuestro país y las dificultades para cualquier institución de generar un cuerpo docente comprometido con una determinada filosofía, un estilo propio y un quehacer institucional diferenciado. Mas aún, se hace inevitable levantar un severo cuestionamiento a las posibilidades reales de las instituciones de educación superior en su conjunto, para ofrecer una educación de calidad sobre la base de cuerpos profesoriales de tan precaria dedicación a la profesión docente y académica, tan frágil compromiso institucional, tan limitada formación académica y tan reciente incorporación a la actividad docente.

De igual modo y relacionado a este aspecto quedo de manifiesto en nuestro estudio la evidencia de que el salario de los docentes no está relacionado a su nivel de titulación. Referente a esto Melo (2015), Ministra de la Educación Superior en República Dominicana, afirmó que el verdadero problema en nuestro país radicaba en que muchos profesionales consideraban que no valía la pena invertir tiempo, esfuerzo o dinero en mejorar su formación, para luego trabajar en una universidad que no les pagará el salario que debería cobrar un profesional de ese nivel. La ministra asevera que “es ahí donde está uno de los grandes problemas: las universidades en su

mayoría no le pagan al profesor lo que deberían, siendo uno de los obstáculos por los que no tienen más profesores con maestrías y mucho menos con doctorados”.

5.2 DISCUSIÓN SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE ODONTOLOGÍA DE LAS ESCUELAS DE SANTO DOMINGO.

Vamos a iniciar la discusión en cuanto a la percepción del alumno sobre las competencias docentes poniendo de manifiesto nueva vez el alto porcentaje del sexo femenino en la matrícula estudiantil tal como lo indicara el estudio realizado por Quiroga (2003) para el programa de la UNESCO, proyecto de investigación regional denominado: *Feminización de la Matrícula Universitaria en América Latina y el Caribe*. En esta investigación se pudo observar que más de la tercera parte de los estudiantes de nuestra muestra participante resultó ser del sexo femenino dejando adicionalmente demostrada la veracidad de la Femenización de la carrera de Odontología en nuestro país, la edad promedio de los estudiantes se encontraba en el rango de 18 y 30 años respectivamente.

Recordemos que para nuestro estudio fueron seleccionadas las dimensiones relacionadas al Modelo de Evaluación de la Competencia Docente previamente validado para el contexto de las universidades dominicanas por un juicio de expertos en la investigación publicada por Montes de Oca (2009), ir a Instrumentos 3.10.

Esas dimensiones se especifican en su estructura de la siguiente forma:

1. **Planificación de la docencia y Capacidad Pedagógica:** definida por la forma en que el profesor diseña y planifica la docencia y el dominio de la asignatura que posee: Integración del programa en el currículo, organización de la asignatura, dominio del tema.
2. **Atención y Disposición hacia los estudiantes:** definida por la atención del docente con los estudiantes, el clima de clases y respeto, asesoría al alumno, estimulación al alumno y actitudes personales: Relación profesor-alumno.
3. **Metodología Docente:** esta dimensión viene definida por la forma en que el docente utiliza las estrategias de revisión, claridad en la exposición del tema, retroalimentación y análisis con sus estudiantes y a la vez por variables relativas a la implicación del docente con sus estudiantes, así como las estrategias de retroalimentación e interacción didáctica.

4. **Estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica:** esta dimensión se refiere al uso de estrategias de evaluación, así como de recursos de apoyo a la docencia y recursos tecnológicos en el aula de clases. Teniendo en cuenta las dimensiones a evaluar se presenta a continuación la discusión de los resultados obtenidos sobre las competencias docentes del profesorado de las Escuelas de Santo Domingo percibidas por el alumnado .

1. En cuanto a la primera dimensión relacionada a la planificación de la docencia y a las capacidades pedagógicas

Podemos decir que la percepción del alumnado sobre la Dimensión relacionada a la planificación de la docencia en sentido general obtiene una denominación de **Aceptable ó medio** ya que según la lectura datos sugerida reporta que los docentes situados entre los puntos 3 y 4 puntos de la escala, requieren una mejora potencial con la que el desempeño docente también podría beneficiarse con programas de educación continua sobre planificación.

Todos los indicadores en esta dimensión tuvieron valores muy cercanos. Los ítems que obtuvieron las mayores valoraciones por parte de los alumnos sobre las competencias que presentaban sus docentes fueron aquellos que estaban relacionadas con la capacidades pedagógicas y la organización de la asignatura: “El profesor explica con claridad” y “Existe una clara relación entre los objetivos de la asignatura y las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula” y “El profesor pone a disposición del alumnado el programa de la materia desde el inicio del curso”.

En este sentido García & Valcárcel (1991, 1992) ponen de manifiesto que existe una relación entre el rendimiento de los alumnos y algunas conductas docentes, tales como la presentación explícita de los objetivos de la asignatura, la planificación de objetivos y actividades con los alumnos, la orientación y accesibilidad hacia éstos, la relación de los conocimientos, la adaptación al nivel de los alumnos, el entusiasmo en la presentación de los temas, la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del momento y la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos, así como el hecho de establecer cauces de participación.

Tejedor (2003) sugiere que los alumnos se sienten más interesados por asignaturas en las cuales los profesores relacionan los conocimientos entre los distintos temas de la asignatura y las diversas áreas que hacen referencia a problemas significativos para los estudiantes y se adaptan

al nivel de los alumnos permiten la participación de los alumnos y crean un clima agradable en el aula. En esta misma dimensión pudimos observar que items como “los objetivos planteados por el profesor en el programa de la materia son claros y relevantes”, “el profesor orienta de manera adecuada hacia el logro de los objetivos propuestos”, “los contenidos impartidos por el profesor son actualizados”, “El profesor imparte los contenidos de la asignatura con suficiente grado de profundidad”, “El profesor desarrolla de forma ordenada y coherente los contenidos de la asignatura” obtuvieron valoraciones medias buenas en nuestro estudio.

Uno de los items con las segundas más altas valoraciones medias globales correspondieron al indicador “El profesor posee un buen dominio en los contenidos de la asignatura” esto nos lleva a recordar como las competencias cognitivas del docente son en sí misma indicadores de calidad, tal como lo establecieron las agendas políticas-educativas de los Estados Miembros de la Comunidad Europea en el actual Proceso de Convergencia Europea en el contexto de la educación superior (2010), propuestas en su afán de mejora y aumento de la calidad de la educación para responder a las exigencias de la sociedad del siglo XX las cuales están relacionadas al conocimiento amplio a nivel disciplinar y pedagógico que debe poseer en una determinada asignatura el docente.

También es necesario citar a Kells (1993) cuando al hablar sobre la necesidad de tener un vasto conocimiento del área que el profesor necesita comunicar, expuso que un proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva a exigencias entre un profesor y unos alumnos, enunció que una exigencia exclusiva para el profesor es su condición de experto no solo en la docencia sino también en la disciplina. Por lo que es inevitable pensar en el capítulo 2 de nuestro estudio cuando hacíamos referencia a las características de las competencias docentes del profesor específicamente *al carácter contextualizado y transferible* donde Imbernón (1994) refirió se trataba de un conocimiento adquirido que se aplica a un proceso y al *carácter teórico-práctico* donde las competencias requieren conocimientos a nivel técnico y académico en relación con la acción en un determinado contexto. Recordando que contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia es una de los ejes principales en las que se asienta la profesionalidad del docente universitario.

A modo de resumen podemos concluir que la planificación en términos generales se trata de un fin o meta a alcanzar, es convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Si

analizamos minuciosamente el proceso de planificación se podemos ver que forma parte del mismo una serie de componentes clave: Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar (en nuestro caso la disciplina) y sobre la propia actividad de planificación.

Es una anticipación del proceso a seguir que deberá dar pasó a una estrategia de procedimiento en la que se incluyen tareas a realizar, actividades y evaluación. Para elaborar un buen programa docente es imprescindible tener conocimientos sobre la asignatura y sobre la propia planificación, ideas claras sobre el propósito que se desean alcanzar; con esa acción formativa y alternativas de acción (sobre metodologías, evaluación, etc.) que se pueda introducir en el proyecto. La literatura didáctica suele plantearlo como la respuesta a varias preguntas que constituyen los ejes tanto del diseño clásico de la instrucción (¿a dónde vamos?, ¿cómo y cuándo vamos a evaluar?).

En cuanto a la segunda dimensión relacionada a la atención y disposición hacia los estudiantes.

Las mayores puntuaciones fueron alcanzadas en la subdimensión actitudes personales: Relación Profesor-alumno, el indicador en cuanto a la cordialidad y respeto hacia los estudiantes fueron los ítems relacionados que obtuvieron mayor puntaje “Demuestra el profesor confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos” y “Trata el profesor con respeto al estudiante”, Punto que ha tomarse en cuenta ya que el estudio de Sevilla (1995) sugirió que el trabajo personal de cada alumno requiere de una actitud de confianza y apoyo por parte del docente que le motive a ampliar la calidad y frecuencia de las decisiones y a incrementar el margen de trabajos y actividades personales.

Otra dimensión de evaluación relevante, la constituyen los hábitos y actitudes del profesor. Se consideran sobre todo aquellas que se han identificado como factores que facilitan el aprendizaje. Entre los hábitos del maestro que los estudiantes aprecian de sus docentes están: “tratarlos como iguales, sonreír y tener una actitud amigable, ser accesible en horas diferentes a las destinadas para la atención en la facultad, permitir encuentros con los estudiantes fuera de las horas de clase y estar disponible antes y después de clase” (Gabalán y Vásquez, 2008, p. 16).

Otros Items destacados fueron “Concede el profesor asesorías dentro y fuera de clases y cumple con el horario”, seguido por “Atiende el profesor las diferencias individuales de los

alumnos”, “El profesor trata al alumno con cordialidad y cercanía” ,“El profesor explica con claridad las dudas o dificultades que se presentan en la asignatura”.

En este aspecto recordemos a Tejedor (2003:170) cuando nos indica que la motivación de los alumnos y su rendimiento serán mayores si el profesor se muestra cercano a los alumnos siendo accesible a ellos, si les orienta y asesora cuando se lo piden, dejando implícito que el grado de interacción entre el profesor y los alumnos también es importante para aumentar la motivación, rendimiento y satisfacción.

Para Carlos (2011), algunos principios de una enseñanza efectiva en educación superior son: despertar el interés y los deseos de aprender en los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir; preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, orientada a que cambie su comprensión del mundo; ofrecer una retroalimentación adecuada y una justa evaluación; clarificar frente al estudiante lo que se espera de él, y alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío; promover la autonomía intelectual y la autorregulación del alumno; aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; la claridad, que implica presentar el contenido de manera lógica, de lo simple a lo complejo, utilizar ejemplos y contestar adecuadamente las preguntas de los alumnos; indagar sobre las experiencias de los estudiantes y utilizarlas en la enseñanza; contrastar las implicaciones de varias teorías, incluso contrapuestas; destacar los puntos cruciales del tópico en cuestión; hacer cambios sobre la marcha de la clase en función de las actitudes de los alumnos; crear un clima favorable para su aprendizaje, de respeto y buen trato hacia ellos.

De esta manera el apoyo a la autonomía al estudiante por parte del docente parece ser un aspecto fundamental para motivar a los estudiantes hacia un aprendizaje autónomo y permanente. Por ello, para incrementar el interés y motivación del estudiante por aprender (Cheong, 2008), el profesorado puede desempeñar un determinante rol en el clima de aula, generando un entorno de aprendizaje más participativo y poniendo mayor énfasis en que sean los estudiantes los que construyan su propio conocimiento (Hernández, Rosario, y Cuesta Saez de Tejada, 2010). En este sentido, los estudiantes universitarios valoran que su docente sea agradable, comprensivo, tenga la capacidad de empatizar con ellos, y además que promueva la participación activa y el aprendizaje significativo (Gargallo et al., 2010; Moreno, 2015)

En cuanto a la tercera dimensión relacionada a la metodología docente.

Sabemos que la enseñanza universitaria se concreta en las actividades que ejecuta el profesor con unos contenidos determinados para facilitar o guiar el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias metodológicas se refieren al conjunto de actividades que permitirán al estudiante encontrarse con los contenidos, a partir de unos objetivos y contando con una serie de medios o recursos que el docente a través de su metodología será capaz brindar retroalimentación (feedback): tanto del contenido de la asignatura como del rendimiento del alumno a lo largo del curso, permitiendo al alumno facilitar su desarrollo intelectual, estimulando asimismo los diversos aprendizajes y contribuyendo al logro de los objetivos.

Todo esto ha quedado demostrado en la percepción del alumno dando mayores valoraciones al ítem relacionado con “El profesor explica con Claridad”, concordando esto con el estudio de Tirado et al. (2007) donde encontraron que los aspectos con mayor correlación con una opinión positiva del quehacer docente fueron: la claridad en la exposición, la impartición de clases interesantes (ameno) y la atención a las dudas de los alumnos. Los aspectos que fueron considerados menos relevantes fueron: el dominio del profesor de la asignatura (aunque si se estimó importante), la puntualidad y la asistencia a clases.

Recordemos tal como Tejedor y García Valcárcel, 1996; Tejedor 1998 postularon sobre la importancia de ampliar el concepto de evaluación identificado con la calificación y utilizar la evaluación tanto como instrumento de control del proceso de enseñanza como mecanismo de información al propio alumno, de modo que se revisen todos los elementos del proceso (objetivos, contenidos, actividades, recursos) y se introduzcan los cambios pertinentes para su perfeccionamiento. Por otra parte, se aconseja la corrección rápida y el comentario de los exámenes con los alumnos (Tejedor y García Valcárcel, 1996; Tejedor, 1998).

A la vez concuerda con el estudio de Kuzmanovic (2012) que entre las dimensiones que mas alta puntuación alcanzan desde el punto de vista del alumnados se encuentran: la claridad de la clase, la interacción profesor-alumno, la organización del curso, el entusiasmo del profesor por la docencia, la retroalimentación que ofrece a los alumnos.

En cuanto a las estrategias de evaluación y retroalimentación tales como “El profesor realiza actividades de repaso previo a las evaluaciones”, “El profesor devuelve los trabajos y tareas asignados corregidos y comentados”, “El profesor informa acerca del rendimiento de los

estudiantes a lo largo de la asignatura” “A partir de las evaluaciones el profesor propone medidas en función de los logros y dificultades identificadas”, “Se preocupa el profesor por analizar con los estudiantes los resultados de las evaluaciones” tuvieron también un valor medio de global de 3 a 4, considerándose aceptable.

Según los resultados de la investigación de Gabalán y Vásquez (2008), las dimensiones de evaluación que, desde la perspectiva de los alumnos, mejor discriminan un desempeño docente de calidad son: las competencias didáctico-pedagógicas del docente –que éste facilite el aprendizaje–; evaluación del aprendizaje –que las calificaciones asignadas sean justas–; y, la atención clara y precisa a las dudas y preguntas de los alumnos.

En cuanto a la cuarta dimensión relacionada a las Estrategias de Evaluación e Innovación didáctica y tecnológica.

Quedó de manifiesto que los ítems que obtuvieron las mayores valoraciones por parte de los alumnos fueron aquellos relacionados con los recursos didácticos ‘El profesor propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante’, (búsqueda de información, trabajos de investigación, etc.) esto nos hace reflexionar que el eje transversal de la autogestión del aprendizaje se empieza a llevar a cabo en las aulas de los docentes de Odontología. “Al solicitar los trabajos el profesor explica claramente las pautas de elaboración y los criterios de evaluación” , “Para apoyar sus explicaciones utiliza frecuentemente gráficos, ejemplos o esquemas, etc.”; “El profesor concede importancia a los recursos utilizados en nuestras exposiciones, intervenciones o trabajos”; “Expone el profesor claramente desde el inicio del curso los criterios de evaluación”; “Se corresponden las evaluaciones que realiza el profesor con los contenidos de la asignatura”; “Realiza el profesor un sistema de evaluación acorde con la metodología empleada (exámenes, exposiciones, trabajos grupales)”, “El profesor promueve el trabajo cooperativo o en grupos”.

En esta dimensión es interesante observar que el menor puntaje obtenido son los ítems que hacen referencia a las nuevas tecnologías “El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizados (pizarra, libros de textos, retroproyector, data show, videos, etc.)”. Esta baja valoración puede significar que el profesor universitario no considera importante el dominio, como usuario, de las tecnologías de información y comunicación (TIC) que la institución pone a su alcance; del mismo modo puede no considerar

importante el uso de las TIC en un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad porque no tiene el dominio competencial suficiente y no conoce sus ventajas siendo un indicador de resistencia al cambio e innovación.

En este aspecto este estudio concuerda con Gutiérrez (2011) en que el conocimiento general del profesorado sobre aspectos que sustentan y fundamentan la acción con TIC es uno de los puntos débiles de la competencia docente del profesorado de Odontología posee en este nivel.

Cabe destacar las TIC son unas herramientas potentes como apoyo a determinadas metodologías, por lo que las Universidades deben de realizar un replanteamiento institucional en cuanto a la necesidad de incorporar el uso de ellas (TIC) ya que estas se perfilan como una de las competencias básicas del profesorado para el desempeño de su profesión como con el manejo de procesos de diseño a la planificación de actividades formativas o como apoyo de recursos didácticos, (OCDE, 2005).

Lo cierto es que el punto crítico de la tecnología (tanto la más reciente como la más clásica) es su capacidad transformadora. Los medios clásicos (retro, video, proyectores) pueden facilitar mucho la transmisión de la información pero, no tiene un gran poder de transformación del modelo de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas universitarias porque se siguen utilizando dentro de un modelo transmisión, donde la lección magistral es el método didáctico por excelencia. El video podría generar otros modelos de dinámica de trabajo pero, bien sea por la escasez de buenos videos didácticos bien por el desconocimiento de una adecuada metodología de ese uso por parte de los profesores, lo cierto es que en la mayor parte de los casos se emplean como un mero transmisor de información. Sin embargo, la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tic (internet, e-mail, multimedia, videoconferencia) en la enseñanza universitaria tiene un efecto, al menos potencialmente, mucho más transformados, no solo porque cambiara el rol del docente universitario, sino porque se necesitaran técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria que en colaboración con los profesores tendrán una gran incidencia en la calidad del trabajo. Pese a esa capacidad teórica de transformación que poseen las nuevas tecnologías, la realidad sigue siendo menos optimista. Una queja habitual en el ámbito didáctico es que los materiales multimedia disponibles son de muy baja calidad, reproduciendo modelos de enseñanza-aprendizaje de tipo conductista y que generan escasos retos intelectuales para quienes los manejan. Se diría, por tanto, que el progreso tecnológico queda reducido, a veces, a la

incorporación de soportes novedosos, mientras que la practica didáctica no solo no mejora sino que podría, incluso, estar en franco retroceso.

En definitiva, la incorporación de las nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresidencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores y alumnos para que resulten exitosas. Exigen de los profesores (aparte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Exigen de los alumnos, junto a la competencia técnicas básicas para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

Recordemos que estamos frente a una nueva generación de estudiantes, la denominada generación *Y* ha emergido como consecuencia de los cambios estructurales en el contexto de globalización de la Educación Superior y del desarrollo social y tecnológico. Una generación caracterizada por ser nativos digitales, muy diversos social y culturalmente, conectados y a la vez solitarios, inmersos en una situación de crisis económica, más inmaduros y dependientes, pragmáticos en sus estudios y con una gran capacidad para obtener información (Rodríguez, 2015).

Los hallazgos encontrados en nuestro estudio concuerdan mucho con el análisis de las características del profesorado de la investigación llevada a cabo en la Universidad de Sevilla (Sánchez & Mayor, 2006) el cual demostró que el profesorado de la Escuelas de Odontología eran noveles en su gran mayoría, a su vez se relaciona con los hallazgos encontrados con los problemas con que se encuentra el profesorado novel durante su iniciación a la docencia; dentro de los cuales se plantearon las dificultades de estos profesores se circunscriben a los siguientes ámbitos: enseñanza (temas de planificación, metodología, evaluación y puesta en escena); gestión (contexto institucional) y relaciones interpersonales (relaciones profesor-alumno; relaciones con colegas.

Por otro lado difieren al relacionar los resultados obtenidos con los de (Abadía., el al, 2015) las los indicadores de las competencias docentes se concluye que las más valoradas son la competencias comunicativa, la de relación interpersonal y la metodológica. A las competencias

de planificación y gestión de la docencia y de trabajo en equipo se les ha otorgado menor importancia.



Fig 23. Conclusiones de la percepción del alumnado sobre las competencias docentes del Profesorado de Odontología de Santo Domingo.

Capítulo 6

Conclusión

En el estudio de las Competencias Docentes del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo se llevó a cabo la elaboración de un marco teórico con las principales teorías sobre las competencias y su relación con la calidad, se realizó un estudio descriptivo sobre la percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado a través de un instrumento validado y un reconocimiento de las características no competenciales del docente de Odontología de Santo Domingo.

Después de haber realizado una extensa revisión bibliográfica en nuestro marco teórico, llegamos a la conclusión que no existe un único marco científico sólido y general para determinar lo que constituye una docencia competente y de calidad pero si aproximaciones que nos ayudan a determinar dimensiones o factores relacionados con la misma. Quedo evidenciado como rasgos de la personalidad, ciertos elementos de conocimiento relacionados con los contenidos de las asignaturas y formas de pensamiento contribuyen al éxito como docente y a la mejora del aprendizaje del alumnado.

En ese sentido comprobamos que la evaluación de la docencia basada en los cuestionarios de apreciación de los estudiantes es una estrategia útil que constituye una herramienta importante en la evaluación de la calidad universitaria; la valoración que realizan los estudiantes de sus docentes tiene un enorme potencial que sirve para que estos renueven sus metodologías docentes en consonancia con las directrices de calidad necesarias para contribuir a la mejora institucional.

Alcanzar una docencia de calidad pertinente y eficaz requiere el esfuerzo de todos los actores involucrados en el sistema educativo universitario. Por lo tanto se concluye que en la actualidad se necesitan docentes con más protagonismo, autónomos, que sepan tomar decisiones basadas en las características específicas del proceso de enseñanza. En la enseñanza de la Odontología en particular se requiere de un nuevo docente, capaz de generar retos, no solo para programas de formación sino también para los propios profesores. Este cambio se hace imperante, ya que en las aulas y en la formación y práctica docente se hace ineludible comenzar los procesos necesarios para alcanzar calidad educative anhelada.

Trás haber presentado los resultados, corresponde ahora integrar los diferentes hallazgos y así abordar las conclusiones a las que hemos llegado en el marco de este trabajo de investigación. Para ello haremos alusión a los objetivos anteriormente planteados y en torno a los mismos iremos indicando las conclusiones principales. Partiendo de que el propósito general de nuestra

investigación consistía en conocer las competencias docentes del profesorado de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo y las características no competenciales de los mismos.

Así pues partiendo de nuestros objetivos generales y tomando como referencia tanto los resultados de los datos recopilados en nuestra investigación, presentamos las conclusiones más destacadas.

1. DESCRIBIR LAS CARACTERÍSTICAS PARTICULARES DEL DOCENTE DE LA ESCUELAS DE ODONTOLOGÍA DE SANTO DOMINGO.

Para la consecución de este objetivo se han analizado las preguntas del cuestionario suministrado a los docentes de las escuelas de Odontología de Santo Domingo, que básicamente se expone a continuación:

- a. Determinar la percepción del alumno sobre la planificación de la docencia y Capacidades Pedagógicas que tiene el profesorado de Odontología de Santo Domingo?
- b. Identificar el profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo la Atención y Disposición hacia los estudiantes según la percepción del alumnado?
- c. Reconocer la valoración de los alumnos sobre la Metodología Docente de los docentes de Odontología de Santo Domingo?
- d. Determinar como perciben los alumnos las estrategias de Evaluación e Innovación Didáctica y Tecnológica que tiene el profesorado de Odontología de Santo Domingo.

Resulta necesario afirmar que las necesidades de formación y preparación de educadores clínicos debe apuntar al desarrollo de competencias profesionales, desarrollo de competencias de supervisión, desarrollo de competencias de enseñanza y el desarrollo de competencias en las relaciones interpersonales. Sin embargo, la complejidad de la función docente supone una alta inversión de recursos mentales y personales difícilmente compensados con incentivos razonables, como pudo quedar de manifiesto en cuanto a la remuneración salarial, en tal sentido, es preciso que el docente tal como lo enunciara (Pérez, 2009) promueva un ajuste personal y un equilibrio emocional, condiciones necesarias para una buena práctica profesional. Las instituciones deben crear estrategias para incentivar la capacidad de sus docentes mediante mejores remuneraciones salariales, lo cual sería de beneficio bilateral y que definitivamente

ayudaría a formar un profesor con más capacidad y sentido de pertinencia.

El profesional que ejerce como docente de la Odontología debe preferiblemente laborar en su profesión conjuntamente con el ejercicio de la docencia, el tiempo de dedicación exclusiva en la docencia muchas veces impide el desarrollo del “ejercicio práctico de la carrera” de estos profesionales. Se debe recordar que en salud la información es muy cambiante y que lo que se da por sentado un día puede ser pasible a cambio por lo que una correcta orientación de estudiantes en el área de la salud se basa en conocimientos teóricos actualizados, la poca experiencia práctica fuera del ámbito docente debilitaría el proceso enseñanza-aprendizaje por lo que es necesario enfatizar que los docentes deben participar continuamente en programas de formación teórico-prácticos, particularmente en los casos cuya dedicación sea exclusiva a la docencia, lo que les permitiría actualizarse constantemente en las nuevas tendencias.

Las instituciones educativas al permitir el ejercicio libre a estos profesionales con la finalidad de mejorar la calidad de la docencia en el manejo técnico de los conocimientos deben replantearse la categorización o escalafón profesoral de estos docentes.

Por otro lado en el campo de la docencia se requiere crear programas de capacitación profesoral a los docentes universitarios, homogenizando criterios, estableciendo competencias y sobretodo creando en ellos conciencia y responsabilidad para la enseñanza de la Odontología .

Para dar respuestas puntuales a las preguntas establecidas se enuncian a continuación las siguientes características de este colectivo:

1. El profesorado de Odontología de Santo Domingo es predominantemente femenino.
2. La mayoría de los docentes tienen una edad promedio de igual o menor de 40 años.
3. La mayoría de los docentes tienen un nivel de formación académico de postgrado en su área profesional.
4. Una gran parte de sus docentes cuenta con una experiencia de igual o menor de cinco años de ejercicio docente.
5. Más de la tercer parte de los docentes ha recibido capacitación en docencia.
6. Los docentes de Odontología poseen un porcentaje muy alto en la participación de investigaciones.
7. En cuanto al salario recibido más de la mitad de los docentes de las escuelas de Odontología recibe un salario de bajo a muy bajo.

8. Los docentes de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo poseen en un porcentaje alto varios empleos.
9. No hay una relación directamente proporcional entre el nivel de titulación y remuneración económica.

Conclusiones asociadas al nivel de Competencia y Calidad de la Docencia de los profesores de odontología de las Escuelas de Santo Domingo.

Con relación a las competencias del profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo, se desprende de los resultados que el alumnado realiza una valoración media alta del nivel de desempeño de sus docentes.

En cuanto a la competencia sobre la planificación de la docencia y las capacidades pedagógicas podemos concluir que la percepción de los alumnos sobre la misma es aceptable a media por lo que es necesario recordar que las estrategias docentes a emplear dentro de los ambientes clínicos deben provenir del resultado de una minuciosa planificación, de la selección y ejecución de métodos previamente conocidos y de la discriminación de todos los factores influyentes en el hecho educativo cuya consideración y empleo permita el logro de las competencias establecidas para los estudiantes. El hecho educativo es en gran parte el producto de las estrategias de enseñanza que el docente elabora y aplica en el aula de clase, sala clínica o cualquier otro ambiente docente.

Los resultados obtenidos durante el proceso educativo se relacionan directamente con el grado de eficiencia de las estrategias planificadas. El diseño de tales estrategias debe facilitar el aprendizaje significativo y autónomo al estudiante y la evaluación continua del hecho educativo es sin duda el aspecto principal que determinará la evolución del docente a la excelencia. El desempeño del docente debe crecer y presentar nuevas características manifiestas a través de un liderazgo carismático, responsable, modelador, visionario, motivador, entre otras tantas cualidades.

Al identificar si el profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo proyecta la Atención y Disposición hacia los estudiantes según la percepción del alumnado podemos decir que el docente clínico comprometido se dispone a un proceso de apertura psicológica y afectiva, sensibilidad y actitud de cambio, despliega su compromiso total como docente hacia

aquello que cree, dice, hace y es. La práctica clínica se convierte en una experiencia vivida, en una aventura interior, ya que, ésta se va a presentar como un proceso de transformación, cambio y evolución donde se integran todos los aspectos educativos: actuar, reflexionar, relacionarse y crear por lo que la atención y disposición hacia los estudiantes es de gran importancia

Desafortunadamente en muchos casos se piensa de forma errónea con respecto al desarrollo de las competencias afectivas y emocionales, como herramientas prescindibles en el profesorado. Preparar profesionalmente a un estudiante para que sea competente, responsable y comprometido con la realidad social es ir más allá, es trascender la idea de que un buen profesional es aquel que posee conocimientos y habilidades para desempeñarse con éxito en su profesión; es por ello que, todo docente debe asumir seriamente el tema sobre el papel que juega el establecimiento de relaciones afectivas dentro del aula basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

Por otro lado la formación integral del estudiante, obliga a los docentes a aprender y desarrollar sus habilidades emocionales y lo convierten sin proponérselo siquiera en un “educador emocional”. El docente utiliza todas las capacidades innatas e inconscientes que todos los seres humanos tenemos para experimentar sentimientos y emociones al recibir los estímulos. En otras palabras, utilizará la afectividad .

Aprender a vivir juntos y en armonía expresa una aptitud que debe transmitirse también en las aulas, aunque no esté en los textos. Se trata, en resumen de desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, desarrollando proyectos comunes y abordando con rigor y respeto las discrepancias, en aras de fomentar los valores relacionados con el pluralismo y la comprensión mutua (Ortega, 2009).

Para lograrlo el docente se interesará en temas relacionados al carácter emocional que involucran las actividades académicas con los estudiantes y que repercuten en gran medida en el desempeño académico de los mismos y luego en el ejercicio profesional del egresado.

Recordemos que el mejor profesor no es el que más conocimientos pueda exhibir, sino aquel que represente el mejor modelo profesional, por brindar su sabiduría y calor humano a quienes lo necesitan, con una proyección humana y científica ejemplares.

En este sentido y pudiendo observar que esta fue la competencia que el estudiante le otorgó menos valoración es inevitable sugerir que las instituciones formadoras en Odontología tienen el deber de diseñar políticas de formación y desarrollo permanente de sus docentes no solo en cuanto a sus competencias cognitivas sino que del mismo modo a sus relaciones .

Ahora bien debemos recordar que una de las características que describen al profesor novel es justamente la falta de relaciones interpersonales, siendo que una gran muestra de nuestros docentes evaluados tienen una experiencia menor de 5 años, resulta comprensible los hallazgos encontrados.

En cuanto a la dimensión de Metodología Docente debemos mencionar que es bien cierto que la formación continua del docente facilita la fluidez de la información hacia los estudiantes y que la capacidad de guiar es mejor al presentar el docente una mayor destreza y seguridad en el manejo de los conocimientos, adicionalmente el tiempo de acción para el hecho educativo es más efectivo. No obstante, el conocimiento de un área del saber no garantiza la transmisión apropiada de la información, en tal sentido, los docentes de educación superior formadores de Odontología deben formarse para tal responsabilidad y tener la sensibilidad y vocación para hacerlo en forma efectiva .

En cuanto a la cuarta dimensión relacionada a las Estrategias de Evaluación e Innovación didáctica y tecnológica debemos reconocer que la evaluación es una estrategia didáctica que permite verificar el proceso enseñanza y aprendizaje, se lleva a cabo a través de la observación e interrelación del estudiante con el docente en la práctica clínica, para posteriormente plasmar cuantitativamente el resultado obtenido a través del empleo del juicio valorativo por lo que al ser veraz, justa y objetiva constituye un reto para el docente formador en Odontología y a su vez contribuye en el desarrollo profesional del individuo que ejerce la docencia, ya que los resultados obtenidos en cada cohorte de estudiantes le permitirá crear nuevas estrategias, modificar las existentes o inclusive eliminarlas si se comprueba que no sirven o son poco eficientes. En este sentido resulta importante mencionar que aunque muchas de los indicadores de esta competencia resultaron ser altos es necesario incorporar la innovación didáctica tecnológica en la formación de Odontología ya que los ítems relacionados a las mismas obtuvieron el menor puntaje en esta dimensión; esto nos sugiere que el profesorado de Odontología de Santo Domingo no posee el dominio competencial suficiente y que por ende requerirá de capacitación en TICS.

Objetivo # 3 Valorar las competencias docentes del profesorado de Odontología de Santo Domingo basada en la percepción del alumnado de acuerdo a las dimensiones seleccionadas en el estudio, que se especifican a continuación:

Al describir las competencias Docentes del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo, se nombran a continuación las dimensiones evaluadas en orden de mayor a menor puntuación de acuerdo a la valoraciones obtenidas: La dimensión que obtuvo la mayor valoración fueron las relacionadas a las Estrategias de Evaluación e innovación didáctica y tecnología con un valor de 4,0; en segundo lugar la Dimensión de Metodología docente con una valoración de 3,8; en tercer plano se encuentra la Planificación Docente y Capacidades Pedagógicas con un valor de 3,7 y por último la dimensión sobre la Atención y disposición de los estudiantes con un valor de 3,5.

Estas valoraciones ponen de manifiesto la clara necesidad de crear programas de capacitación profesoral con miras de potenciar las competencias de sus docentes y crear estrategias de intervención que servirán de beneficio para impartir una docencia de calidad.

Al realizar un desglose de las competencias docentes por cada universidad a continuación se presentan las valoraciones obtenidas de cada una de las siete universidades evaluadas.

La Universidad Iberoamericana (UNIBE) muestra puntuaciones excelentes en los cuatro factores evaluados de competencia docente. La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas, la atención y disposición de hacia los estudiantes así como las Estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica presenta una puntuación de 4,3 y el factor metodología Docente posee una valoración de 4,8. Obteniendo una media global total de 4,4 lo que a efectos interpretativos esta escala puede entenderse como un nivel alto.

La Universidad Iberoamericana se destaca por ser la universidad con mayor cantidad de alumnos que provienen de la sociedad de clase media –alta y alta. Esta Universidad posee Buenos recursos económicos y alianzas estratégicas con muchas universidades alrededor del mundo, la plantilla de sus docentes incluye profesionales preparados en otros países. Unibe es la única Universidad que oferta carreras en inglés y posee una población estudiantil extranjera bastante alta por lo que la mantiene con un alto nivel competitivo frente otras universidades.

La Universidad Eugenio María de Hostos (UNIREHMOS) en los cuatro factores competenciales evaluados sobre las competencia docentes de su profesorado fue percibida por sus alumnos de la siguiente forma . La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas obtuvo una valoración de 4,2 la atención y disposición de hacia los estudiantes 4,2, las Estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica presenta una puntuación de 4,1 respectivamente. Por otro lado el factor competencial de metodología Docente posee una valoración de 4,6. Obteniendo una media gobal de 4,2 lo que a efectos interpretativos se entiende como un nivel competencial alto.

En cuanto la Universidad Nacional Pedro Henriquez Ureña podemos observar los siguientes valoraciones en los cuatro factores evaluados de competencia docente. La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas 3,9 , la atención y disposición de hacia los estudiantes así como las Estrategias de evaluación 3,5 e innovación didáctica y tecnológica presenta una puntuación de 4,8. El factor metodología Docente posee una valoración de 3,0. Obteniendo una media global de 3,8, situándolo en un nivel aceptable-alto.

Por otro lado, la Universidad Odontológica Dominicana obtuvo los siguientes valores en los cuatro factores evaluados de competencia docente. La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas 3,3 la atención y disposición de hacia los estudiantes así como las Estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica 3,3 presenta una puntuación de 4,3. El factor metodología Docente posee una valoración de 3,5. Obteniendo una media global de 3,3 y situándolo en un nivel aceptable- bajo.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra en los cuatro factores evaluados de competencia docente obtuvo las siguientes evaluaciones: La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas, la atención y disposición hacia los estudiantes así como las Estrategias de evaluación fue de 3,6 e innovación didáctica y tecnológica presenta una puntuación de 3,6. El factor metodología Docente posee una valoración de 4,6. Obteniendo una media gobal de 3,8 situándolo a un nivel aceptable-alto.

La Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC) en los cuatro factores evaluados de competencia docente obtuvo la siguiente clasificación según la percepción del alumnado. La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas 3,1 la atención y disposición de hacia los estudiantes 3,1 así como las Estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica presentan una puntuación de 3,0. El factor metodología Docente posee una valoración de 3,4. Obteniendo una media global de 3.1 y lo situó en un nivel aceptable-bajo.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo en los cuatro factores evaluados de competencia docente obtuvo las siguientes valoraciones. La planificación de la docencia y capacidades pedagógicas 4,1, la atención y disposición de hacia los estudiantes 3,1; las estrategias de evaluación e innovación didáctica y tecnológica presentan una puntuación de 4,9. El factor metodología docente posee una valoración de 3,2. Obteniendo una media global de 3,8 situándolo en un nivel aceptable-alto.

En cuanto a la competencia sobre la planificación de la docencia y las capacidades pedagógicas podemos concluir que la percepción de los alumnos sobre la misma es aceptable a media por lo que es necesario recordar que las estrategias docentes a emplear dentro de los ambientes clínicos deben provenir del resultado de una minuciosa planificación, de la selección y ejecución de métodos previamente conocidos y de la discriminación de todos los factores influyentes en el hecho educativo cuya consideración y empleo permita el logro de las competencias establecidas para los estudiantes. El hecho educativo es en gran parte el producto de las estrategias de enseñanza que el docente elabora y aplica en el aula de clase, sala clínica o cualquier otro ambiente docente.

Los resultados obtenidos durante el proceso educativo se relacionan directamente con el grado de eficiencia de las estrategias planificadas. El diseño de tales estrategias debe facilitar el aprendizaje significativo y autónomo al estudiante y la evaluación continua del hecho educativo es sin duda el aspecto principal que determinará la evolución del docente a la excelencia. El desempeño del docente debe crecer y presentar nuevas características manifiestas a través de un liderazgo carismático, responsable, modelador, visionario, motivador, entre otras tantas cualidades.

Al identificar si el profesorado de Odontología de las escuelas de Santo Domingo proyecta la Atención y Disposición hacia los estudiantes según la percepción del alumnado podemos decir que el docente clínico comprometido se dispone a un proceso de apertura psicológica y afectiva, sensibilidad y actitud de cambio, despliega su compromiso total como docente hacia aquello que cree, dice, hace y es. La práctica clínica se convierte en una experiencia vivida, en una aventura interior, ya que, ésta se va a presentar como un proceso de transformación, cambio y evolución donde se integran todos los aspectos educativos: actuar, reflexionar, relacionarse y crear por lo que la atención y disposición hacia los estudiantes es de gran importancia

Desafortunadamente en muchos casos se piensa de forma errónea con respecto al desarrollo de las competencias afectivas y emocionales, como herramientas prescindibles en el profesorado. Preparar profesionalmente a un estudiante para que sea competente, responsable y comprometido con la realidad social es ir más allá, es trascender la idea de que un buen profesional es aquel que posee conocimientos y habilidades para desempeñarse con éxito en su profesión; es por ello que, todo docente debe asumir seriamente el tema sobre el papel que juega el establecimiento de relaciones afectivas dentro del aula basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

Por otro lado la formación integral del estudiante, obliga a los docentes a aprender y desarrollar sus habilidades emocionales y lo convierten sin proponérselo siquiera en un “educador emocional”. El docente utiliza todas las capacidades innatas e inconscientes que todos los seres humanos tenemos para experimentar sentimientos y emociones al recibir los estímulos. En otras palabras, utilizará la afectividad .

Aprender a vivir juntos y en armonía expresa una aptitud que debe transmitirse también en las aulas, aunque no esté en los textos. Se trata, en resumen de desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, desarrollando proyectos comunes y abordando con rigor y respeto las discrepancias, en aras de fomentar los valores relacionados con el pluralismo y la comprensión mutua (Ortega, 2009).

Para lograrlo el docente se interesará en temas relacionados al carácter emocional que involucren las actividades académicas con los estudiantes y que repercuten en gran medida en el desempeño académico de los mismos y luego en el ejercicio profesional del egresado.

Recordemos que el mejor profesor no es el que más conocimientos pueda exhibir, sino aquel

que represente el mejor modelo profesional, por brindar su sabiduría y calor humano a quienes lo necesitan, con una proyección humana y científica ejemplares.

En este sentido y pudiendo observar que esta fue la competencia que el estudiante le otorgó menos valoración es inevitable sugerir que las instituciones formadoras en Odontología tienen el deber de diseñar políticas de formación y desarrollo permanente de sus docentes no solo en cuanto a sus competencias cognitivas sino que del mismo modo a sus relaciones .

Ahora bien debemos recordar que una de las características que describen al profesor novel es justamente la falta de relaciones interpersonales, siendo que una gran muestra de nuestros docentes evaluados tienen una experiencia menor de 5 años, resulta comprensible los hallazgos encontrados.

En cuanto a la dimensión de Metodología Docente debemos mencionar que es bien cierto que la formación continua del docente facilita la fluidez de la información hacia los estudiantes y que la capacidad de guiar es mejor al presentar el docente una mayor destreza y seguridad en el manejo de los conocimientos, adicionalmente el tiempo de acción para el hecho educativo es más efectivo. No obstante, el conocimiento de un área del saber no garantiza la transmisión apropiada de la información, en tal sentido, los docentes de educación superior formadores de Odontología deben formarse para tal responsabilidad y tener la sensibilidad y vocación para hacerlo en forma efectiva .

En cuanto a la cuarta dimensión relacionada a las Estrategias de Evaluación e Innovación didáctica y tecnológica debemos reconocer que la evaluación es una estrategia didáctica que permite verificar el proceso enseñanza y aprendizaje, se lleva a cabo a través de la observación e interrelación del estudiante con el docente en la práctica clínica, para posteriormente plasmar cuantitativamente el resultado obtenido a través del empleo del juicio valorativo por lo que al ser veraz, justa y objetiva constituye un reto para el docente formador en Odontología y a su vez contribuye en el desarrollo profesional del individuo que ejerce la docencia, ya que los resultados obtenidos en cada cohorte de estudiantes le permitirá crear nuevas estrategias, modificar las existentes o inclusive eliminarlas si se comprueba que no sirven o son poco eficientes. En este sentido resulta importante mencionar que aunque muchas de los indicadores de esta competencia resultaron ser altos es necesario incorporar la innovación didáctica tecnológica en la formación

de Odontología ya que los ítems relacionados a las mismas obtuvieron el menor puntaje en esta dimensión; esto nos sugiere que el profesorado de Odontología de Santo Domingo no posee el dominio competencial suficiente y que por ende requerirá de capacitación en TICS.

Objetivo # 3 Valorar las competencias docentes del profesorado de Odontología de Santo Domingo basada en la percepción del alumnado de acuerdo a las dimensiones seleccionadas en el estudio, que se especifican a continuación:

Las competencias Docentes del profesorado de Odontología de las Escuelas de Santo Domingo a efectos de la escala seleccionada para su interpretación es considerada **como media-alta**. En orden descendente de acuerdo a la valoraciones obtenidas, se nombran a continuación las dimensiones evaluadas: La dimensión que obtuvo la mayor valoración fueron las relacionadas a las Estrategias de Evaluación e innovación didáctica y tecnología con un valor de 4,0; en segundo lugar la Dimensión de Metodología docente con una valoración de 3,8; en tercer plano se encuentra la Planificación Docente y Capacidades Pedagógicas con un valor de 3,7 y por último la dimensión sobre la Atención y disposición de los estudiantes con un valor de 3,5. Dejando clara la necesidad de la creación de programas de capacitación profesoral con miras de potenciar las competencias de sus docentes y crear estrategias de intervención que servirán de beneficio para impartir una docencia de calidad en la universidad. A continuación se presenta un esquema representativo de las debilidades y fortalezas encontradas en nuestro estudio sobre las competencias docentes del profesorado de Odontología de Santo Domingo.

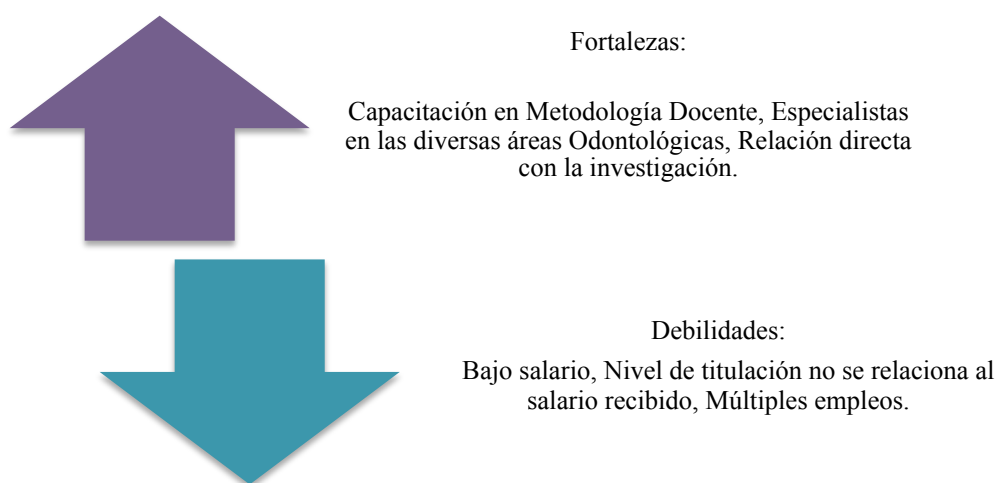


Fig 24 . Resumen de Fortalezas y debilidades encontradas en la descripción del perfil docente de las escuelas de Odontología de Santo Domingo.

Líneas futuras de la Investigación

La investigación llevada a cabo y el conocimiento del estado del arte realizado permite plantear una serie de líneas de trabajo futuras en torno a las que seguir planteando nuestra investigación sobre las competencias docentes del profesorado de las escuelas de Odontología de Santo Domingo que se plantean a continuación:

- 1 Ampliar nuestra muestra buscando la representatividad del profesorado de todas las universidades, no solo de Santo Domingo ,sino de la Republica Dominicana en su totalidad.
2. Complementar estas competencias integrando otros protagonistas para su evaluación; como los directores por parte de la institución, la auto-evaluación docente así como pares.
3. Profundizar en el estudio de los factores asociados a las competencias docentes incrementando el número de variables y asociándolos a otra metodología.
4. Evaluar la calidad de esa instituciones que imparten Odontología, no solo sus recursos humanos: alumnos, docentes y directores sino también físicos: infraestructura, laoratorios y acomodaciones docentes como factor de calidad.
5. Evaluar las competencias de los docentes de Odontología y el uso de la TICS.
6. Realizar estudios sobre el rol de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia universitaria.
7. Diseñar planes de formación docentes específicos para la enseñanza de la Odontología.

Referencias Bibliográficas

AA. VV. (2007c). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.

AA. VV. (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago: CINDA.

Abadía, T., et al (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13(2), pp. 363-390 Publicado en <http://www.red-u.net>.

Alarcón, L. (2008). Las tutorías de estudiantes: Una experiencia de la benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Rev. Mex. Orient. Educ. 2008, vol.6, n.15, pp. 30-36. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000200005&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1665-7527

Alvarado, V., et al (2009). Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo, en AA. VV. (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago: CINDA.

ANECA (2005). Libro blanco para el título de grado en magisterio. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Antúnez, S. (1998). La organización escolar. Barcelona: Graó.

AQU (2002). Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d' estudis i programes". En Cano, Elena. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

Arends, R. (2007). Aprender a enseñar. 7a Ed. México: McGraw-Hill.

Arbeláez, R.; Corredor, M. y Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Arellano, M. (2008) *Hacia una historia médica electrónica, entre lo legal y lo ético*. Enlace, abr. 2008, vol.5, no.1, p.79-98. ISSN 1690-7515.

Asís, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.

Attewell, P. (2009) “¿Qué es una competencia?”, en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, no 16.

Aubert, J.; Gilbert, P. (2003) en Corominas, E. (2006) “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.

Auerbach, A.; Dolan, S. (1997). *Fundamentals of organizational behaviour*. Toronto: ITP Nelson.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Visor.

Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ávalos, B. (2003). “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”. En C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ávila, M., Ramos, F.J., Sánchez-Antolín, P. y Jiménez, L. (2014). *Herramientas para promover la equidad en la Educación Superior: El sistema de garantía interno de calidad de una Facultad de Educación*. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 183-203. Publicado en <http://www.red-u.net>

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. 2a Ed. Valencia: Universitat de València.

Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A. y Varela, M. (2007). Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Barber, M.; Mourshed, M. (2008) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Bustamante, M. (2008). “Método formación-acción en el desarrollo de competencias profesionales”, en Cuadernos de Docencia Universitaria, no 1 (1), pp. 1-74.

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Barrio, L. (Coord.) (2008). El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Bateson, G. (2005). La nueva comunicación. Barcelona: Cairós, D.L. Ø Becker, G. (1983). Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Madrid: Alianza.

Becerra, A.(2011). Actitudes Hacia la Investigación Científica en Docentes de Metodología de la Investigación. Tabula Rasa. 2011, n.14, pp. 295-309. Disponible en:
<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892011000100012&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1794-2489.

Bellei, C. (2003). Capítulo 3 ¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa en Chile? En Cox, C. (Editor) Políticas educacionales en el cambio del Siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Bello, S. (2012). Procedimientos Administrativos y Clínicos Preoperatorios, para Estudiantes de Odontología. Universidad del Zulia. Colección Textos Universitarios. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Maracaibo, Venezuela. 2012.

Benito, A.; Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria. Madrid: Narcea.

- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: Muralla.
- Bowden, J. (1997). “Competency Based Education: Neither a Panacea nor a Pariah”, Proceedings of Technological Education and National Development 97 Conference, Abu Dhabi. <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2 (2), 87- 97. <http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2-2/REFIEDU224.pdf>.
- Brubacher, J.W.; Case, C.; Reagan, T. (2005). Cómo ser un docente reflexivo. (2a Ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2001). El proceso mental del aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Brunner, J. J.; Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Santiago: Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bunk, G. (1994). “La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, en Revista Europea de Formación Profesional, no1, pp. 8-14. Burke, J. (Ed) (1989). Competency Based Education and Training. Londres: McGraw- Hill.
- Bustamante, M. (2008). “Método formación-acción en el desarrollo de competencias profesionales”, en Cuadernos de Docencia Universitaria, no 1 (1), pp. 1-74.
- Cabero, J., Bullón, P., Llorente, M., Machuca y Marín, V. (2009). Competencias Tecnológicas del profesorado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Plublidisa.
- Cabra, F. (2011). “Desafíos y experiencias de evaluación en la formación basada en competencias en el contexto universitario”, en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). No 8, Vol. 2, pp. 116-147.

Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum. Vol. 1. Madrid: McGraw-Hill.

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

Canale, M. (1989). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. Diccionario enciclopédico de Didáctica. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2006b). Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación. Vol. 2. Madrid: McGraw-Hill.

Castillo, R. (2004). La enseñanza de la odontología pediátrica en el Perú. Rev. Estomatol. Herediana. 2004, vol.14, no.1-2, p.63-69. ISSN 1019-4355.

Castro, E. (2004). El currículo basado en competencias: factor de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y criterio para la acreditación nacional e internacional de títulos y grados. Santiago, Chile: Mineo.

Catalano, A. (Coord.) (2006). Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.

Catalano, A.; Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.

CEPAL UNESCO (2005). Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de de la Educación en América Latina y el Caribe. Serie 43.

Charan R.; Willigan, G. (2007). Know-how: las 8 habilidades que distinguen a las personas con buen rendimiento. Barcelona: Granica.

CINDA- Centro Interuniversitario de Desarrollo. Competencia de Egresados Universitarios, Santiago, 2004.

CINDA (2007). Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2007. Santiago: RIL Editores.

Navío, A. (2005) Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.

CINDA (2008). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria.

Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Chomsky, N. (1999). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Barcelona: Gedisa.

Coll, C. (2007). “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en Aula e Innovación Educativa, 161, pp. 34-39.

Colomer, T. “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En C.

Lomas (coord.) (1996). La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.

Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori, pp.123-142.

Colomer, T. (1995). “La adquisición de la competencia literaria”, en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, no 4.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). Comunicación de la comisión: Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. Bruselas, pp. 1-16.

Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

- Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.
- Corominas, E. (2001). “Competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- Corvalán, O. (2010). “Perfil de competencias docentes y escalamiento para su desarrollo”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. No 5, pp. 72-105.
- Corvalán, O. (2010b). “La profesionalización docente, condición para la carrera docente”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. No 6, Vol. 2, pp. 124-151.
- Corvalán, O.; Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca.
- Cox, C. (2006). “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.10, no 1, pp. 1-24.
- Cox, C. (Ed.) (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2003b). *El nuevo currículum del sistema escolar*. Santiago: Mineduc. ØCPEIP (2007). *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas*, en www.cpeip.cl
- Cubero, R. (2005), “Elementos básicos para un constructivismo social”, *Avances en Psicología Latinoamericana*, Volumen 23, pp. 43-61.
- Cubero, R. (2005), “Elementos básicos para un constructivismo social”, en *Avances en Psicología Latinoamericana*, Volumen 23, pp. 43-61.

Dalan D. (2010). Clinical data mining and research in the allergy office. *Curr Opin Allergy Clin Immunol*. 2010,10 (3):171-7. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20179584>.

Dalton, M. (1997). “Are a competency models a waste?”, en Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Davis, K.; Newstrom, J. (2001). *Comportamiento humano en el trabajo*. 10a Ed. México: McGraw-Hill.

Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). What Is Competence?, *Human Resource Development International*. Vol, 8. No1, pp. 27-46.

De Ketele, J-M. (2008). “Enfoque socio histórico de las competencias en la enseñanza”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, no 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

De Ketele, J-M. (2005). “La conception et l’evaluation des cours selon l’approche para compétence: exemples”. Material impreso, Proyecto Mecesup ULS0202. Universidad de La Serena-Chile.

De Miguel, M. (Coord.) (2006) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A y Sans, A. (1996). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). What Is Competence? Human Resource Development International. Vol, 8, no1, pp. 27-46.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI. Madrid: Santillana.

Delgado, V.(2013). La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos(2000-2011) (Tesis doctoral inédita). Universidad de Burgos, Burgos.

Dolan, S.; Martín, I. (2000). Los 10 mandamientos para la Dirección de Personas. Barcelona: Gestión 2000.

Dolan, S.; Schuler, R. y Valle, R. (1999). La gestión de los recursos humanos. Madrid: McGraw Hill.

Domínguez, G. (2004). La sociedad del conocimiento, la formación por competencias y el nuevo rol de la Universidad: nuevas necesidades de reestructuración y configuración de los planes de estudio. Ponencia presentada en el XVIII Congreso chileno de Educación en Ingeniería: La Formación en Ingeniería basada en Competencias. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Donoso, S. (2008). “El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007)”, en Revista Brasileña de Educación (on line). Vol. 13, no 39, pp. 437-454.

Donoso, S. (2007). “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis”, en Revista Estudios Pedagógicos, Vol. XXXI, No 1. Universidad Austral de Chile. Pp: 113-135.

Doyle, W. (1990). "Themes in teacher education research". En HOUSTON, R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education (pp. 3-24). New York: Macmillan.

Dreyfus, S. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition, en *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, pp. 177-181.

Dreyfus, S. (1981). “Formal models vs. human situational understanding: Inherent limitations on the modelling of business expertise”. En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Drucker, P. (1996) *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: Edhasa.

Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? En Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (2001). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tesalónica: CEDEFOR.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Escudero, J.M.; Vallejo, M. y Botías, F. (2008). “El asesoramiento en Educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, no 1. (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>).

Escudero, J.M.; Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad?, ¿para quiénes?* Barcelona: Ariel

Feinman-Nemser, S. (1990). "Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives". En Houston, R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education.

Ferro, M.(2004). Sentimientos negativos implicados en el desempeño estudiantil en la clínica odontológica. Acta odontol. venez v.42 n.3 Caracas set. 2004, Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652004000300006&lng=es&nrm=iso.

Fernández Cruz, M. (1999). Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente. Universidad de Granada. Fernández, J. (2005). "Matriz de competencias del docente de educación básica" en Revista Iberoamericana de Educación, No36/2. www.rieoei.org/investigacion/ 939 Fernandez PDF.

Fernández López, J. (2005). Gestión por competencias. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Ferry, G. (1983). "Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique". Paris: Dunod.

Fink, A. (1995). The survey handbook. U.S.A.: SAGE Publications.

Fink, A (1995b). How to ask survey questions. U.S.A.: SAGE Publications.

Fink, A. (1995c). How to report on surveys. U.S.A.: SAGE Publications.

Figuera Gazo, P. (ed. 2014). Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción. Barcelona: Laertes

Freixa, M., Aparicio-Chueca, P., Triadó, X.M. (2014). El rol del profesorado como elemento clave en las instituciones y en el contexto de la educación superior. En: P. Figuera Gazo (ed) Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción. Barcelona. Laertes (pp.139-155).

Fullan, M. (2007). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.

Fullan, M. (2001). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
FUNDACIÓN CHILE (2007), en www.fundacionchile.cl y www.gestionescolar.cl

Furman, G. C. (2004). "The ethic of community". En *Journal of Educational Administration*. 42 (2), pp. 215-235.

García, A. (2003). Desarrollo de un instrumento de evaluación de las prácticas clínicas de los estudiantes de enfermería. *Sanguino e Enfermería Clínica* 2003; 13(3):146-53.

Gil, J. M. (1999). Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX. Buenos Aires: RIL Editores.

Gilbert, R. (1983). "¿Quién es bueno para enseñar?" en González S., M. (1995) *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

Gillies, A.; Howard, J. (2003). Managing change in process and people: Combining a maturity model with a competency based approach, en *TQM & Business Excellence*, 14, pp. 779-787

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2a Ed.). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. (9a Ed.). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
Gimeno Sacristán, J. (1982). "La formación del profesorado en la universidad Las escuelas universitarias de F. del P. de E.G.B", en *Revista de Educación*, no 269, pp. 77-99

Goetz, J.; LeCompte, M. (1988). “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”, en Latorre, A.; Del Rincón, D y Arnal, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.

Gallison, R. “Ou va la Didactique du Français langue Étrangère?”, en Études de Linguistique Appliquée, 1990, no 79, pp. 9-34 (Traducción).

Garagorri, X. (2007). “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”, en Aula de Innovación Educativa, no 34.

García, E.(2010). Competencias éticas y calidad de la educación. REIFOT.13 (4), 2010. Disponible:<http://www.ucm.es/centros/cont/descargas/documento25318.pdf>.

García-Huidobro, J. E.; Cox, C. (1999). “La reforma Educacional Chilena 1990-1998: visión de conjunto”, en La Reforma Educacional Chilena, García-Huidobro, J.E. (Editor) (1999). Madrid: Editorial Popular.

García Sanz, M , Maquilón, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario.Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 14(1),17-26.

Gerstner, L. (1996). Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas. Barcelona: Paidós.

González G., M. (2012). “La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas”, en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). Vol. 5, no 1, pp. 84-102.

González, A. (2011). “Formación inicial docente basada en perspectiva de Competencias Profesionales”, en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). No 8, Vol. 2, pp. 32-42.

González, L. (2004). Formación universitaria por competencias, en dirección on line: www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez.

González Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

González, J.; Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto.

González Las, C.; Madrid, D. (Editores). (2005). Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y literatura. Granada: Grupo Editorial Universitario.

González Nieto, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: Ediciones Cátedra.

Gonzci, A. (1997). “Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: De lo atomístico a lo holístico”, en Formación basada en competencia laboral. México: CONOCER-OIT/CINTERFOR. <http://cinterfor.org.uy>

Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia, en Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>

Grootings, P. (1994). “De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?”. Revista Europea de Formación Profesional, no1, pp. 5-17.

Grundy, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

Guerrero, A. (1999). “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”, en Revista Complutense de Educación, no 10, 1, pp. 225-360.

Guíñez, S.; Pavié, A. (2008). “Modelo de adquisición y desarrollo de competencias apoyado por CSCL”, en Cuadernos de Docencia Universitaria, Vol. 1, no1, pp. 111- 128.

Guízar, R. (2001). Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones. México: McGraw Hill.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (2a Ed.). Madrid: Morata.

Guerrero, A. (1999): El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. Revista Complutense de Educación, 10, 1, pp. 335-360.

Gutiérrez, I. (2011). Competencias del profesorado Universitario en relación al uso de Tecnologías de la información y la comunicación: Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, España.

Guzmán Ibarra, Isabel, Marin Uribe, Rigoberto (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP, 14 (1), 151-163. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (27-11-2104).

Guzmán, I. y Marín, R. (2011). “La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación”, en REIFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado), no14 (1), pp. 151-163.

Guzmán, J. (2010). “Una propuesta para formar competencias”, en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC), no 5, pp. 106-122.

Gysling, J. (2003) “La reforma curricular: procesos de elaboración e implementación”, en Cox, C. (Ed.) (2003) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Habermas, J. (1999). Ciencia y técnica como “ideología”. Madrid: Tecnos.

Hager, P. (1998). “Recognition of informal learning: challenges and issues”, en Mulder, M.; Wiegel, T. y Collings, K. (2008) “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol.12, no 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

Hager, P. (1995). “Competency Standard- a help or a hindrance?”, en Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>

Hamlin, B.; Stewart, J. (1992) “Competence-based qualifications: on a way forward”

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Ontario: Elsevier.

Hargreaves, A. (1994). “The new professionalism: The synthesis of professional and institutional developmet”. En González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

HayGroup. (1996). Las competencias: claves para una gestión integrada de los Recursos Humanos. España: Ediciones Deusto.

Hernández, F. (Coord.). (1998). Formación del profesorado. Barcelona: Praxis.

Hernández, F. (1996). ¿Cómo aprenden los docentes? Kikirikí: Cooperación Educativa.

Hersey, P.; Blanchard, K. y Dewey, J. (1998). Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional. 7a Ed. México: Prentice Hall.

Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. En L.W. Anderson (Ed.), International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Cambridge. Pergamon, 11-15. En Moral, C. (1998). Formación para la profesión docente. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Hymes, D. (1995). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Mendoza Fillola, A. (2003). Didáctica de la lengua y literatura. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En J. Bautista (Coord.), Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas (pp. 85-103). Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.

Irigoin, M.; Guzmán, V. (2000). Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía. Montevideo: CINTERFOR/OIT

Jericó, P. (2001). Gestión del talento. Del profesional con talento al talento organizativo. Madrid: Prentice Hall.

Jolis, N. (1998). Compétences et Compétitivité. Les éditions d'organisation. En Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero, C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una Mirada a sus orígenes. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf

Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 12, 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

Jones, L. (2000). “The career Key”. En <http://www.careerkey.org>.

Jones, G. (2008). Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones. 5aEd. México: Pearson Educación.

Kaplan, R.; Norton, D. (2005). La organización basada en la estrategia. Cómo implementar el Balanced Scorecard. Barcelona: Gestión 2000.

Kaplan, R.; Norton, D. (2000). El cuadro de mando integral: The Balanced Scorecard. Barcelona: Gestión 2000.

Katz, L. (1980). “A matrix for research in teacher education”, González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

Kerlinger, F. (1987). Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías. México: Interamericana.

Klemp, G. (1977). “Three factors of success in the world of work: implication for curriculum in higher education.” En Moral, C. (1998). Formación para la profesión docente. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Knust, R.; Gómez, S. (2009). “La evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de Latinoamérica”, en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias, no 3, Vol. 1. pp. 104-125.

Kotter, J. (1990). El factor liderazgo. Madrid: Díaz de Santos.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.

Larsson, M. (1977) “The risk of professionalism. A sociological analysis”, citado en Solar, M.; Sánchez, J. (2008). “Desempeño docente desde la perspectiva del enfoque profesional”, en CINDA (2008). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Laval, C. (2004). La escuela no es una empresa. Barcelona: Paidós.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Le Boterf, G. (1993). Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión 2000.

Leinhardt, G.; Smith, D. (1985). “Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge”, en González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

Lematrie, M.J.; Cerri, M.; Cox, C. y Rovira, C. (2003). “La reforma de la educación media”, en Cox, C. (Ed.) (2003). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Letelier, M.; Oliva, C. y Sandoval, M. (2009). “Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad”, en AA. VV. (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago: CINDA.

Lévy-Leboyer, C. (2003). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). "Naturalistic Inquiry", en Latorre, A.; Del Rincón, D y Arnal, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.

Lindholm, C. (1997). Carisma: análisis del fenómeno carismático y su relación con la conducta humana y los cambios sociales. 2a Ed. Barcelona: Gedisa.

Liston, D.P.; Zeichner, K.M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. La Coruña: Ediciones Morata, S.L.

Lomas, C. (Coord.) (1996). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: Horsori.

Lomas, C.; Osoro, A. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Barcelona: Paidós.

López, M. (2011). "Imaginario y las competencias: rasgos de la contemporaneidad de las políticas educativas de la gestión", en en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC). No 8, Vol. 2, pp. 43-59.

López, J. (2006). "¿A dónde va la teoría de la organización?", en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 10, no 2 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>).

Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Paidós. Ø Luhmann, N. (1991). Introducción a la teoría de sistemas. México: Universidad Iberoamericana.

Lundgren; U. P. (1997). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.

Lévy-Levoyer, C. (1997): La gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas (Barcelona, Ediciones Gestión 2000).

López, V (2013): Peculiaridades y paradojas de la profesión dentista en España.

Marsh, H. W. (2007). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 775-790.

Marcelo, C. (2007). Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia. OREALC-UNESCO.

Martínez, C. y Marrero., C. (2004). Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf.

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2aEd.). Thousand Oaks, CA:EE.U.U.: Sage.

Mertens, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelo* (Mon-tevideo: Cinterfor / OIT).

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1987). *Introducción a la formación del profesorado*. Barcelona: CEAC.

Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

- Marelli, A. (2000). Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Martín, J. (2005). “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, en Revista Iberoamericana de la Educación, no 34 (4).
- Martínez, F. (2002) El cuestionario: un instrumento para la investigación en ciencias sociales. Barcelona: Laertes.
- Mas, O. (2009). El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tesis Doctoral inédita. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mas, O (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 15 (3), 1-17. Extraído el 1 de enero de 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Mas, O. ,Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de educación inclusiva, vol. 5(1), 159-174. Extraído el 15 de enero de 2012 de <http://www.ujaen.es/revista/rei/>
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than “intelligence”. American Psychologist, 28 (1), 1-14.
- McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. 5a Ed. Madrid: Pearson Educación.
- Maupomé, G.(2012). La educación dental en un momento crítico: Consideraciones generales en el entorno profesional de América del Norte. Salud pública Méx [serial on the Internet]. 1997 Nov [cited 2012 Nov 14]; 39(6): 554-564. Available from: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36341997000600009&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S0036-36341997000600009>.

Medina, A.; Domínguez, C. (1989). La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid: Cincel.

Medina Rivilla, A.; Salvador, F. (Coords.) (2002). Didáctica general. Madrid: Pearson Educación.

Medina Rivilla, A. (1998). “Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario”. En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid, noviembre, pp. 697-790.

Mendoza Fillola, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2003). Didáctica de la lengua y literatura. Madrid: Pearson Educación.

Mendoza Fillola, A. (Coord.) (1998). Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y Literatura. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.

Mertens, L. (1998). Competencias claves. Madrid: OEI.

Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>.

Millán, J. (2005). Las competencias clínicas. Educ. méd. 2005, vol. 8, suppl. 2, pp.13-14.

Disponible en:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S157518132005000600005&lng=es&nrm=iso..ISSN1575-1813. <http://dx.doi.org/10.4321/S1575-18132005000600005>.

Mizala, A.; Romaguera, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados

escolares en Educación Media en Chile. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.

Mizala, A.; González, P.; Romaguera, P.; Guzmán, A. (2000b). Los maestros en Chile: Carrera e Incentivos. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile/Ministerio de Educación.

Moirand, S. (1990). “Une grammaire des textes et dialogues”, en dirección on line: <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/can-fran.htm>.

Molina, V. (2006). “Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje”, en Revista PRELAC, no 3, pp. 50-63.

Monclús, A. (Coord.). (2000). Formación y empleo: enseñanza y competencias. Granada: Comares.

Monereo C. (2001) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Editorial Grao, 9a edición, septiembre 2001, Barcelona, España.

Montero Lagos., P. (2010). “Educación basada en competencias, profesionalización del profesor y marco regulatorio: urgencia de una rectificación indispensable en Chile”, en Revista Neuma. Vol. 2, pp. 132-158. Universidad de Talca.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Moore, A.; Thenuissen, A. (1994). “Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política? En Navío, A. (2005) Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.

Moral, C. (2010). Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza. 2a Ed. Madrid: Pirámide.

Moral, C. (1998). Formación para la profesión docente. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Murillo, F.J. (2001): Mejora de la Eficacia Escolar. Temas del mes de Cuadernos de Pedagogía, 300 pp. 47-74.

Moreno (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Los nuevos estudiantes universitarios, 13(2), pp. 173-188 publicado en <http://www.red-u.net>

Mulder, M.; Wiegel, T. y Collings, K. (2008). “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol.12, no 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

Murillo, F. (2005). La investigación sobre la eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.

Navío, A. (2005) Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.

Navarro, M. (2010). “Dossier: Competencias en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura”, en Revista Lenguaje y Textos, no 32, pp. 81-90.

Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? En Reflexiones pedagógicas no 31, pp.30-38.
www.mt.educarchile.cl/MT/lnavarro/archives/SACGE-navarro-DOCENCIA.pdf

Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona: Octaedro-EUB.

Navío, A. (2004). “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”, en Revista de Educación, no 337 (2005), pp. 213-234.

Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continua, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago: OCDE y Ministerio de Educación de Chile.

Ortega, N. (2009). Inteligencia emocional: Herramienta para el aprendizaje en la práctica profesional, *Ciencia odontológica*, dic. 2009, vol 6, no 2, p 128-136. ISSN 1317-8245.

Ortiz, E. (2003). “Competencias y valores profesionales”, en *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 6, no 2. En: <http://www.revistas.mes.edu.cu>

Oyarzo, L.; Quiroga, R. (2011). “La formación inicial y continua de profesores de lenguaje y comunicación en Chile: avances y desafíos”, en *Revistas Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Año XVII, no 56, pp. 75-82.

Palomares, A. (2004). Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI. Murcia: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.

Parra, Ciro. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educ.educ.* 2010, vol. 13, n. 3, pp421-452. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000300007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0123-1294.

Pavié, A. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/ TESIS297-130508.pdf>

Pavié, A. (2011). “Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. Vol. 7, año 4, pp. 114-147.

Pavié, A. (2010). “Competencias docentes y profesionales: aproximaciones al perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura”, en *Revista Diálogos Educativos*, no 21, pp. 87-114.

- Pavié, A. (2009). "Formación docente y enfoque por competencias", en Desarrollo e Integración de la Educación Superior. Castro, E. y Rodríguez Rojo, M. (Eds). ISBN 978-956-332-121-0. Edición electrónica. Osorno: Ediciones Red Urel/Urelva, pp. 20- 41. Pavié, A. (2007). "La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias", en Revista Íber, no 52, pp. 7-17.
- Peluffo, M.; Knust; R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una "fata morgana" o un modelo factible para la realidad latinoamericana". En http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). Gestión de Recursos Humanos por Competencias. Madrid: Edit. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, P.; Zayas, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, A. y otros. (2007). Profesorado y otros profesionales de la educación. Madrid: Octaedro-MEC.
- Pérez Gómez, A., Angulo, J.F., Barquín, J. (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez, M. (2009) "Inteligencia Emocional en las Relaciones Académicas Profesor Estudiante en el Escenario Universitario". Laurus. Caracas Venezuela.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". En Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3.
- Pérez, M. (2009). "Inteligencia Emocional y el Rol Mediador del Docente en el Aula". Impacto Científico Cabimas, Estado Zulia, Venezuela.
- Prendes, M.P. & Sánchez, M (2008). Portafolio electrónico: Posibilidades para los

docentes.Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Vol No 32, pp. 21- 34. Murcia, España.

Peters, T. (2004). Nuevas organizaciones en tiempos de caos. Barcelona: Deusto.

Pimienta, J. H. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 231-250.Publicado en <http://www.red-u.net>

Pineda, C. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitarias: la función del docente. educ educ. 2011. Vol 14 no 1. Chi ajan/apr. Pp 119-135. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000100008&lng=en&nrm=iso.

Pinto, R. (2001). “Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el marco de la reforma educacional chilena”, en Análisis y desafíos de la reforma Educacional chilena. Santiago: Ministerio de Educación/FIDE.

Pinto, R. (1997) “Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la educación chilena, en los años 90”, en Docencia, Revista del Colegio de Profesores de Chile, no 3, pp. 5-34.

Popkewitz, T.S. (2006) “Historia del currículum: una anotación breve en la historia”. Editorial, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 11, no 3. (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev113.html>).

Popkewitz, T.S. (Comp). (1994). Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Barcelona: Pomares-Corredor.

Popkewitz, T.S. (1991). Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Valencia: Universitat de València.

Prieto, J. (1997) “Prólogo”, en Lévy-Leboyer, C. (2003). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000. pp. 7-24.

Prokosch HU.(2009). Reusing the electronic medical record for clinical research. *Methods Inf Med.* 2009; 48 (1):38-44.

Quijano, S. (1993). *La psicología social en las organizaciones: fundamentos.* Barcelona: PPU.

Ramírez, M. I. y Montoya, J. (2014). La evaluación de la docencia en educación superior universitaria: Una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12 (2), 77-95.

Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, 18, 169-187.

Ruiz, C.; Mas, O. et al (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(2) (146), 115-132. Extraído el 1 de enero de 2012 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista146_S4A2ES.pdf

Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica.* Santiago: CIEPLAN.

Rey, B. (1999). *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención.* Santiago: Dolmen.

Riverola, J. (2000). *La gestión del conocimiento.* Londres: Mc Graw Hill. Ø Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica.* 7a Ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana S. A.

Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: Una visión multinivel. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Los nuevos estudiantes universitarios, 13(2), pp. 91-124

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica.* Madrid: La Muralla.

- Rodríguez, D.; Opazo, M. (2007). Comunicaciones de la organización. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, D. (2001). Gestión organizacional. Elementos para su estudio. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Roque, F. (2011). Using electronic patient records to discover disease correlations and stratify patient cohorts. *PLoS Comput Biol* 7(8): e1002141.doi:137?journal.pcbi.
- Ruay, R. (2010). “El rol del docente en el contexto actual”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, No 6- Vol. 2, pp. 115-123.
- Ruiz, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. México: Trillas.
- Rychen, D.; Salganik, H. (2007). *Competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Rychen, D.; Salganik, H. (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- San Martín, V. (2010). “Formación basada en competencias: historia y perspectivas de futuro”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, no 5, pp. 14-28.
- Salmerón, H. (1996). *Los servicios de orientación en la Universidad; Procesos de creación y desarrollo*. Informe para la UNESCO de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI (1996). Disponible en: [http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/Titoria Universitaria/Los%20servicios%20de%20orientacion%20en%20la%20Universidad.pdf](http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/Titoria%20Universitaria/Los%20servicios%20de%20orientacion%20en%20la%20Universidad.pdf).
- Sánchez, J. (2007). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). *Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una Mirada a sus orígenes*.
http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf
- Sánchez-Cánovas, J. (1986). *El nuevo paradigma de la inteligencia humana*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Sandín, Ma. (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid: McGraw-Hill.
- Santibáñez Velilla, J.; Sáenz de Jubera, M. (2005). “Aportaciones para mejorar la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP”. En REICE, vol. 3, no1, pp.726-742.
- Saracho, J. (2005). Un modelo general de Gestión por Competencias. Santiago: RIL Editores.
- Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Barcelona: CEAC.
- Schein, E. (1980). Organizational Psychology. London: Prentice Hall International. Schleicher, A. (2006). “Fundamentos y cuestiones políticas en torno al desarrollo de PISA” en Revista de Educación, Número extraordinario. 2006. MEC
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_03.htm
- Schleyer T, Spallek H. J Am Dent Assoc Dental informatics. A cornerstone of dental practice. 2001, May; 132(5):605-13.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós-MEC.
- Schultz, T. (1992). Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización. Barcelona: Gedisa.
- Schwartz, B. (1995) “Modernizar sin excluir”, en Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay.
<http://cinterfor.org.uy>
- Short, E. (1984) “Competence reexamined”, en Navío, A. (2001) Las competencias del formador de formación continua, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shulman, L. (1998), en Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Shulman, L. (1987). “Knowledge and teaching: foundations of the new reforms”, en González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

Solar, M. (2009). "Diseños curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas", en AA. VV. (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago: CINDA.

Solar, M.; Sánchez, J. (2008). "Desempeño docente desde la perspectiva del enfoque profesional", en CINDA (2008). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Spiegel, A. (2006). Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientaciones metodológicas para su selección y diseño. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Tardiff, J. (2008). "Desarrollo de un programa de competencias: de la intención a la puesta en marcha", en Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC), Vol. 1, no 1, pp. 62-77.

Taylor, S.; Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.

Tejada, J.; Navío, A. (2005). "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". En Revista Iberoamericana de Educación, No 37 (2).

www.rieoei.org/boletin37_2.htm Tejada, J. (1997). "La evaluación", en Navío, A. (2001) Las competencias del formador de formación continua, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. Acción Pedagógica, 11 (2), 30-42.

Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. En J. TEJADA et al, Actas IV Congreso de formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación. Madrid: Tornapunta Ediciones.

Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. Revista de Educación, 340,

1085-1117.

Tejada, J. (2007). Programación en clave ECTS. Conferencia en las Jornadas Adaptación de las Universidades al EEES de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada. Granada, 2 febrero 2007 (manuscrito no publicado).

Torra & Moreno (2012). Presentación. REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, 10(2), 17-20.

Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/427>

Torra ,et al (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. REDU – Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior, 10(2), 21-56. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/397>

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo. Guadalajara: IGLU.

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe.

Tomàs, M. (2001). Presentación. Educar, 28, 6-9.

Tomas, M; Castro, D. y Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. Revista de docencia universitaria. REDU, 10(1),343-367.<http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/319>

Torres, J. (1996). La formación del profesor-tutor como orientador: análisis de las necesidades del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula. Jaén: Universidad de Jaén.

Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, M. D., y del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de

programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 51-72.

Trujillo, F. (2004). “Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua” (on line) <http://www.ugr.es/ftsaez/presentacion.ppt>.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París.

UNESCO (2009). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación, 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París.

Valcarcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior. Proyecto MEC EA2003-0040*. Córdoba (manuscrito policopiado).

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. 2a parte. PREAL.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vargas, F. (2004). *Competencia clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. <http://cinterfor.org.uy>

Vásquez, A. (2010). “Competencias cognitivas en la Educación Superior”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, no 6 (2), pp. 34-64

Vásquez, V. (2010). *La profesión docente y la ética del cuidado*. REDIE. 2010, vol. 12, pp. 1-17. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&nrm=iso>.ISSN 1607-4041

Velando, M. (1997). “La función de Recursos Humanos en la empresa”. En, Confederación provincial de empresarios de Pontevedra. La pequeña y mediana empresa. Vigo: Promoción y Gestión.

Vez, J.M.; Guillén, C. y González, M. (Eds.) (2009). Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados en el desempeño de sus profesiones. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Vez, J.M. (2001). Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario: Homo Sapiens.

Villa, A. (2008). La excelencia docente. Revista de Educación, número extraordinario 2008, pp.177-212

Villa, A. & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (3), 65-78.

Villa, A.; Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto.

Villar Angulo, L. (2004). Programa para la mejora de la docencia universitaria. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.

Vial, J. (1982). “Los objetivos de la formación de los maestros”, en González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

Vidal, M. (2012). La enseñanza de la Clínica Reflexiones sobre el tema. Educ Med Super [revista en la Internet]. 2005 Jun [citado 2012 Mayo 04]; 19(2): 1-1. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200010&lng=es.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P.; Beaven Bavelas, J. y Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder, D.L.

Whetten, D.; Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. 6a Ed. México: Pearson Educación.

Witkin, H. (1991). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.

Wright, P., Horn, S. y Sanders, W. (1997) "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol 11. N°1,57-67.

Yáñez, C. (2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número de monográfico 1o.

Zabala, A. (2009). "Programar y evaluar competencia", en *Aula de Innovación Educativa*, no 180.

Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2000). "Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)", en Monclús, A. (Coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2007): Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea Ediciones.

Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria. REDU, 10 (1), 17-42. Extraído el 2 de abril, 2012 de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/363>

Zarifian, P. (1999). El modelo de competencia y los sistemas productivos. Montevideo: CINTERFOR.

Zeichner, K. (1991). “Alternative paradigms of Teacher Education”. Journal of Teacher Education, en González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

Zeichner, K. (1983). “Alternative paradigms of Teacher Education”, en González S., M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona: PPU.

Zúñiga, M.; Poblete, A. y Vega, A. (2009). “El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de la calidad”, en AA. VV. (2009). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. Santiago: CINDA.

Anexos



ANEXO #1

Cuestionario de Identificación de Datos del Docente

Estimado profesor/a: me dirijo a usted para solicitarle su ayuda respondiendo el siguiente cuestionario, el cual forma parte de una Tesis Doctoral que está en proceso de elaboración; los resultados podrán contribuir a encontrar nuevas propuestas para mejorar las condiciones de los docentes y su desempeño en las universidades de nuestro país. Gracias por su colaboración.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Universidad: _____

Facultad o Escuela: _____

Carrera: _____

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Edad:

Menos de 30 30 -35 36 -40 56-60 41-45 46-50 51-55 Más de 60 años

3. Años de experiencia docente en la universidad:

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 Más de 30 años

4. Titulación académica:

Licenciado Especialidad Post-grado Maestría Phd Otro, especifique:

5. Ha recibido alguna instrucción en docencia universitaria : ____ si ____ no

Indique cual: _____

6. Salario percibido:

Menos de \$5,000 De 5001 a 20,000 De 20,001 a 40,000 De 40,001 a 60,000 De 60,001 a 80,000

7. Posee otros empleos: _____ Cuantos empleos adicionales: _____

9. Ha realizado Investigaciones: Si No

ANEXO #2

Evaluación de las Competencias Docentes del Profesorado Universitario de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo

Estimado estudiante: me dirijo a ti para conocer tu opinión sobre las competencias docentes del profesorado universitario de las escuelas de Odontología de Santo Domingo. Tu participación es estrictamente confidencial y formará parte de una Tesis Doctoral que está en proceso de elaboración ; la misma ayudara a encontrar propuestas para la mejora de la calidad formativa de las universidades de nuestro país. Tu colaboración es imprescindible, agradecemos de antemano tu participación.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Universidad: _____

Sexo: Femenino Masculino

Edad: _____

Indica tu asistencia a clases:

0 a 20% 21 a 40% 41 a 60% 61 a 80% 81 a 100%

A continuación aparecen diversos aspectos que pueden reflejar la labor docente del profesor. Este cuestionario es de carácter confidencial por lo que te pido contestes con la mayor sinceridad. Para valorar utiliza las siguientes opciones encerando en un circulo tu apreciación

5. Totalmente de acuerdo
4. Bastante de acuerdo
3. Medianamente de acuerdo. (Regular)
2. Poco de acuerdo
1. Nada de acuerdo

1. Establece el profesor la relación entre los contenidos de la asignatura con la futura labor profesional.	1-2-3-4-5
2. El profesor se esfuerza por relacionar los contenidos de su asignatura con otras materias.	1-2-3-4-5
3. El profesor pone a disposición del alumnado el programa de la materia desde el inicio del curso.	1-2-3-4-5
4. El programa contiene bibliografía adecuada y útil para la asignatura.	1-2-3-4-5
5. Los objetivos planteados por el profesor en el programa de la materia son claros y relevantes.	1-2-3-4-5
6. El profesor orienta de manera adecuada hacia el logro de los objetivos propuestos.	1-2-3-4-5
7. Los objetivos expuestos por el profesor son coherentes con el contenido de la materia	1-2-3-4-5
8. Existe una clara relación entre los objetivos de la asignatura y las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula.	1-2-3-4-5
9. El profesor imparte los contenidos de la asignatura con suficiente grado de	1-2-3-4-5

profundidad.	
10. Los contenidos impartidos por el profesor son actualizados.	1-2-3-4-5
11. El profesor posee un buen dominio en los contenidos de la asignatura.	1-2-3-4-5
12. El profesor destaca los aspectos fundamentales de cada tema.	1-2-3-4-5
13. El profesor desarrolla de forma ordenada y coherente los contenidos de la asignatura.	1-2-3-4-5
14. El profesor propone actividades para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante (búsqueda de información, trabajos de investigación, etc.)	1-2-3-4-5
15. El profesor realiza actividades de repaso previo a las evaluaciones.	1-2-3-4-5
16. El profesor es capaz de hacer las clases interesantes.	1-2-3-4-5
17. El profesor explica con claridad.	1-2-3-4-5
18. El profesor adapta la metodología docente a las características del grupo.	1-2-3-4-5
19. El profesor devuelve los trabajos y tareas asignados corregidos y comentados.	1-2-3-4-5
20. El profesor informa acerca del rendimiento de los estudiantes a lo largo de la asignatura.	1-2-3-4-5
21. El profesor explica con claridad las dudas o dificultades que se presentan en la asignatura.	1-2-3-4-5
22. Al solicitar los trabajos el profesor explica claramente las pautas de elaboración y los criterios de evaluación.	1-2-3-4-5
23. Para apoyar sus explicaciones utiliza frecuentemente gráficos, ejemplos o esquemas, etc.	1-2-3-4-5
24. El profesor aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos de apoyo a la docencia utilizados (pizarra, libros de textos, retroproyector, data show, videos, etc.).	1-2-3-4-5
25. El profesor concede importancia a los recursos utilizados en nuestras exposiciones, intervenciones o trabajos.	1-2-3-4-5
26. Expone el profesor claramente desde el inicio del curso los criterios de evaluación.	1-2-3-4-5
27. Se corresponden las evaluaciones que realiza el profesor con los contenidos de la asignatura.	1-2-3-4-5
28. Realiza el profesor un sistema de evaluación acorde con la metodología empleada (exámenes, exposiciones, trabajos grupales).	1-2-3-4-5
29. Se preocupa el profesor por analizar con los estudiantes los resultados de las evaluaciones.	1-2-3-4-5
30. A partir de las evaluaciones el profesor propone medidas en función de los logros y dificultades identificadas.	1-2-3-4-5
31. Concede el profesor asesorías dentro y fuera de clases y cumple con el horario.	1-2-3-4-5
32. El profesor presta atención al alumno aclarando dudas y escuchando opiniones.	1-2-3-4-5
33. El profesor reconoce y valora las aportaciones del alumno en clases.	1-2-3-4-5
34. El profesor promueve el trabajo cooperativo o en grupos	1-2-3-4-5
35. Demuestra el profesor confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.	1-2-3-4-5
36. Estimula y refuerza el profesor la participación activa de sus alumnos.	1-2-3-4-5
37. Atiende el profesor las diferencias individuales de los alumnos.	1-2-3-4-5
38. El profesor trata al alumno con cordialidad y cercanía.	1-2-3-4-5

39. El profesor crea un clima de confianza en las clases.	1-2-3-4-5
40. Trata el profesor con respeto al estudiante.	1-2-3-4-5
