



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

UAB

Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Programa de Doctorado en Educación

**EL NUEVO DISEÑO INSTITUCIONAL SOBRE
EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS CAMBIOS EN LA
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL PROFESORADO
EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL ECUADOR**



Tesis dirigida por:

**Dra. Carme Armengol Asparó
Dr. Joaquín Gairín Sallán**

Querubín Patricio Flores Núñez

Bellaterra, septiembre, 2019



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Programa de Doctorat en Educació

**EL NUEVO DISEÑO INSTITUCIONAL SOBRE
EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS CAMBIOS EN LA
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL PROFESORADO
EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL ECUADOR**

Querubín Patricio Flores Núñez

Dra. Carme Armengol Asparó

Dr. Joaquín Gairín Sallán.....

Bellaterra, septiembre, 2019

Dr./a **María Carmen Armengol Asparó**, catedràtic/a, titular, professor/ del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dr./a **Joaquín Gairín Sallán**, catedràtic/a, titular, professor/ del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada sota la direcció del signant/s per al / per a la Llicenciat/da **Querubín Patricio Flores Núñez**, amb el títol “**EL NUEVO DISEÑO INSTITUCIONAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS CAMBIOS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DEL PROFESORADO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**”, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra,.....

Signat:.....

Signat:.....

DEDICATORIA

A Cecilia, Carlita e Isaac porque comprenden que el mundo, es mi mundo de vida, a ellos mi tributo por dimensionar que “cada uno de nosotros lleva una chispa única de lo divino, y cada uno de nosotros es también una parte inseparable de la red de la vida”
Frankl.

A Cumita (mi madre) por haberme dado la vida que la disfruto con alegría todos los días.

Al Gato Flores (mi padre) por guiarme con rectitud y disciplina mi acción educativa y profesional.

A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, porque desde muy joven me abrió las puertas de su casa para estudiar y hacer de mi vocación la más grata experiencia de aprender.

A la Universidad Autónoma de Barcelona, porque me acogieron para hacer de la ciencia, la estética de la inteligencia, forjar mi espíritu científico, superar la cordillera de mis prejuicios y ser el Tzunantza de mis realizaciones.

AGRADECIMIENTO

A la Dra. María Carme Armegol Asparó, que con firmeza y erudición acompañó mi resistencia al cambio (Bachelard).

Al Dr. Joaquín Gairín, que posibilitó mi comprensión que “la vida de cada hombre es un camino hacia sí mismo, el intento de un camino, el esbozo de un sendero” (Hesse).

Al Dr. José Luis Gómez, que con diligencia me permitió entender que “el sueño no es de nosotros, sino que nosotros somos del sueño. Una vez nos sumergimos en él, lo que impera son las lógicas de lo que soñamos, no lo que nuestra voluntad desea” (Bachelard).

A la Dra. María del Mar Durán, que con asertividad y cuidado me motivó a descubrir la capacidad de ser sorprendido por las cosas simples (Chomsky).

Al Dr. José Tejada, que jamás dudó en decir “ven y mira lo que hacemos” (San Pablo).

A Tiago Vera, el amigo, que siempre me acompaña en este camino de emancipación (Freire).

A las autoridades de la PUCE, que me apoyaron en el reto de conocer a la universidad desde dentro.

Al Ec. Paul Arias Guevara y su equipo en FUNDACIÓN CRISFE del GRUPO PICHINCHA, por su gran don de gente en la dinámica de compartir la experiencia sobre educación en el Área de Gestión de Conocimiento e imaginar, ¿cómo hacer el bien a los más pobres?

A Martín y Sol, que con profundo comportamiento prosocial han atendido mis desvelos en su casa de Montgat, lugar apacible junto al Mediterráneo en donde he pintado de azul las largas noches del verano catalán.

A la Mía (Montserrat), que abriga mi descanso, pone límites a lo intencional y junto a (Sam) Samuel, distraen las rutinas para convertirse en esencia de libertad y flexibilidad para adaptarse a los contextos.

“Comprendemos la naturaleza, resistiéndola”

Gastón Bachelard

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	iii
INTRODUCCIÓN	9
1. Diseño general y justificación de la investigación	15
1.1. Justificación de la investigación	15
1.2. Planteamiento del Problema	17
1.3. Objetivos de Investigación	22
1.3.1. Objetivo general	22
1.3.2. Objetivos específicos	23
1.4. Relevancia del estudio	23
A. MARCO TEÓRICO	19
2. Naturaleza de la Educación Superior	29
2.1. La educación superior en el contexto global	29
2.2. Estudios, investigación, docencia y vinculación con la sociedad, sello identitario de la universidad para el desarrollo del conocimiento	37
2.3. Las profesiones y la formación del profesorado en clave de servicio a la sociedad	43
2.4. La producción Científica en el mundo de la universidad	55
2.5. Síntesis del capítulo	78
3. Los fundamentos de la gestión de la calidad de la educación superior	83
3.1. Por la calidad a la excelencia de la educación superior	83
3.2. Sentido y utilidad de los sistemas de verificación de la calidad de la educación superior	99
3.3. Sistema de evaluación y acreditación de la universidad en el contexto global y regional	113
3.4. Síntesis del capítulo	135
4. La educación superior en el contexto de la realidad ecuatoriana	139
4.1. Desarrollo e implementación de las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador	139

4.2. Posibilidades y limitaciones del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador	163
4.3. Reformas y acreditación de la universidad en Ecuador.....	171
4.4. Síntesis del capítulo	176
B. MARCO APLICADO	179
5. Fundamentación metodológica	183
5.1. Metodología.....	183
5.2. Fases de la investigación.	189
5.3. Los instrumentos para la recogida de los datos	191
5.3.1. Encuesta	192
5.3.2. Entrevista	196
5.4. Validación de instrumentos.	202
5.4.1. Validación de la encuesta.....	202
5.4.2. Validación de la entrevista	209
5.5. Síntesis del capítulo	211
6. Presentación y descripción de los resultados	215
6.1. Procedimientos para la obtención de los datos.....	215
6.2. Descripción de los datos cuantitativos extraídos de la encuesta del personal académico del sistema nacional de la PUCE.	219
6.2.1. Descripción de la producción científica del personal académico del Sistema Nacional de PUCE.	231
6.2.2 Descripción de correspondencias simples y múltiples de la producción académica del profesorado de la PUCE.....	239
6.2.2.1. Prueba Chi cuadrado bloque 1.....	242
6.2.2.2. Correspondencias simples bloque 1	244
6.2.2.3. Prueba de fiabilidad AC (Alfa de Cronbach) bloque 2.	257
6.2.2.4. Correspondencias múltiples bloque 2.....	259
6.2.2.5. Prueba Chi cuadrado bloque 3.....	270
6.2.2.6. Correspondencias simples bloque 3	272
6.2.2.7. Prueba de fiabilidad AC (Alfa de Cronbach) bloque 4	284
6.2.2.8. Correspondencias múltiples bloque 4.....	285
6.3. Resultados de las entrevistas a Directores de Investigación y Aseguramiento de la Calidad	296
6.3.1. Analítica narrativa del modelo de gestión de calidad.	306
6.3.2. Analítica narrativa de la incidencia modelo de gestión de calidad.	317
6.3.3. Analítica narrativa, aportes de modelo de gestión de calidad.....	335

6.3.4. Analítica narrativa, necesidad de un sistema de investigación.	341
6.3.5. Analítica narrativa, políticas institucionales de gestión de calidad.	348
6.3.6. Analítica narrativa, socialización y comunicación eficientes.	372
6.3.7. Analítica narrativa, publicaciones.	376
6.3.8. Analítica narrativa, inversión para la producción científica.	382
6.3.9. Analítica narrativa, cumplimiento de estándares de calidad.	388
6.3.10. Analítica narrativa, procesos de revisión por pares.	391
6.4. Datos más relevantes	394
7. Triangulación y análisis de resultados	401
7.1. Análisis de género y producción científica.	405
7.2. Análisis de escalafón del profesorado y producción científica.	408
7.3. Análisis de tiempo de dedicación de los docentes y producción científica.	411
7.4. Análisis de horas de gestión de la docencia, investigación y procesos administrativos y producción científica.	413
C. MARCO CONCLUSIVO	421
8. Conclusiones y discusión de resultados	425
9. Limitaciones de la investigación y líneas futuras del estudio	433
10. BIBLIOGRAFÍA	437
ANEXOS	479
Anexo 1 Tabla de trazabilidad	481
Anexo 2 Encuesta previa a la validación de expertos	486
Anexo 3 Entrevista a Directores de Aseguramiento de la Calidad previo a la validación	487
Anexo 4 Entrevista a Directores de Investigación previo a la validación de expertos	488
Anexo 5 Resultados de validación de encuesta por expertos jueces	489
Anexo 6 Resultados de validación de entrevista a Directores de Aseguramiento de la Calidad	502
Anexo 8 Solicitud de autorización aplicación de encuestas	513
Anexo 9 Solicitud de autorización a Pro-rectores y decanos	514
Anexo 10 Solicitudes a Señores Pro-rectores y Decanos	515
Anexo 11 Tablas de las cuales se extraen los descriptivos	520

Anexo 12 Procesamiento de los datos a través de tablas cruzadas para el análisis descriptivo	522
Anexo 13. Entrevistas transcritas.	524

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y MAPAS

Tabla 3.1 Cuadro comparativo entre los conceptos de evaluación y acreditación. (Pallán Figueroa, 1996).	117
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 4.1 Comparativo de las constituciones de 1998-2008.....	142
Tabla 4.2 Objetivos sobre educación superior en el Reglamento de Régimen Académico.....	144
Tabla 4.3 Evolución del diseño institucional de la educación superior en el Ecuador.....	151
Tabla 4.4 Principios para la transformación de la educación superior en Ecuador.....	162
Tabla 4.5 Modelo evaluación de carreras. Elaborado por COINA en el periodo académico 2016.....	168
Tabla 4.6 Componentes de actividad docente según el modelo de evaluación CEAACES 2015.....	170
Tabla 4.7 Número de Universidades por categorías.....	174

Mapa 1. Ubicación geográfica de las sedes del sistema universitario de la PUCE	188
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tabla 5.1 Fases de investigación.....	191
Tabla 5.2 Jueces expertos teóricos y prácticos.....	202
Tabla 5.3 Encuesta definitiva y encuesta online (https://es.surveymonkey.com/r/GXMV6SZ)	205
Tabla 5.4 Entrevista, luego de la validación y pilotaje.	210
Tabla 5.5 Entrevista luego de la validación y pilotaje.	210

Tabla 6.1 Calendario de aplicación de encuesta y entrevista.....	216
Tabla 6.2 Entrevistas realizadas en el sistema de la PUCE.....	217
Tabla 6.3 Bloques de preguntas para el análisis cuantitativo.....	241
Tabla 6.4 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos entre 2008-2017 Prueba Chi Cuadrado para el bloque.....	242
Tabla 6.5 <i>Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros (P23-P26). Alfa de Cronbach.....</i>	258
Tabla 6.6 Prueba Chi Cuadrado ponencias nacionales e internacionales 2008-2017.....	270
Tabla 6.7 Alfa de Cronback, patentes y otros aportes de relevantes 2008-2017.....	284
Tabla 6.8 Entrevistas realizadas en el sistema de la PUCE.....	297
Tabla 6.9 Codificación de análisis cualitativo en Atlas.ti	301
Tabla 6.10 Resumen de codificación de datos cualitativos.....	302

Gráfica 6.1 Número de docentes de la PUCE por sedes y distribución del profesorado por categorías....	219
Gráfica 6.2 Distribución del género profesorado de la PUCE.....	220
Gráfica 6.3 Año de vinculación laboral del profesorado a la PUCE.....	220
Gráfica 6.4 Inicio de la actividad investigativa del profesorado.....	221
Gráfica 6.5 Títulos del profesorado en el campo amplio de grado.....	222
Gráfica 6.6 Títulos del profesorado en el campo amplio de postgrado.....	223
Gráfica 6.7 Tiempo de dedicación del profesorado.....	224
Gráfica 6.8 Distribución por categorías del profesorado.....	224
Gráfica 6.9 Distribución de docentes por sedes.....	225
Gráfica 6.10 Distribución de docentes Manabí.....	226
Gráfica 6.11 Distribución de docentes Ambato.....	226
Gráfica 6.12 Distribución de docentes Ibarra.....	227
Gráfica 6.13 Distribución de docentes Esmeraldas.....	227
Gráfica 6.14 Distribución de docentes Santo Domingo de los Tsáchilas.....	228

Gráfica 6.15 Distribución de docentes Quito.....	228
Gráfica 6.16 Horas de docencia del profesorado de la PUCE.....	229
Gráfica 6.17 Horas de investigación del profesorado de la PUCE.....	229
Gráfica 6.18 Horas de gestión de procesos académicos del profesorado de la PUCE	230
Gráfica 6.19 Proyectos investigativos internos promovidos por la PUCE ha realizado en el año entre 2008 y 2017.....	232
Gráfica 6.20 Proyectos investigativos externos promovidos por la PUCE ha realizado en el año entre 2008 y 2017.....	233
Gráfica 6.21 Artículos científicos publicados en revistas indexadas entre 2008 y 2017.....	233
Gráfica 6.22 Artículos científicos publicados en revistas no indexadas entre 2008 y 2017.....	234
Gráfica 6.23 Libros publicados entre 2008-2017.....	235
Gráfica 6.24 Capítulos en libros publicados entre 2008-2017.....	235
Gráfica 6.25 Ponencias internacionales realizadas entre 2008-2017.....	236
Gráfica 6.26 Ponencias nacionales realizadas entre 2008-2017.....	237
Gráfica 6.27 Patentes registradas entre 2008-2017.....	237
Gráfica 6.28 Aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (Mapas, obras de arte, obras musicales) entre 2008-2017.....	238
Gráfica 6.29 Aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (consultorías, libros de texto manuales especializados) entre 2008-2017.....	239
Gráfica 6.30 Resultados de número de citas de las entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad e Investigación del sistema universitario de la PUCE.....	305

Mapa perceptual 6.1 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2008.	245
Mapa perceptual 6.2 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2009.	246
Mapa perceptual 6.3 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2010.	247
Mapa perceptual 6.4 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2011.	249
Mapa perceptual 6.5 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2012.	250
Mapa perceptual 6.6 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2013.	251
Mapa perceptual 6.7 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2014.	252
Mapa perceptual 6.8 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2015.	253
Mapa perceptual 6.9 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2016.	255
Mapa perceptual 6.10 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2017.....	256
Mapa perceptual 6.11 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2008	260
Mapa perceptual 6.2 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2009	261
Mapa perceptual 6.13 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2010	262
Mapa perceptual 6.14 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2011	263
Mapa perceptual 6.15 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2012	264
Mapa perceptual 6.16 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2013	265
Mapa perceptual 6.17 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2014	266
Mapa perceptual 6.18 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2015	267
Mapa perceptual 6.19 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2016.....	268
Mapa perceptual 6.20 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2017.....	269
Mapa perceptual 6.21 Ponencias internacionales y nacionales 2008	272
Mapa perceptual 6.22 Ponencias internacionales y nacionales 2009	274
Mapa perceptual 6.23 Ponencias internacionales y nacionales 2010	275
Mapa perceptual 6.24 Ponencias internacionales y nacionales 2011	276
Mapa perceptual 6.25 Ponencias internacionales y nacionales 2012	277
Mapa perceptual 6.26 Ponencias internacionales y nacionales 2013	278

Mapa perceptual 6.27	Ponencias internacionales y nacionales 2014	279
Mapa perceptual 6.28	Ponencias internacionales y nacionales 2015	280
Mapa perceptual 6.29	Ponencias internacionales y nacionales 2016	282
Mapa perceptual 6.30	Ponencias internacionales y nacionales 2017	283
Mapa perceptual 6.31	Patentes y otros aportes de relevantes 2008.....	286
Mapa perceptual 6.32	Patentes y otros aportes relevantes 2009.	287
Mapa perceptual 6.33	Patentes y otros aportes relevantes 2010.	288
Mapa perceptual 6.34	Patentes y otros aportes relevantes 2011.	289
Mapa perceptual 6.35	Patentes y otros aportes relevantes 2012.	291
Mapa perceptual 6.36	Patentes y otros aportes relevantes 2013.	292
Mapa perceptual 6.37	Patentes y otros aportes relevantes 2014.	292
Mapa perceptual 6.38	Patentes y otros aportes relevantes 2015.	293
Mapa perceptual 6.39	Patentes y otros aportes relevantes 2016.	294
Mapa perceptual 6.40	Patentes y otros aportes relevantes 2017.	295
Mapa categorial 6.1	La Gestión de la calidad y la producción científica	303
Mapa categorial 6.2	Modelo de gestión de la calidad.....	306
Mapa categorial 6.3	Incidencia del modelo	317
Mapa categorial 6.4	Aportes del modelo	335
Mapa categorial 6.5	Sistema de investigación	341
Mapa categorial 6.6	Políticas Institucionales.....	349
Mapa categorial 6.7	Socialización y comunicación eficiente	372
Mapa categorial 6.8	Las publicaciones	376
Mapa categorial 6.9	Inversión.....	382
Mapa categorial 6.10	Estándares	388
Mapa categorial 6.11	Revisión por pares.....	392
Gráfica 7.1	Género femenino y masculino y producción científica	405
Gráfica 7.2	Profesores auxiliares, agregados, principales y producción científica.....	408
Gráfica 7.3	Dedicación: tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial y producción científica	411
Gráfica 7.4	Horas de gestión de la docencia (1-4), (5-8), (9-12), (13-16) y producción científica	414
Gráfica 7.5	Horas de gestión de la investigación (1-4), (5-8), (9-12), (13-16) y producción científica	416
Gráfica 7.6	Horas de gestión de procesos administrativos (1-4), (5-8), (9-12), (13-16) y producción científica	418

INTRODUCCIÓN

Los últimos 10 años de historia el estado ecuatoriano se ha caracterizado por un conjunto de cambios y reformas constitucionales, legales y reglamentarias que evidencia cada vez que vivimos en un mundo de cambio que ha tocado también al sistema educativo ecuatoriano cuyo propósito ha sido circunscribir la actividad educativa del país en el molde creado por las instituciones que regulan y controlan el sistema de educación superior.

Concretamente la Educación Superior entre 2008 y 2017 ha registrado transformaciones aceleradas en su diseño institucional y, sobre todo, en la aplicación de la reforma que apenas pudo iniciar, no se implementó con integralidad y no se ha podido evaluar su impacto para dar cuenta del valor de dichos cambios. La crisis universitaria ecuatoriana se radicaliza en la dinámica de la subordinación a la estructura estatal.

En esta situación histórica, la educación superior ha recibido la incidencia del poder político liderado por el Movimiento de la Revolución Ciudadana que pretendió posicionarse en todos los ámbitos. En este sentido, la universidad ecuatoriana ha tenido que enfrentar cambios significativos como el diseño de una nueva constitución en el año 2008, la promulgación de la LOES en el año 2010 y el Reglamento de Régimen Académico en 2013 como factores fundamentales que orientan la vida institucional y académica en el país.

La preocupación fundamental de los reformadores ha sido mejorar la calidad de la educación superior, dado que en el período anterior al de análisis se registró poco o ningún interés por regular la actividad de las universidades en Ecuador. Sin embargo, en este período se han ocupado para que el tema académico esté cuidado junto a los aspectos de infraestructura, formación permanente de sus docentes, investigación y vinculación con la sociedad (característica que son la razón de ser de la vida universitaria).

El propósito de esta investigación es Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017. A partir de esto se define cuál es la producción científica de los docentes en el sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador que involucra las sedes de: Manabí, Ibarra, Ambato, Esmeraldas, Santo Domingo de los Tsáchilas y Quito.

El estudio se sustenta en los referentes teóricos sobre la naturaleza de la Universidad, el concepto de calidad de la educación superior en el contexto mundial, regional y del Ecuador. Adicionalmente se aborda el concepto de producción científica como objeto fundamental de este estudio.

Metodológicamente el estudio se aborda desde el enfoque mixto, de alcance exploratorio descriptivo y diseño fenomenológico. Para el trabajo de campo se utiliza una encuesta formada de preguntas cerradas que fue validado por 12 jueces expertos. También se diseñan y aplican entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación del Sistema de la PUCE como parte del estudio cualitativo.

La obtención de los datos cuantitativos se realiza a través de la plataforma SURVEY MONKEY, y el procesamiento de los datos a través del paquete estadístico SPSS versión 25 y Excel en razón de lograr una mejor presentación de la información. Para el levantamiento de la información cualitativa se diseñan dos entrevistas y la validación de estos instrumentos se realiza con expertos nacionales e internacionales y se aplica a 11 directivos del sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, registrándose en audio y transcribiéndose en razón de facilitar la codificación, citación y lectura en profundidad de los datos a través de software especializado, Atlas.ti.

Finalmente se integra los resultados cualitativos mediante la técnica de analítica narrativa en virtud de establecer las conclusiones de la investigación.

CAPÍTULO 1

1. Diseño general y justificación de la investigación

En este capítulo se presenta el diseño general de investigación incluyendo las razones que la motivan y se proponen algunas preguntas de investigación sobre calidad de universidad y producción científica y académica del profesorado en el Sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Por otra parte, se plantean los objetivos de investigación y se determina la relevancia del estudio.

1.1. Justificación de la investigación

En el ámbito institucional, el Mandato constituyente N° 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, estableció que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) elaborara un informe técnico sobre el nivel de desempeño organizacional de las instituciones de educación superior a fin de garantizar su calidad, propiciar su depuración y mejoramiento continuo.

El CONEA, evaluó a las universidades y escuelas politécnicas en base de 4 criterios:

- ✓ Académico (planta docente, nivel, tiempo de dedicación, existencia de una carrera docente y vinculación con la colectividad),
- ✓ Estudiantes y entorno de aprendizaje (deberes y derechos vinculados al acceso, reglamentación, titulación –tasa de graduación y tiempo de titulación y soporte académico–, bibliotecas, laboratorios y TICs),

- ✓ Investigación (políticas de investigación – líneas de investigación, licencia sabática y becas de investigación, praxis investigativa, fondos y formación en investigación y pertinencia), y
- ✓ Gestión (organización interna e infraestructura –accesibilidad, espacios de bienestar y oficinas de docentes a tiempo completo (Villavicencio, s. f.).

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que incluye características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones y a los problemas que se plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de prioridades nacionales, regionales y locales. Involucra la capacidad concreta para incidir en los cambios que requiere la sociedad para hacerla más humana, inclusiva, próspera, justa, equitativa y solidaria. Implica también la posibilidad de intervenir en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas en general y de los ecuatorianos en particular.

Los cambios realizados en el marco normativo que se ha definido en la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior y reglamentos diseñados por el CES (Consejo de Educación Superior) y el CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), junto con las acciones para el mejoramiento de las actividades de gestión de la calidad de la educación superior, son un motivo importante para realizar el estudio.

En este sentido, la Universidad esencialmente está llamada a fortalecer los procesos de gestión de conocimiento a través de la investigación, el desarrollo y la innovación y es por esto que el asumir los procesos investigativos como una acción permanente en la vida institucional que oriente las capacidades de las personas a la búsqueda del conocimiento sobre la realidad, documentarla y organizarla para responder a las necesidades del país es

uno de los retos promovidos por los organismos de control del sistema de universidades en Ecuador para resolver los problemas más urgentes. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, Consejo Nacional de Educación Superior, & Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, 2008a).

En virtud de estos argumentos el análisis del aporte de los docentes en el quehacer de la producción científica de las universidades y la cuantificación de dicha producción de conocimiento son objetos para comprender en el sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La universidad ha activado su sistema en respuesta al diseño institucional expuesto en la Constitución de 2008, la Ley Organiza de Educación Superior de 2010 ya el Reglamento de Régimen Académico de 2013 a través de las acciones en el campo de la promoción de la investigación. Si bien la educación y la salud son ejes fundamentales de la atención del estado en Ecuador todavía no se han definido políticas públicas claras que fortalezcan la investigación y la producción científica.

En el orden personal, el tema planteado me motiva a realizar el estudio porque, por un lado, pretendo conocer con mayor profundidad las lógicas de la producción científica y, por otro, documentar los aportes de los científicos en este campo.

El estudio será un aporte valioso para reorientar los esfuerzos de la producción científica hacia el ámbito de la educación especialmente para aquellas universidades públicas y privadas que ofrecen formación con altos niveles de calidad.

1.2. Planteamiento del Problema

Los problemas de investigación son reales, puesto que su planteamiento parte de los

resultados de investigaciones previas desarrolladas por parte de los investigadores y sus equipos (Gairín, 2010), ya que las capacidades integradas fortalecen la dinámica de los procesos investigativos y productivos y que de la misma manera el equipo de investigación permite adentrarse en el ámbito de estudio y acceder a los distintos contextos con relativa facilidad.

Los estudios de De Souza Santos (2005) han caracterizado los sistemas universitarios desde hace más de una década y define distintas etapas: la primera como una crisis de poder y de hegemonía que se moviliza entre la promoción de identidades culturales, formas de pensar sociocríticas y gestión del conocimiento científico vinculado a lo humano, a la generación de referentes de cultura y participación ciudadana en ambientes que requieren la optimización de recursos que son el pensamiento de obra para el desarrollo efectivo del capital cognitivo; la segunda crisis es de legitimidad. Esta es provocada por la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados a través del acceso y certificación de las competencias y las exigencias sociales y políticas de democratización y reivindicación de igualdad de oportunidades. Por último, una crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía y la presión creciente para someterla a criterios de ciencia y productividad de naturaleza organizacional.

Es alrededor de estos temas que el presente trabajo analiza los alcances de las tendencias en gestación relativo a la misión y coherencia de la universidad y sus implicaciones sobre los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Con insistencia, De Sousa Santos (2005) sostiene también que las pocas posibilidades de la universidad para realizar su misión llevó al Estado buscar mecanismos

fuera de la Universidad (como modelos de evaluación institucional), y adecuarlos a su misión fundamental: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. La Universidad ha entrado entonces en francos procesos de fortalecimiento institucional de cara a responder, al más alto nivel, a las demandas de eficiencia, eficacia y calidad.

Uno de los problemas de la universidad ecuatoriana, en todos los tiempos, ha sido el aislamiento a pretexto de la autonomía: las universidades se han desvinculado de la sociedad porque su programación académica no responde a los problemas más inmediatos y sobre todo han orientado más a intereses personales o de ciertos grupos (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2012).

Con toda la importancia que tienen estas inquietudes, las demandas sociales deben ser el elemento central a la hora de definir los planes de estudio y esto solo es manejable a partir de investigaciones muy concisas sobre las demandas de la sociedad, las que son muy dinámicas y cambiantes de un año a otro. Cada generación académica de las carreras debe partir de una actualización de la necesidad social, solo de esa manera se podrá afrontar, de algún modo, primero, las impertinencias de la oferta académica y, segundo, bajar las cifras de la desocupación y subocupación profesionales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2012).

En este sentido, se prioriza la formación fortalecida por las tecnologías ya que estas orientan contenidos que se sostienen en paradigmas menos humanistas. Es decir, no se enfocan en la formación de competencias profesionales y personales, sino más bien se orientan a las necesidades del mercado laboral y de los planes de desarrollo estatales (Pacheco Prado, 2008).

En concordancia con los planes de desarrollo las transformaciones en la universidad

ecuatoriana se limitaron a la autonomía universitaria, tanto en el plano económico como en el administrativo y en el pedagógico, a diferencia de la última década (2007-2017) que involucra una evaluación integral y sobre todo la implementación del Plan Nacional del Buen Vivir (Plan estratégico del estado ecuatoriano para el periodo 2013-2017), porque

el 17 de febrero de 2013, el pueblo ecuatoriano eligió un programa de gobierno para que sea aplicado, siempre ceñido a la Constitución de Montecristi, en el nuevo periodo de mandato del presidente Rafael Correa. Ese programa tiene su reflejo inmediato en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, el cual representa una postura política muy definida y constituye la guía de gobierno que el país aspira tener y aplicar en los próximos cuatro años. Este es el sentido que se pretende dar a este Plan, que debe convertirse en un documento tan práctico como un mapa, con directrices muy claras para evitar que nos extraviemos en el camino o nos aventuremos en una ruta no trazada que nos lleve a un despeñadero (SENPLADES, 2013, p.14).

El gobierno ecuatoriano en los últimos 10 años ha promovido, con acciones concretas, un plan vinculado al mejoramiento de la vida de las personas. El Plan Nacional del Buen vivir es un programa de gobierno promovido por el Gobierno de Alianza País a través del presidente Rafael Correa que prioriza la vida de las personas y con ellos lograr el fortalecimiento social y sostenimiento de nuestro tejido social con sus manifestaciones de diversidad intercultural e identitaria bajo principios de equidad y subsidiaridad. A continuación, se exponen los objetivos del plan, que busca el equilibrio de la economía, que se evidencia en la orientación del estado ecuatoriano en la última década y que se detalla, según la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo, así:

- Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular.
- Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social.
- Mejorar la calidad de vida de la población, fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.
- Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en

estricto respeto a los derechos humanos.

- Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial y global, consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible.
- Garantizar el trabajo digno en todas sus formas e impulsar la transformación de la matriz productiva.
- Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica, garantizar la soberanía y la paz.
- Profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana (SENPLADES, 2013, p.81).

Por otra parte, la evaluación institucional y académica de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador constituye una imperiosa necesidad en la actualidad por los siguientes motivos: uno, porque se ha registrado un crecimiento desmedido de instituciones de educación superior, al amparo de intereses de orden pecuniario o de carácter político independientemente de las reales necesidades del país; dos, porque este crecimiento cuantitativo ha propiciado un deterioro de la calidad académica; tres, porque todas las personas e instituciones que utilizan recursos de la sociedad y del estado deben obligarse a la rendición de cuentas (Pacheco Prado, 2008).

El gobierno del Presidente Rafael Correa ha realizado muchos cambios institucionales, especialmente sobre el tema de universidad que se ha plasmado en definiciones que se hicieron en la vigente Ley de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, s. f.), lo que posibilita también que se establezca el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior («INICIO - CEAACES», s. f.) con los siguientes objetivos: *asegurar* la calidad académica y fomentar procesos de mejoramiento

permanente para lo cual las instituciones deben implementar actividades de autoevaluación continua; *informar* a la sociedad ecuatoriana sobre el nivel de desempeño institucional; y *contribuir* a que los procesos de creación, sostenimiento y evaluación de las universidades respondan a reales necesidades de la sociedad ecuatoriana (Pacheco Prado, 2008).

Vista la situación universitaria en el país, propongo las siguientes preguntas que guiarán la investigación:

- ¿Cuál es la naturaleza y razón de ser de la Universidad en el contexto del desarrollo de las sociedades?
- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la Calidad de la Educación Superior?
- ¿Cuál es el contexto de la situación de la Universidad ecuatoriana?
- ¿Cuáles son las manifestaciones de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en la Universidad Ecuatoriana?
- ¿Cómo la evaluación de la gestión de la calidad de la educación superior ha fomentado la producción científica del profesorado del ámbito educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el período 2008-2017?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017.

1.3.2. Objetivos específicos

1. *Estudiar* la naturaleza de la universidad en el contexto del desarrollo de las sociedades.
2. *Analizar* el concepto de calidad en la educación superior en el contexto global y del modelo institucional de la educación superior ecuatoriana.
3. *Analizar* los cambios acontecidos en la Universidad Ecuatoriana a partir del mandato 14 expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008 en el marco de la Constitución Política del Ecuador 2008, la Ley Orgánica de educación superior (LOES), el Reglamento de Régimen Académico y el Plan Nacional del Buen Vivir.
4. *Estudiar* los cambios que se han dado en la producción científico-académica del profesorado (desde el 2008) con la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
5. *Determinar* las manifestaciones de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

1.4. Relevancia del estudio

Es importante acotar que la evaluación de la calidad de la educación en el contexto mundial, regional y local no es un tema nuevo. En Ecuador, desde el año 1998, se han realizado distintos intentos para evaluar la calidad de la educación, algunas fallidos y otros exitosos. Sin embargo, desde la promulgación de la constitución de 2008 se manifiesta y se vislumbra este interés en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 y la promulgación del Reglamento de Régimen Académico en el año 2013 y la instrumentación de modelos de

evaluación de Instituciones de Educación Superior y Carreras que han evolucionado en el último quinquenio. Por esto, este estudio es relevante porque nos permitirá conocer qué ha realizado el docente de universidad en lo referente a producción científica.

Adicionalmente considero que el estudio será útil para la toma de decisiones de la autoridad en lo relativo al desarrollo de competencias formativas en actividades investigativas y, de hecho, la producción científica del profesorado en el Sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

A. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

2. Naturaleza de la Educación Superior

Este capítulo destaca la razón de ser de la universidad, su origen y trayectoria en contexto de eficiencia, eficacia y la globalidad actual en aspectos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Por otra parte, se estudia el aporte de la universidad en la construcción de la ciencia, la formación de los profesionales y el rol de las profesiones en el quehacer de la gestión del conocimiento. Finalmente se analiza la importancia de la universidad en la formación del profesorado y la incidencia de la universidad en el mundo de la producción académica y científica.

La universidad, como institución educativa, es un actor indispensable para la vida social y de respetable e influyente vigencia histórica que funciona según sus propias leyes y depende de sus estructuras normativas, legales y reglamentarias.

2.1. La educación superior en el contexto global.

La esencia de la universidad está en responder las preguntas, ¿qué saber, cómo saber y quién sabe? En el contexto transformacional de la educación superior, los modos aceptados y tradicionales de pensamiento necesitan ser reconsiderados (Elkana & Klöpfer, 2016). Por lo cual, Wood et al., (2011) sostienen la importancia de aplicar, en la universidad, procedimientos eficientes para construir y mantener redes de aprendizaje profesionales y personales.

La educación tradicional vinculada a la universidad imperial no ha podido mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje y la enseñanza se enriquecen a través de la apertura de una amplia gama de recursos (Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016 ; Elkana & Klöpfer, 2016).

Devlin & Samarawickrema (2010), señalan que la enseñanza eficaz en el contexto cambiante de la educación superior exige prestar atención a la calidad y la eficacia de la investigación, la docencia y la relación con la sociedad.

La universidad aboga por valores fundamentales que mejoren la calidad en la educación abierta, incluyendo un enfoque global, apertura, equidad, colaboración y multiculturalismo. En este sentido, el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea y el Instituto de Estudios Prospectivos Tecnológicos (Inamorato dos Santos, Punie, & Castaño Muñoz, 2016) resumieron la naturaleza de la educación superior a través de los siguientes dispositivos:

- Eficacia: aptitud para el propósito del objeto y concepto que se está evaluando.
- Impacto: una medida de la medida en que un objeto o concepto resulta efectivo, el impacto depende de la naturaleza del objeto o concepto en sí, el contexto en el que se aplica y el uso al que es puesto por el usuario.
- Disponibilidad: una condición previa para lograr la eficacia y el impacto; la disponibilidad es también una parte esencial del elemento de calidad. Por tanto, la disponibilidad incluye conceptos como transparencia y facilidad de acceso.
- Precisión: una medida de precisión y la ausencia de errores en un proceso u objeto particular.
- Excelencia: compara la calidad de un objeto o concepto con sus pares y con su máximo potencial máximo (Elkana & Klöpffer, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017; Inamorato dos Santos et al., 2016).

Por esto, se puede decir que la universidad se refleja en lo que dicen sus estudiantes porque están de acuerdo en que los programas de educación superior son suficientes o no para encontrar un área de prácticas y la difusión de las áreas de prácticas. Los estudios sostienen que la mayoría de los estudiantes buscan el apoyo de las universidades para

organizar un trabajo después de la graduación (Gairín Sallán et al., 2009). Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes manifiestan que las universidades están para preparar a sus estudiantes en la competitividad y emprendimiento proporcionando pasantías, proyectos y carreras para encontrar un trabajo.

La educación superior se encuentra en las primeras etapas de un cambio hacia la gestión de los resultados del aprendizaje, el apoyo al aprendizaje y la evaluación (Secolsky & Denison, 2011). El modelo pedagógico tradicional, que ve a los docentes como fuentes de sabiduría instruyendo a los estudiantes que pasivamente reciben sus conocimientos, está pasando a un modelo de discurso mutuo y aprendizaje participativo. Los estudiantes buscan una mayor participación en influenciar las experiencias y los resultados de su educación (Rivzaa et al., 2015; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Elkana & Klöpfer, 2016).

La razón de ser de la universidad es ofrecer calidad educativa como un estado dinámico relacionado con los productos, servicios, personas, procesos y el medio ambiente que satisface o supera las expectativas, necesidades o deseos de los clientes de la universidad (Nieuwenhuis, 2005). Sin embargo, en la noción de calidad de universidad se utilizan varios significados cuando se usan en referencia a la enseñanza, la gestión de la educación y la formación (Dennis, 2012).

A medida que los países entran en la comunidad educativa mundial y, considerando las realidades sociales y económicas del siglo XXI, junto con la creciente competencia dentro del sistema de educación superior y la presión del mercado sobre aspectos prácticos del conocimiento, se plantean nuevos retos para la universidad (Sharer et al., 2016).

Así, por ejemplo, una de las principales tareas de la universidad es la nueva comprensión de lo que es la educación de alta calidad en sociedades cambiantes. El estudio de la

experiencia extranjera de los principios y enfoques internacionales para la evaluación de la calidad de la educación hace que las instituciones de educación superior analicen las tradiciones y modelos nacionales y extranjeros, la experiencia en la evaluación de la calidad y la garantía de la calidad educativa en la educación superior (Michavila & Zamorano, 2007; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017; Elkana & Klöpfer, 2016).

Para conocer más sobre la *universidad* es necesario regresar la mirada al concepto de colegio, gremio o corporación y de quienes se agrupaban para el trabajo intelectual en los siglos XII y XIII. La expresión “estudios generales” antecedió al uso de la palabra universidad. *Estudios*, porque la palabra conlleva los sentidos de afición, devoción y dedicación insistente en el ejercicio de las letras (Rashdal, 1936) y, *generales*, al suponerse que las personas entregadas en unión anímica y psicológica a tan ardua labor, son de varias naciones o nacionalidades. (Rüegg & Verger, 1973). El carácter institucional de *Estudios generales* fue reconocido, primero, en Bolonia a las asociaciones de estudiantes y después en París al conjunto de profesores.

Este reconocimiento facultaba para conceder el derecho para enseñar en todas partes. De lo contrario, se hablaba de estudios particulares por la procedencia gentilicia de las personas, o de *Studium respectu regni* si la aprobación y el reconocimiento de la institución y de los títulos provenían de autoridades locales y no del Pontificado (Rashdal, 1936).

La universidad es el lugar donde se juntan los docentes y los estudiantes en una sola voluntad: aprender a ser, aprender a conocer y aprender a actuar, y lo dispone la autoridad máxima del estado o la universidad. Otra forma de entender la vida de la universidad es cuando los maestros muestran los conocimientos a sus estudiantes y se lo ejecuta en algún lugar (Borrero, 2008).

En cambio, la palabra universidad, propia del léxico social y jurídico (Uría, 1936) se usa para designar, en primera y exclusiva instancia, al grupo dedicado al saber. La expresión latina *universitas*, que era usada, por ejemplo, en carta remitida a un grupo de personas, indica el destinatario colectivo de la misiva: todos ustedes, o, con sentido más preciso, un grupo cohesionado en entidad jurídica. Dicho sea de paso, el Derecho romano se refiere a entidades o unidades jurídicas de personas, con el término *collegium* (Uría, 1936).

Uno de los méritos de los historiadores modernos de la universidad (Verger, 1973), ha sido analizar las condensaciones corporativas universitarias a la luz de varias formas adoptadas por las asociaciones urbanas de esa época, hasta llegar a descubrir la universidad como la institución de los dedicados al saber y agrupación notable y respetable.

La conocida expresión magisterio de la universidad y escuela, que data de 1229, refiere a una comunidad epistémica sociológica determinada y un conjunto de personas organizadas espontáneamente en torno al oficio del saber (Aigrain, 1949). Pocos años antes (1219) se habló de Doctorados y Disciplinas Universitarias y, en 1221, con orgullo y conciencia plena de grupo, maestros y estudiantes de la ciudad se referían a sí mismos con satisfacción y convencimiento: nosotros, la universidad de maestros y estudiantes residentes en París (Moulin, 1991).

Las evidencias documentales nos demuestran que desde muy temprano en la edad media (1210-1213), los interesados en enseñar (los que saben), y los interesados en aprender (los que sabrán), se sentían muy orgullosos de ser conocidos y darse a conocer, no al modo de una universidad o gremio cualquiera, sino como la universidad por excelencia (Gusddorf, 1964). Esto lo consiguieron pese a conflictos con el Obispo y el Canciller de París. Uno de

esos cancilleres, Philippe de Greve (1218-1236), sostuvo el argumento que la organización corporativa bajo el título de universidad no era la más adecuada para formar profesionales.

Por otro lado, es fundamental acotar que cuando cada maestro enseñaba por su lado y el nombre de universidad era desconocido, las lecciones y las discusiones eran frecuentes; había cuidado y competencia por el estudio. Pero ahora, cuando se está unido para formar una universidad, se han complejizado las lecciones; todo se hace con rapidez y el tiempo requerido para el estudio se echa a perder en asambleas y discusiones. Mientras los mayores debaten en sus encuentros y decretan estatutos, los jóvenes forjan planes (Verger, 1973).

En 1238, las discusiones entre los estudiantes y la autoridad eran frecuentes y llegaban a enfrentamientos con la policía. Se dice también que los actores religiosos que tenían influencia en la institucionalidad universitaria, se retiran de París para sentar las bases del nacimiento de una nueva universidad (Rashdal, 1936). Es claro aquí el sentido sociológico corporativo del término universidad. La universidad logra el reconocimiento como entidad jurídica a través de una bula papal en la persona de Gregorio IX (Verger, 1973).

Tres décadas después (1261) aparece en la historia, como nombre concreto, la expresión, la Universidad de París, más próximo al sentido moderno institucional, entitativo, local y complejo de la palabra universidad como hoy concibe a la universidad. Uso nominal en que Oxford se anticipa a París, pues data de 1225 la expresión Universitas Oxoniensis (Verger, 1973).

Más aún, la corporación, apretada según el talante gremial de la época en torno a los trajines del saber, parece haber absorbido a su favor, en forma exclusiva, el distintivo específico de

Universidad para ser distinguida de cualquiera otra corporación o guilda¹. Su reto era la vida intelectual. Esa era la Universidad.

Hacia fines del siglo XV, el lenguaje común universitario había equilibrado el uso de las palabras universidad y estudios para distinguir entre esos grupos o gremios acogidos a la ciencia como campo de su interés permanente (Moreno, 1978). Pero a medida que se consolidaba la institución del saber, por preferencia espontánea domina el uso de la primera expresión. Estudios, en cambio, transfirió su significado hacia el ejercicio académico concreto de la institución-universidad, y a denotar la multiforme distribución de las artes y los estudios pertinentes a la teología, al derecho y a la medicina (Moreno, 1978).

La separación de los términos universidad y estudios sirvió para significar el todo que es la institución y la parte substancial de la misma, que es el estudio. Sin embargo, hubo una expresión transitoria, ya que las fuentes históricas registran pocas veces la expresión universidad (Verger, 1973). Expresión que bien puede ser tenida como el punto de ruptura de dos términos que hasta este momento eran iguales.

El término Universidad es derivado de unus, la unidad, y del verbo que conlleva el sentido de volver. Conjugados estos elementos semánticos, universidad significó la multitud de todas las cosas, pero con sentido de convergencia y unidad.

Ahora bien, según sea la naturaleza de los elementos agregados, surgen los múltiples sentidos del concepto de unidad en la diversidad adoptados por el término universidad. Uno de ellos es el gremio social también denominado, con términos de cuidadosos matices:

¹ Del término inglés guild

cuerpo, colegio, comunidad, sociedad o consorcio. A fines del siglo XII aún se hablaba de la congregación de los maestros de París (Verger, 1973).

La universidad considerada como un cuerpo, con su esencia, su forma, sus elementos constitutivos y sus leyes, la institución se denomina también entidad, expresión que nos suscita la idea de convergencia de lo mucho y lo diverso hacia la unidad ontológica. Por este motivo ha sido tan importante la coherencia institucional en la vida de las universidades, cualquiera sea el aspecto bajo el cual la unidad se conciba y se haga realidad (Aigrain, 1949).

La universidad contenía, pues, en raíz, tres formas de unidad en la diversidad, es decir, existían tres sentidos encerrados en la palabra universidad: el sociológico corporativo, la totalidad de las personas cautivadas por el saber, y la suma de las disciplinas científicas por las cuales esas personas eran atraídas, hasta poderse pensar que el término latino, estudiante, más que la situación social y pasajera que hoy entendemos significó la actitud afectiva, estudiosa y entusiasta por el saber. Es decir, como en palabra de Gastón Bachelard, el desarrollo de la paciencia por la erudición. A fin de cuentas, antes del siglo XIV no empezó a usarse la palabra universidad con su significado de hoy.

Según Rüegg & Verger (1973), la nota científico-corporativa amparada bajo el derecho consuetudinario; el carácter de estudios generales para otorgar con mayor o menor amplitud geográfica y jurisdiccional la “licencia para la docencia”, y el reconocimiento por la autoridad pontificia o la autoridad civil, constituyen las fuentes de la institucionalidad universitaria, de ser universidad.

A diferencia de otras corporaciones, fue tan vigorosa la corporatividad universitaria que le ha permitido subsistir hasta nuestros tiempos, y porque nunca dejó de la mano el servicio de la inteligencia.

Los autores Rüegg & Verger (1973) concluyen que la universidad, como centro de aprendizaje y enseñanza donde los estudiantes aprenden a organizarse en sociedad, es resultado de las prácticas y experiencias en el contexto de Europa de la Edad Media vinculada a la injerencia de Roma y el pontificado en específico, siendo la única institución que mantiene incólume su misión de formar en las profesiones.

Los retos de la universidad podrían sintetizarse en el papel de las instituciones de enseñanza superior en cada región:

- Proporcionar oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Proporcionar la experiencia necesaria a las autoridades regionales.
- Proporcionar apoyo en artes y cultura en el marco de los programas e infraestructura.
- Promover el desarrollo regional (económico, social, cultural).
- Proporcionar un acceso más fácil a la educación para los estudiantes que no están dispuestos / capaces de pagar la educación en la ciudad capital.
- Asegurar la retroalimentación de los empleadores regionales sobre la importancia requerida en los programas de estudios regionales.
- Proporcionar una investigación adecuada para las necesidades regionales.

2.2. Estudios, investigación, docencia y vinculación con la sociedad, sello identitario de la universidad para el desarrollo del conocimiento

El rol de la universidad es poner atención a las áreas de la docencia, la investigación y

vinculación con la comunidad. La universidad asegura que la actividad académica contribuya en la transición al desarrollo profesional de los estudiantes y fortalezca sus ideas creativas e innovadoras (Gairín Sallán, Muñoz, Feixas, & Guillamón, 2009; Elkana & Klöpper, 2016; Marginson, 2016). En este sentido, la tendencia en gestión de conocimiento es, sin duda alguna, a vincularlos con la investigación y que, en muchos de los casos, se reduce a lo experimental y cuantificable (Guardini, 1981).

La investigación y desarrollo del conocimiento en el análisis de (Moravec, 2007; Sullivan, Mackie, Massy, & Sinha, 2012); constituyen construcciones poderosas que causan impresión al espíritu moderno, que no es la de investigar empíricamente lo que se desconoce del mundo, ni esclarecer sus fenómenos con métodos racionales, sino indagar el mundo, partiendo, por un lado, del contenido de la revelación y por otro, de los principios y conocimientos.

La actividad de la investigación es resultado del pensamiento; un universo cuya diferenciación y unidad puede compararse con la imagen de la catedral, en la que todo tiene carácter simbólico además de su sentido real inmediato y que proporciona al hombre la posibilidad de una vida y una visión (Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014). Es que el hombre ve símbolos en todas partes. Para él la existencia no consta de elementos, energías y leyes, sino de formas que son algo diverso, de categoría superior; en último término, la grandeza intrínseca, Dios y las cosas eternas.

Los estudios filosóficos y teológicos no constituyen únicamente sistemas de lo que sea lo existente, sino también de cuanto lo existente significa (Ortega y Gasset, 2007). Y esta significación no sólo reside en el contenido expreso de esos estudios, sino también en las mismas fórmulas que exponen ese contenido, en lo cual se descubre un factor de orden

artístico como lo demuestra la organización de los estudios en artículos y partes de estudios (Guardini, 1981; García-Cepero, 2007; Gonzales, Valqui, & Chau, 2014; Tarango, Hernández-Gutiérrez, & Vázquez-Guzmán, 2015).

Estudios recientes, sobre la vida universitaria, establecen que la vocación propia de la universidad incidió más sobre la recolección y difusión del saber que sobre su incremento (Verger, 1973), pero asumiendo el término *investigar* en su entera dimensión y vocación para la investigación dentro de la nota científica de la universidad primitiva. Por tanto, investigar significa seguir la pista, seguir unos procedimientos, en caminos trazados

haciendo registros de todo lo que sucede (Rüegg & Verger, 1973; Ortega y Gasset, 2007; Altamirano-Sánchez, 2006).

Es indudable que recoger y leer las huellas del conocimiento fue operación de los antiguos cuando fueron construyendo el edificio de las artes. La universidad prosiguió para recoger, construir, articular, conservar y transferir el activo científico de la humanidad (Bailey, 1992). Es cierto que el hombre, al colocarse bajo la orientación de las autoridades, corre el peligro de reproducir servilmente las ideas (Altamirano-Sánchez, 2006; Scheunemann de Souza, 2006; Gonzales, Valqui, & Chau, 2014).

Por otra parte, esto le da mayores posibilidades de elaboración filosófica, desconocidas por la Edad Moderna. Usando una metáfora de tipo matemático, digamos que esta fue una investigación de signo negativo; que miró hacia atrás. Pero el esfuerzo no se realizó con el conocimiento del pasado; lo interpretó y lo incrementó. Este segundo elemento se compara con la investigación de signo positivo, que trajo como consecuencia el aumento del saber (Aigrain, 1949; Gusddorf, 1964; Guardini, 1981).

En efecto, París, cuya escuela episcopal encantaba a filósofos y a teólogos, vio elevarse en su recinto urbano la universidad, institución que en adelante dirigió el pensamiento especulativo; en tanto que Bolonia, por la misma época, formulaba el pensamiento jurídico del mundo y creó la ciencia del Derecho, como París dio nueva vida a la ciencia teológica, a la filosofía y a la ciencia política (Rüegg & Verger, 1973; Coppo, 2013).

Así como la teología se había insinuado en el espíritu greco-romano, y fue Roma maestra del derecho, en la edad media el trabajo colectivo de generaciones de pensadores elevó la inteligencia al conocimiento del orden sobrenatural y al del orden natural de la sociedad (Guardini, 1981; Kreimer, 2015).

Más tarde, el orden físico y de la naturaleza llegó a ser objeto buscado (investigado) y encontrado, en las universidades. La medicina, griega en sus orígenes, creció en Salerno bajo influjos greco-árabes, y después en Montpellier a la luz de la ciencia judeo-árabe de España. Allí la medicina reveló por primera vez su función social de la cual la universidad siguió siendo la guardiana (Gusddorf, 1964).

El pensamiento filosófico, también obra griega, tuvo comienzo en Occidente, dentro del cuadro de las artes transformadas y refundidas durante el transcurso del siglo XIII y al formular una concepción del mundo, por largo tiempo la filosofía regentó la vida intelectual de los profesores (Rashdal, 1936; Coppo, 2013).

Con el ingreso del pensamiento aristotélico, la investigación creció en inquietudes y acciones en todas las disciplinas. De manera muy especial en la ciencia política por el examen minucioso a que fue sometida la obra de Aristóteles y más tarde la de Platón (Guardini, 1981).

Los efectos se dejaron sentir en las concepciones del poder y la organización de la naciente universidad y en el esfuerzo colectivo de buscar, descubrir, agregar, articular y transformar como aconteció con la conversión de los ideales literarios en estrictamente filosóficos, y con la estructuración universitaria de las ciencias y de la unidad del saber (Aigrain, 1949; Moulin, 1991). La universidad original, a no dudarlo, estaba cumpliendo su función de investigar con riguroso y sistemático pensamiento especulativo y filosófico, médico, jurídico y político (Moreno, 1978; Moulin, 1991; Bourin-Derruau, 1990).

Todos estos hechos fueron planificados, experimentados y cuantificados, es decir, fueron hechos conscientes de la investigación (Zamboni, 2001; Matzinger-Tchakerian, 1996; Dlouhá, Glavič, & Barton, 2016). Hubo búsqueda, hallazgo, encuentro y necesidad del saber por el hombre y por la sociedad de entonces (Guardini, 1981; Gusddorf, 1964). Todo esto cabe, aún hoy, dentro del concepto más amplio, comprensivo, coherente y generoso de investigación, de creatividad y logro. Conceptos y acciones tan ligados al momento histórico y a las circunstancias (Verger, 1973).

En la actualidad, las instituciones de educación superior deben ser consideradas como un elemento de cambio y un agente que no sólo estimule y fomente la interconexión entre aprendizaje, investigación e innovación: debe considerarse como una necesidad para desarrollar una infraestructura de conocimiento e innovación que pueda asegurar la interrelación y la transferencia de conocimiento (Ortega y Gasset, 2007).

Existe una noción axiomática de que el desarrollo del sistema de educación superior es un proceso que no tiene una línea de meta. Con el fin de comprender las direcciones de un mayor crecimiento, se requiere evaluar lo que se ha hecho durante un cierto período,

teniendo en cuenta un diagnóstico de la situación actual como parte de la solución (Rivzaa, Bikse, & Brence, 2015).

La necesidad de evaluar de manera exhaustiva lo que se ha creado en estas actividades dinámicas fue lógica tanto en contextos nacionales como internacionales. El panorama internacional de la educación superior está caracterizado por cambios radicales de forma y contenido y las instituciones educativas superiores que forman parte de unas 4.000 universidades europeas que deben integrar las cuestiones internacionales en sus soluciones nacionales y adaptar estas soluciones nacionales a contextos internacionales (Rivzaa et al., 2015).

Los estudios recientes sobre la Universidad consideran que tipificar a la universidad como espacio para la gestión del conocimiento científico y aporte a la sociedad es propia de la racionalidad, porque este dominio se adquiere por el vínculo de las personas a procesos cognitivos de análisis, reflexión, explicación, evaluación, interpretación de teorías que les prepara para la transferencia de conocimiento (Armengol & Castro, 2003).

Este nuevo marco de la investigación en la Universidad supone admitir una serie de cambios como, por ejemplo:

- Aumentar el apoyo de instituciones supranacionales
- Entender la investigación como una inversión
- Facilitar al máximo la transferencia de resultados
- Innovar el modelo de formación de investigadores universitarios
- Generar modelos más cooperativos entre las instituciones y grupos universitarios

- Abogar por modelos de investigación bi y multilaterales (Armengol & Castro, 2003).

Las reformas universitarias se mueven en dos direcciones fundamentales: por un lado, facilitar el acceso a la “sociedad del conocimiento” y a un tipo de desarrollo económico cada vez más desvinculado de la anterior “sociedad industrial” y de sus modelos profesionales, y más relacionado a la producción de “saber” en un ámbito de absoluta globalización y hacia la emergencia de nuevas profesiones orientadas cada vez más a “servicios” de naturaleza cambiante, pero esencialmente creativa; y por otro lado, combatir la importante crisis social y económica que atraviesa la sociedad, manifestada por altos niveles de desempleo y por el agotamiento no sólo financiero, sino conceptual y también estatal (García Garrido, 2013; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016).

2.3. Las profesiones y la formación del profesorado en clave de servicio a la sociedad

La profesión y su sentido de servicio constituyeron un firme vínculo entre la universidad y la sociedad a lo largo de la historia que se mantiene en nuestros días (Rüegg & Verger, 1973). En términos de problemas o aspiraciones sociales y personales, como modernamente se usan estos argumentos, parece que la educación, la justicia, la salud y la fe, han sido y serán siempre anhelos e inquietudes humanas, como lo son en la actualidad (Rashdal, 1936; Borrero, 2008; Mara, Hunyadi, & Mara, 2015; Marginson, 2016).

La universidad atendió a las necesidades de formación de las profesiones seculares. La facultad de artes cuidó de la difusión de la cultura: servicio a la cultura educativa. Con la prudencia jurídica consultó fuentes y emprendió con nuevo estilo la defensa de personas y

de bienes y se compromete con el servicio de la justicia (Buckley & Caple, 1991; Borrero, 2008).

Mediante los estudios de la medicina se arrebató a las brujas las artes y ejercicios de la curación y la cirugía como servicio de la salud. La profesión teológica, además de la misión difusiva del mensaje revelado, inspiró el connatural impulso del hombre hacia Dios y por esto se la llamó, como a la teología, profesión sagrada y formó a los administradores de la Iglesia con el servicio de la fe (Uría, 1936). Ahora mismo, la educación, la justicia, la salud y la fe, siguen siendo, como siempre, anhelos de la sociedad y la persona (Rashdal, 1936; Verger, 1973; Gusddorf, 1964; Moulin, 1991).

La profesión significaba una declaración de los bienes ante el magistrado y, también un arte, oficio, facultad o habilidad para algo (Aigrain, 1949; Moulin, 1991). En el derecho romano, la palabra designa un estado de vida o dedicación individual o social a trabajos y servicios estables que gozaron de prerrogativas y protección legal como por ejemplo la milicia o la tarea de enseñar las artes liberales. Todos estos sentidos se guardan en la tradición universitaria (Uría, 1936; Coppo, 2013).

Quizás convendría investigar el significado de profesión en otros lenguajes. El rastreo descubriría la declaración abierta de entrega benéfica al hombre. En la Europa septentrional del Medioevo, Iglesia y profesión serían inseparables. Un amplio número de servidores de la comunidad civil: diplomáticos, secretarios, consejeros, médicos, aún arquitectos y abogados, eran eclesiásticos (Gusddorf, 1964; Moulin, 1991; Buckley & Caple, 1991).

La formación de estos oficios por parte de la universidad originó las profesiones seculares. Dicho de otra forma, el servicio profesional de los civiles, como médicos, maestros y juristas, graduable según fueran, de parte de cada profesión, el servicio por la ciencia y los conocimientos, el espíritu animador del servicio y la práctica social (Verger, 1973; Buckley & Caple, 1991; Borrero, 2008; Marginson, 2016).

Actualmente, la formación de profesores universitarios es un tema significativamente debatido y estudiado en el campo del desarrollo profesional. La profesión de profesor universitario se enfrenta a más retos, y uno de ellos está representado por la formación inicial y continua formación de académicos (Doolittle & Camp, 1999; Mag, 2014; Semradova & Hubackova, 2014).

Desde la perspectiva del mercado de trabajo, Buckley y Caple hablan de la capacitación como

"un esfuerzo sistemático y planificado para alterar o desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes mediante la experiencia de aprendizaje y recurrir a las medidas necesarias en el desempeño de una determinada actividad. Su propósito es permitir que un individuo realice apropiadamente una tarea o actividad dada "

(Buckley & Caple, 1991, p. 1).

Por lo tanto, se cree que la dimensión personal prevalece dentro del ámbito de la formación. Su objetivo es formar plenamente a la persona en proceso de profesionalización y mostrar dicha capacidad y disponibilidad para el desarrollo profesional. Esto lleva a la exigencia de que el sujeto sea un participante activo, y, posteriormente, responsable del proceso de formación (Gibb, 2008; Corcoran & O'Flaherty, 2017).

Por lo tanto, las experiencias de uno y las expectativas futuras influyen en la percepción de la situación actual. Desde una perspectiva histórica, como dice (Imbernón, 2007):

"la formación profesional y el desarrollo se han abordado de manera aislada unos a otros, no como conceptos opuestos, sino como dos facetas de una misma moneda: una de ellas contemplaba la cultura que había que desarrollar, y la otra, la competencia que había que aplicar " (Imbernón, 2007, p. 27)

Por ejemplo, una definición relacionada con la formación de profesores universitarios se encuentra en varios estudios sobre el Espacio Europeo de la Educación Superior, que definen a la formación de los profesores universitarios como un proceso de desarrollo profesional voluntariamente impulsado por la promoción y la persuasión, sujeto a los criterios, necesidades y características de los diversos departamentos e instituciones universitarias (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016; Mas & Tejada, 2013; Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008) .

Esta definición revela tres características: a) la formación como "un proceso de desarrollo profesional", entendido como una actividad que no cae dentro de un período predeterminado, sino que se convierte en una perspectiva de aprendizaje durante toda la duración de la vida; b) "su carácter voluntario" convierte la formación en una acción no obligatoria; c) intenta cubrir no sólo las necesidades individuales, sino también las de la organización (Imbernón, 2007; Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; Mas & Tejada, 2013).

En este contexto, cada vez más diverso y exigente, parece que el trabajo en redes de colaboración, local, nacional e internacional, han posibilitado el intercambio de experiencias

de prácticas docentes exitosas para la resolución de problemas. Estudios recientes al respecto ayudan a avanzar en algunos planteamientos educativos que ayudan a la promoción del desarrollo profesional de docentes a través de pertenencia a grupos de gestión del conocimiento colaborativo y permanente (Gairín & Rodríguez, 2011; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

Las competencias representan un resumen de las habilidades y talentos profesionales y personales de una persona. Las iniciativas de formación permanente buscan la consolidación profesional y su desarrollo. Sin embargo, los formadores de maestros también deben formarse continuamente. Ellos constituyen la base de cualquier comportamiento de trabajo competente y el nivel de su madurez es crucial para el buen desempeño de la profesión en cuestión (Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008 ; Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016).

Desde este punto de vista, las competencias de los profesores universitarios son de una importancia excepcional porque los docentes constituyen la base para la creación de nuevos conocimientos y nuevos valores beneficiosos tanto para la universidad como para los estudiantes y posteriormente para las empresas en el papel de empleadores, que deberían ser capaces de utilizar razonablemente y desarrollar sistemáticamente las competencias maduras de sus empleados (Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; Hemelt & Marcotte, 2016 ;Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

En el sistema educativo y en los estándares europeos para la educación superior, un profesor universitario es la "fuente de estudio más importante, que está disponible para la mayoría de los estudiantes" (ENQUA, 2009, p. 17). El profesor es interpretado como un profesional cualificado para el análisis teóricamente profundo y crítico de los fenómenos educativos y los procesos en la enseñanza de su asignatura de estudio,

“esto le permite diseñar el contexto, las políticas y los procedimientos educativos de manera que conduzcan a los objetivos establecidos por los objetivos educativos sin que el profesor manipule a sus alumnos y por lo tanto creando condiciones óptimas para su desarrollo moral y autodesarrollo” (Valica & Rohn, 2013, p. 866).

En este sentido, “enseñar significa impartir conocimiento o instruir (a alguien) en cuanto a cómo hacer algo; o para hacer (a alguien) aprender, o entender algo por ejemplo o experiencia; o alentar (a alguien) a aceptar (algo) como un hecho o principio” (Soanes & Stevenson, 2003, p. 1809).

El trabajo del profesor universitario tiene un gran impacto en el desarrollo del conocimiento y la cognición en cada sociedad. Es un trabajo muy exigente que requiere competencias profesionales y mejora continua del conocimiento profesional, las competencias sociales, y también la capacidad de desarrollar la capacidad en la investigación científica lo que está conectado también con la capacidad de transferir los resultados de la ciencia a los estudiantes para entenderlos y constituirse en inspiradores de su desarrollo futuro (Mas & Tejada, 2013; González, 2014; Blašková, Blaško, & Kucharčíková, 2014; Duță & Foloștină, 2014)

Un profesor universitario está en contacto directo y permanente con los estudiantes, les proporciona información y conocimiento, ayuda a adquirir y mejorar sus habilidades y desarrollar sus competencias (Mas & Tejada, 2013). Trata de evaluar objetivamente su crecimiento del conocimiento, de dirigir sus esfuerzos de desarrollo futuros (a menudo de por vida) para que primero construyan y luego mantengan permanentemente su autoridad profesional y sus calificaciones (Buckley & Caple, 1991).

Los resultados reales y la contribución del trabajo del docente obtienen evidencia objetiva de su éxito en la disciplina científica pertinente y los resultados declarados de actividades científicas (Elton, 2006; Mag, 2014). Cada maestro universitario (incluidos los garantes de los sujetos y garantes de los programas de estudio) cubre e imparte siempre la docencia de aquellas materias para las que está calificado profesionalmente (estudios de doctorado en el campo pertinente o afín, procedimientos de habilitación o nombramiento reconocidos con éxito en el campo relevante o relacionado), (Valica & Rohn, 2013).

Tokaríková señala la existencia de una visión bipolar sobre el perfil del profesor universitario:

"Hay una variedad de habilidades específicas que se necesitan para la educación de grandes y pequeños grupos, y la facilitación y preparación de los materiales necesarios (layouts). Por un lado, hay una escuela que requiere que el profesor elabore más y más publicaciones. Por otro lado, hay estudiantes que requieren un alto nivel de habilidades de presentación, habilidades y arte para atraer la intención” (Tokaríková, 2013, p. 449).

Es muy importante considerar el éxito de los profesores universitarios a través de un prisma

de su motivación y de su capacidad cognitiva.

Roets, Van Hiel y Kruglanski presentan esta idea:

Aunque los estudiosos podrían estar de acuerdo en que el impacto combinado de la motivación y la capacidad cognitiva puede ser más que la suma de sus efectos

individuales, la naturaleza exacta de sus efectos interactivos permaneció relativamente indefinida. Se supone que los altos niveles de motivación y capacidad son simplemente mejores que los niveles bajos, y una posible interacción sólo ha sido considerada en términos del grado en el que los altos niveles de un determinante podrían compensar los bajos niveles del otro (Blašková, Blaško, & Kucharčíková, 2014, p. 224).

Esto significa que cuando el nivel de motivación del profesor es muy alto puede (hasta cierto punto) complementar una competencia cognitiva incompleta del profesor; y, cuando el nivel de capacidad cognitiva del profesor es muy alto, este puede renovar el nivel incompleto de la motivación del profesor (Blašková, Blaško, Jankalová, & Jankal, 2014, p. 10). En cuanto al desarrollo general de la universidad, es necesario prestar atención a la definición adecuada y, en particular, al desarrollo sistemático de las competencias de los profesores universitarios (Hartley, Hilsdon, Keenan, Sinfield, & Verity, 2011^a; Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La competencia (en términos de competencia profesional) puede definirse como un resumen de las habilidades, talentos y patrones de conducta profesionales y personales clave que una persona necesita tener y demostrar para lograr con éxito los objetivos profesionales definidos y realizar las tareas profesionales relacionadas, deberes y responsabilidades. La competencia se puede definir como la capacidad de los artistas superiores (Buckley & Caple, 1991; Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; Gibb, 2008, p. 56; Mas & Tejada, 2013; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La competencia se puede definir como la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y habilidades y se describe en términos de responsabilidad y autonomía (Quendler et al., 2013;

Buckley & Caple, 1991). Una visión diferente puede aplicarse a lo que se conoce como la competencia humana general, que, en cierta medida, refleja todos los esfuerzos humanos dentro de una organización. Por ejemplo, Plamínek & Fišer, (2005) ven la competencia humana como el resumen del rendimiento alcanzado (es decir, el trabajo humano) y del potencial generado (recursos humanos). “Si falta uno de esos componentes, también falta la competencia en su conjunto” (Plamínek & Fišer, 2005, p. 17)

Varios autores se ocupan de la definición de las competencias deseables e indeseables de los profesores universitarios, por ejemplo (Boyer, 1990; Laurillard, 1994; Vašutová, 2005; Elton, 2006; Lueddeke, 2008; Spilková, 2011; Hartley, Hilsdon, Keenan, Sinfield, & Verity, 2011b; Kucharíková, 2013; Hoidn & Kärkkäinen, 2014). “Las competencias de los maestros se consideran capacidades de excelencia” (Slavík, 2012, p. 74). En este sentido, las competencias del profesor universitario se pueden dividir en siete grupos: específico de rama; didáctico y psicodidáctico; educación general; diagnóstico e intervención; sociales, psicosociales y comunicacionales; administrativo y normativo; profesional y personal.

La habilidad de la improvisación calificada profesional también puede ser vista como una habilidad excepcionalmente importante. La lista del perfil de competencia del profesor, elaborado por (Valica & Rohn, 2013; Fresan, 2007 ; Batanelo García, 2014), consiste sólo en los cuatro componentes siguientes: competencias técnicas/expertas; responsabilidades morales y éticas; competencias pedagógico-psicológicas y didáctico-metodológicas; competencia autodesarrollada (Valica & Rohn, 2013, p. 867).

Otro enfoque interesante de la enseñanza y el aprendizaje en la educación constructivista es una forma de aprendizaje colaborativo y cooperativo, sustentado en los siguientes principios:

el aprendizaje debe tener lugar en entornos auténticos y en el mundo real; los estudiantes deben ser animados a ser auto-reguladores, auto-mediados y conscientes de sí mismos; los maestros sirven principalmente como guías y facilitadores del aprendizaje, no como instructores; los profesores deben proporcionar y fomentar múltiples perspectivas y representaciones del contenido (Doolittle & Camp, 1999; Valica & Rohn, 2013, Elton, 2006).

Los enfoques socio-constructivistas de la educación representan un punto de inflexión radical en cómo el proceso de aprendizaje es considerado como un proceso de descubrimiento, construcción y reconstrucción de conocimientos, actitudes, competencias y valores sobre la base de la propia actividad y experiencia existente con la ayuda del profesor y en cooperación con compañeros de clase (Spilková, 2011, p. 118; Mas & Tejada, 2013; Corcoran & O'Flaherty, 2017; González, 2014). Otro enfoque, el de integración, trasciende las fronteras tradicionales para incorporar una variedad de tendencias académicas, incluidas las interdisciplinarias, interpretativas e integradoras (Boyer, 1990, p. 21).

La erudición de la enseñanza significa que los que enseñan también son aprendices. La enseñanza no sólo implica transmitir el conocimiento, sino también transformarlo y extenderlo. Lo que se necesita es una visión más inclusiva de lo que significa ser un erudito, reconocimiento de que el conocimiento se adquiere a través de la investigación, a través de la síntesis, la práctica y la enseñanza (Boyer, 1990, p. 24; Buckley & Caple, 1991; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La competencia de motivación de los profesores es crucial para la transformación de la Universidad (H. G. González, 2014), es la predeterminación básica de todas las actividades pedagógicas a nivel satisfactorio. "La motivación académica puede ser representada como

el total de las habilidades, logros y efectividad mostrados por el individuo bajo las circunstancias a las que está expuesto" (Aslan & Kirikkanat, 2013).

Según Ferreira, Cardosob, & Abrantesc, (2011), la motivación es la fuerza que nos impulsa a realizar actividades. Estamos motivados cuando sentimos ganas de hacer algo y somos capaces de sostener el esfuerzo requerido durante el tiempo requerido para alcanzar el objetivo que nos fijamos.

La motivación debe ser considerada cuidadosamente por los profesores, tratando de movilizar las capacidades y el potencial de cada estudiante para el éxito académico. La motivación aumenta la iniciación y la persistencia en las actividades y es más probable que los estudiantes comiencen una tarea que realmente quieren hacer. También es más probable que continúen trabajando en él hasta que lo hayan completado. La motivación aumenta el tiempo de los estudiantes en la tarea y es un factor importante que afecta su aprendizaje (Larson, 2000).

En este sentido, según (Schüler, Brandstätter, & Sheldon, 2013), la satisfacción de la competencia es importante para todos. Las personas con un motivo de alto rendimiento se beneficiaron más de la satisfacción de las competencias y sufrían más de la frustración de necesidad que las personas con una puntuación de motivación baja. El motivo del logro modera los efectos de la satisfacción de las competencias al predecir el flujo y el bienestar específicos del dominio, pero no el flujo general y el bienestar (Schüler et al., 2013, p. 491)

Esto significa que vemos la competencia motivacional como el elemento más importante del modelo de competencia creado por el profesor universitario. La influencia motivacional o, por el contrario, el impacto desmotivacional en los estudiantes, en los otros profesores, así

como en los gerentes de la facultad y la universidad potencialmente plantea los mayores beneficios y concurrentemente los mayores riesgos (Schüler, Brandstätter, & Sheldon, 2013; Valica & Rohn, 2013).

Los beneficiarios de la educación universitaria, estudiantes, o colegas más jóvenes, maestros, o gerentes, jefes de departamentos, etc., o bien, son los que con gusto y entusiasmo, aceptan el conocimiento proporcionado, ofrecen asistencia y el desempeño de funciones profesionales integrales (Semradova & Hubackova, 2014).

Estar desmotivados, hartos y decepcionados por los resultados educativos, científicos, de publicación y otros resultados negativos del maestro, ha demostrado que si el maestro hace esfuerzos, es decir, está altamente motivado para trabajar con estudiantes responsables, influye sensitiva y correctamente en la motivación de los estudiantes, actuando como un modelo positivo para ellos y dejando una impresión significativa e inspiradora en sus vidas (Blaskova et al., 2015).

Para sintetizar, la formación profesional de los académicos debe ser dinámica, lo que sugiere que tiene que permitir a los profesores aprender y comprender los contenidos de su desarrollo, y abrirse a todos los aspectos capaces de renovarlos. La formación debe ser aplicada desde la perspectiva de la educación permanente, concebido un proceso continuo que abarca toda la carrera y todos los ámbitos (Mas & Tejada, 2013; Valica & Rohn, 2013)

Adicionalmente, la implementación de programas de formación psico-pedagógica en el campo a partir del análisis de las necesidades reales de desarrollo profesional y la evaluación de su impacto formativo sobre los académicos universitarios y su actividad; la elaboración

y el refuerzo de una oferta educativa de formación inicial y continua, a través de la cual los profesores universitarios disfrutarían, a través de las instituciones de educación superior, de diversas oportunidades de formación permanente y actualizada; el fomento de asociaciones entre instituciones de educación superior que propongan programas de formación continua para académicos universitarios con el fin de consolidar programas de formación teórica y práctica de alta calidad y eficiencia (Buckley & Caple, 1991; Larson, 2000; Spilková, 2011; González, 2014; Patton & Parker, 2017; Meissel, Meyer, Yao, & Rubie-Davies, 2017).

2.4. La producción Científica en el mundo de la universidad

La producción científica incluye todo tipo de actividades académicas y científicas; es la materialización del conocimiento generado regularmente a través de la experimentación y la consulta de otros documentos (Piedra-Salomón & Martínez-Rodríguez, 2007). Por lo tanto, la ciencia no se concibe espontáneamente, sino que sus raíces están vinculadas a las instituciones del conocimiento y a su calidad, y ampliamente relacionadas con la innovación, la creatividad y la investigación (Salas-Perea, 2000).

La producción académica, según la literatura, es la expresión menos utilizada entre el conjunto de conceptos discutidos y se utiliza con frecuencia como un sinónimo para la producción científica (Townsend & Rosser, 2007). Sin embargo, aunque producción académica es parte de la producción científica y surge con la intención de ser utilizada en medios académicos, sus contribuciones son tan significativas que terminan siendo editadas con el propósito de ser publicadas en medios de difusión científica (Bravo, 2001; Daza & Aroleda, 2007; Gallego Becerra & Cabrera Ramos, 2015).

Este concepto representa la disponibilidad de publicaciones a través de medios digitales o impresos, previamente aprobados a través de la revisión por pares, que tiene el papel de

servir como un filtro de calidad y los objetivos de la comunicación científica son proporcionar la disponibilidad para la consulta de estos productos y nutrir el conocimiento de una disciplina científica, de acuerdo con las demandas de su comunidad científica (Breiter, 1996; Tarango, Hernández-Gutiérrez, & Vázquez-Guzmán, 2015) .

La producción científica es definida por Gallego Becerra & Cabrera Ramos (2015), como el número de publicaciones, y es uno de los indicadores de mayor importancia a la hora de evaluar la actividad en un país, institución o investigador. La producción científica funciona como una metáfora industrial para representar el conocimiento como un proceso social, por lo que los científicos toman ciertos materiales primarios y los transforman en productos. En este sentido, existe la pretensión de que los resultados de los procesos de investigación deben ser el mayor número de productos que un individuo puede producir en un período dado (Tarango, Hernández-Gutiérrez, & Vázquez-Guzmán, 2015; Zinder, 1997; Rodríguez-Morales, 2015).

Este proceso evaluativo se realiza mediante métodos y procedimientos matemáticos abordados desde la perspectiva de los estudios métricos de la información, arrojan resultados necesarios en la gestión de la investigación y en los procesos de toma de decisiones para el desarrollo de políticas científicas (Vogt, 2004; Bailey, 1992; Paspuel, 2017) .

La comunicación científica consiste en discursos científicos primarios, producidos por científicos para científicos. Estos discursos que se comunican en publicaciones científicas no deben confundirse con los discursos científicos que se desarrollaron para la enseñanza (como corresponderían a la producción académica), ni con los discursos de diseminación científica dirigidos al público en general (Jennings, 1997; Malcher & Lopes, 2013).

La comunicación científica es el proceso de presentación, recepción y distribución de información científica dentro y para las sociedades científicas. Puede considerarse el mecanismo básico para la existencia y el desarrollo de la ciencia (Gutiérrez-Couto, Blanco-Pérez, & Casal-Acción, 2004). La comunicación científica representa la comunicación libre entre los científicos. Sin embargo, aunque puede ocurrir en diferentes formas y caminos, sólo lo que hace uso de canales formales se considera estrictamente de comunicación científica, principalmente revistas científicas (Mata-Acosta, 2008).

En cuanto al conocimiento, hablar de comunicación y difusión depende de las condiciones en que se expresa el contenido (nivel de complejidad en el discurso y en el lenguaje), el medio utilizado en dicha expresión (formal, semiformal, informal) y la definición del público al que se dirigió (especializado o al público en general), en ambos casos, la constante es la palabra "ciencia" (Sonpal-Valias, 1996; Vogt, 2004; Pérez-Cazares, 2013).

La diseminación científica se caracteriza por una baja densidad en términos del discurso y el lenguaje en que se expresan los contenidos mediante el uso de medios semiformales o informales, y por el propósito de llegar a un público más amplio y no necesariamente científico. Según Zamboni (2001), la difusión científica es: (1) una actividad de difusión del conocimiento; (2) el compartir social del conocimiento sin límites restrictivos; y (3) representa la repetición discursiva de ciertos contenidos científicos. Para los productores de conocimiento científico, definir los espacios de difusión científica y comunicación científica dependerá en gran medida de la visibilidad deseada y del valor social que se da al contenido científico (Weiss, 1998; Daza & Aroleda, 2007).

La productividad científica es la medida del comportamiento de las instituciones de conocimiento en cuanto al entorno propicio para la cultura científica y las actividades que

se desarrollen. Este concepto suele tener una fuerte connotación psicológica, lo que convierte los procesos de generación de conocimiento en acciones obligatorias y sistemáticas de acuerdo con el entorno organizacional fomentado, donde la percepción institucional tiene la visión de incrementar su desarrollo intelectual (Sonpal-Valias, 1996; Whitley, 2008).

La definición de productividad científica depende de la identificación de diferentes entornos e indicadores para la generación de conocimiento:

1. **Registro.** Un aspecto básico que debe cumplirse para utilizar modelos de medición de la productividad científica es registrar el desarrollo de patentes y publicaciones hechas por investigadores de la institución, incluyendo sus niveles de calidad y prestigio (Doellefeld, 1998; Gonzalez-Argote, Garcia-Rivero, & Dorta-Contreras, 2016) .
2. **Índice de productividad relativa.** Los modelos de medición de la productividad científica deben basarse en las tasas de productividad, que son la suma de los productos publicados dividida por el número de investigadores por institución o país, dando lugar a un número que permite realizar comparaciones más equitativas entre las instituciones y su comportamiento científico Patrones (Matzinger-Tchakerian, 1996). Este aspecto se conoce como "productividad relativa", lo que permite desarrollar análisis comparativos dentro de entornos similares, que no son necesariamente los ideales (Tarango et al., 2015).
3. **Condiciones definidas por la institución del conocimiento.** La medición de la productividad científica depende de tres factores que cada institución puede definir si se le aplican: (1) se promueven resultados generales que permitan comparar la institución con la competitividad con otras entidades; (2) las instituciones académicas valoran que sus profesores decidan dedicarse solamente a la enseñanza o a la investigación; y (3) la

productividad se mide según el número de productos publicados (Sonpal-Valias, 1996; Castañeda & Castañeda, 2007; Whitley, 2008)

4. **Evaluación integral de la productividad científica.** Los escenarios que permiten la generación de una cultura científica deben considerar la productividad de los profesores de manera holística: las actividades docentes son obligatorias, hay un equilibrio necesario entre la investigación y la enseñanza, los profesores participan en actividades de gestión institucional y publican productos de investigación (Jennings, 1997; Weiss, 1998; Maletta, 2009).
5. La visión institucional debe partir de la **medición individual de cada investigador**, que debe considerar diferentes tipos de evidencias que pueden cuantificarse y evaluarse cualitativamente: (1) todo producto que se considera comunicación científica, incluyendo artículos revisados por pares, actas de congresos, libros, capítulos de libros, patentes y otros documentos de investigación publicados; (2) evidencias del impacto del trabajo de los profesores, tales como una lista de citas a sus publicaciones e invitaciones a participar en eventos, actividades académicas de colegios, grupos de investigación o juntas editoriales, así como las revisiones de pares que tienen realizado para revistas científicas o conferencias profesionales; (3) otros méritos académicos relacionados con la obtención de subvenciones o fondos para investigación y premios como investigadores; (4) avances que demuestren su actividad de investigación continua, incluyendo evidencias de productos aceptados para publicación o in-press. El trabajo colectivo en procesos de productividad científica influirá en la dirección del cambio organizacional (Howell, 2000; Gutiérrez-Couto, Blanco-Pérez, & Casal-Acción, 2004; Feldmann, 2005; Whitley, 2008; Malcher & Lopes, 2013).
6. **Participación de los estudiantes en actividades científicas.** Los investigadores son

considerados los principales actores de las actividades científicas. Sin embargo, también es necesario medir la participación de los estudiantes, especialmente los graduados, en los procesos de investigación y publicación (Altamirano-Sánchez, 2006; Whitley, 2008). La composición de un perfil científico se basa en diversos aspectos y depende de las características de las fuentes publicadas: nombre completo, afiliación institucional, afiliación al país, correo electrónico, áreas de investigación y reconocimiento de lo que ya ha sido publicado (Alcántara, 2009; Martín, 2009; Trillo-Tinoco, 2015).

7. **Mediciones subjetivas.** Los aspectos subjetivos para medir los entornos de productividad científica incluyen las características personales de los investigadores, los factores ambientales institucionales, los efectos de las interacciones de los miembros, la calidad de los productos científicos, las perspectivas educativas de la persona y la institución, y la productividad de las actividades académicas y de investigación (Bailey, 1992; Sonpal-Valias, 1996; Sullivan, Mackie, Massy, & Sinha, 2012). El ranking de calidad académica de la institución también se considera a menudo, así como la cultura académica y las subculturas, las capacidades de adaptación al cambio y las características de las interacciones colegiadas (Weiss, 1998; Alli, 2002; Boardman, 2006).
8. **La institucionalización de la ciencia.** La productividad científica se sitúa como una actividad autónoma que se lleva a cabo para el crecimiento científico. La institucionalización del papel de un profesional de la ciencia y de las condiciones sociales e individuales influirán en un cambio organizacional hacia el crecimiento científico. La institucionalización de la ciencia es como una carrera profesional que permitirá el crecimiento institucional y personal, siempre y cuando se definan normas de trabajo específicas (Osegueda, 2003; Whitley, 2008; Malcher & Lopes, 2013).
9. **Desarrollo institucional de la productividad científica.** La forma y el estilo en que se

produce la productividad científica en las instituciones de conocimiento variarán dependiendo del tipo de institución. Si se trata de una institución de investigación, la investigación es una prioridad sobre la enseñanza, mientras que las universidades pueden tener dos escenarios: 1) tener centros científicos (centrados en la investigación); y 2) los profesores desarrollan la enseñanza y la investigación simultáneamente. Por lo tanto, las circunstancias estructurales son más o menos favorables dependiendo de la condición de cada institución (Gutiérrez-Couto, Blanco-Pérez, & Casal-Acción, 2004; Boardman, 2006).

10. Entorno institucional o regional. La medición de la productividad científica tiene una alta relación con el entorno institucional o regional, por lo que es posible identificar el valor y el empuje económico, social y cultural en todo esfuerzo gubernamental en materia de políticas públicas que requiere productos científicos diseñados y caracterizados por el medio ambiente institucional (Canales & Luna, 2003; Altamirano-Sánchez, 2006; Bustos, 2010).

La ciencia que no se comunica no existe. Esta premisa implica que el conocimiento científico se produce primero y después se socializa, pero también que una gran cantidad de contenidos y hallazgos pueden permanecer indefinidamente en una fase de producción (Daza & Aroleda, 2007; Hernández-Castaño, García-Valenzuela, Uicab-Pool, Calin, & Mendes, 2008). Sin subestimar su importancia, estos contenidos que no fueron comunicados se convierten en fuentes de referencia de grupos muy reducidos, especialmente cuando se utilizan en los procesos de enseñanza de las aulas. Sin embargo, nunca se ponen a disposición del público en general a través de publicaciones de divulgación científica o a las comunidades científicas a través de procesos de comunicación científica (Sonpal-Valias, 1996; Matzinger-Tchakerian, 1996; García-Cepero, 2007; Malcher & Lopes, 2013).

Un fortalecimiento sistemático de la producción científica garantiza la realización de otros procesos de generación de conocimiento (difusión científica y comunicación). Un factor crucial no debe ser ignorado: la existencia de caminos de aprendizaje científico y de información científica para las diversas partes interesadas. Esto implica una forma de implementar y asegurar la renovación generalizada de la creación de conocimiento. En los países con más capital (económico, social, intelectual), existe una alta correlación entre su capital y sus niveles de liderazgo científico. Esto se debe a que han tratado de formar ciudadanos capaces de usar y producir ciencia, ofreciendo así diversas oportunidades y condiciones para que ocurra el trabajo intelectual. Esta situación debe ser emulada por los países en vías de desarrollo (Altamirano-Sánchez, 2006; Whitley, 2008; Pereira, Casanova, & Pire, 2014; Barranquero Carretero & Ángel, 2015).

Las acciones que cada país debe seguir para lograr la generación sistemática de conocimiento y para apreciar la ciencia como un elemento clave para el progreso son: (1) mantener el acceso a los recursos de información científica de vanguardia; (2) vincular los objetivos científicos nacionales con las características de la investigación científica realizada en el país; (3) crear mecanismos para promover un interés social por la ciencia y su uso; (4) multiplicar los recursos profesionales y científicos; y (5) aumentar la alfabetización científica de todos los ciudadanos (Gutiérrez-Couto et al., 2004). Se puede considerar que la información científica, el aprendizaje y la formación profesional son tres elementos clave para el crecimiento de la literatura científica; así como influir en el potencial de los países para lograrlo (Sonpal-Valias, 1996).

Por lo tanto, la creación científica y tecnológica se convierten en elementos cruciales para el desarrollo de instituciones y países. Sin embargo, las condiciones económicas determinarán

los desafíos que cada país tiene que afrontar, especialmente los relacionados con la consolidación de la infraestructura en instituciones de educación superior e investigación (instituciones de conocimiento) (Matzinger-Tchakerian, 1996). La generación de conocimiento estimulará un aumento del nivel educativo, lo que generará nuevas demandas sociales, tales como empleos mejor remunerados que reconocerían nuevas habilidades profesionales o procesos de consumo de nuevos bienes y servicios como subproductos del desarrollo que se está llevando a cabo (Gutiérrez-Couto, Blanco-Pérez, & Casal-Acción, 2004; Whitley, 2008; Pérez-Cazares, 2013).

El punto de partida para la generación de conocimiento es la producción científica, que involucra a varios actores y esfuerzos para que se produzca formalmente a través de políticas científicas institucionales, estatales y nacionales. Estos esfuerzos se evalúan analizando las dimensiones demandadas por la producción científica en tres niveles o ejes coordinados de participación: (1) la política científica y la definición de un sistema de investigación y desarrollo; (2) auditoría de cada institución del conocimiento con respecto a sus directrices para el trabajo de investigación; (3) integración y formación de grupos de investigación en una estructura adecuada (Nieto, 1995; Scheunemann de Souza, 2006^a; Albornoz, 2007; Izquierdo-Alonso, Moreno-Fernández, & Izquierdo-Arroyo, 2008; Martín, 2009). Estos tres aspectos darán como resultado la generación de modelos de producción científica y comunicación, la reestructuración de los procesos de gestión institucional y la medición individual de la competencia de cada investigador.

Una vez alcanzados estos tres elementos fundamentales dentro de cada institución del conocimiento, deben comenzar a mostrar una perspectiva más compleja hacia su exterior. Esta perspectiva debe incluir las siguientes consideraciones, que no pueden ser controladas,

sino que requieren adaptabilidad: la globalización experimentada por la sociedad en general; la aparición de la sociedad del conocimiento y sus exigencias; y el cambio rápido, aspectos conocidos como el nuevo paradigma de la producción del conocimiento (King, Keohane, & Verba, 1994; Moravec, 2007; Creswell, 2005 ; Gerring, 2012) . Esto hace apropiado incluir la revisión de las teorías educativas, básicamente constructivistas, a medida que el nuevo conocimiento se integra a través de diferentes interpretaciones de la realidad. Paradójicamente, la población que es capaz de entender y aplicar el conocimiento para resolver problemas se reduce drásticamente, ya que la población capaz es inversamente proporcional al exceso de conocimiento generado (Saavedra-Fernández, 2002; Semir, 2010; Pérez-Cazares, 2013).

Como resultados del proceso de investigación, la diseminación científica y la comunicación a través del conocimiento científico, pueden convertirse en un potencial o poder efectivo para grupos grandes, de acuerdo con los intereses especiales que puedan existir. Esta influencia del conocimiento científico no debe ser elitista, reservada sólo a las comunidades científicas y a los grupos políticos en el poder, sino a la sociedad en general (Erazo-Pesántez, 2009; Deiacó, Hughs, & McKelvery, 2012; Ramos, 2015). En este apartado se señalan y diferencian los diversos conceptos relacionados con los procesos de generación de conocimiento científico: productividad científica, producción científica, producción académica, comunicación científica y difusión científica (Salomón & Martínez Rodríguez, 2007; Gallego Becerra & Cabrera Ramos, 2015).

A pesar de que cada concepto es fundamental para las instituciones relacionadas con la generación de conocimiento, el que se desarrolla más debido a su interés es la comunicación científica, porque contiene los productos que son reconocidos por los expertos de

comunidades de ciencia, y definen el crecimiento continuo del conocimiento (Serra & Tovar, 2011).

La generación de conocimiento tiene múltiples implicaciones en sus esfuerzos por identificar y clasificar sus dimensiones y conceptos. La medición de las capacidades de productividad científica debe analizarse sobre las habilidades que cada individuo participante tiene y, globalmente, sobre las capacidades de las organizaciones, países y disciplinas. Esto permite desarrollar acciones para promover y alentar la investigación y la generación de nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, la capacidad para administrar productos científicos y encontrar maneras de compartir colectivamente el conocimiento (Brown & McCartney, 1998; Feldmann, 2005; Daza & Aroleda, 2007; Malcher & Lopes, 2013).

Desde los años 1980 y 1990, comenzó un proceso de redefinición del papel de la profesión del profesor como investigador dentro de las instituciones del conocimiento, y permitió dicha discusión al identificar el principal elemento formal: el valor del generador de conocimiento mediante la investigación. Los profesores se consideran productivos, siempre y cuando puedan equilibrar la enseñanza, los servicios de gestión institucional, los servicios comunitarios y la investigación (Salomón & Martínez Rodríguez, 2007; Martin, 2009; Serra & Tovar, 2011, Gonzales, Valqui, & Chau, 2014)

El valor de la investigación debe incluirse en los esquemas de prioridades institucionales, pero la comunicación científica todavía no se considera universalmente parte de ella. Para identificar el valor de la comunicación científica, se comienza por comprender dos principios fundamentales: (1) que no es necesariamente una actividad de los trabajadores independientes (aunque estos casos existen), sino de las personas que están afiliadas formalmente a una institución del conocimiento; y (2) la necesidad de definir, caracterizar y

cuantificar la productividad de cada miembro de un cuerpo docente e investigador, identificando sus niveles de productividad de acuerdo con sus actividades específicas (Breiter, 1996; Porter & Umbach, 2001; Bailey, 1992; Matzinger-Tchakerian, 1996; Raben, 1998; Whitley, 2008)

Medir la productividad de profesores e investigadores en las instituciones de conocimiento tiene múltiples implicaciones y una variedad de opciones. Un modelo concreto para medir la productividad considera los siguientes aspectos: (1) la producción científica debe convertirse en un proceso central y cotidiano en la educación superior; (2) el rendimiento debe ser cuantificado utilizando una métrica formal, que tiene que determinar su propia concepción de la productividad; (3) la medición de la calidad debe ser central para evaluar la productividad y debe ser priorizada sobre la cantidad, pero sin dejar de lado el último (Canales & Luna, 2003; Moravec, 2007; Sullivan et al., 2012; Paspuel, 2017).

Cualquier modelo de medición tendrá múltiples limitaciones, ya que se componen de diversos elementos más allá de los productos científicos generados. Las perspectivas de los entornos de producción y comunicación científica incluyen las siguientes características específicas de medición: (1) fomentar la producción conjunta, considerando el número de productos y especialmente la interacción entre profesores e investigadores que posibilita dicha producción; (2) el fomento de niveles superiores de formación para los investigadores causará una alta variabilidad en la calidad y características de la comunicación científica; (3) la calidad de la productividad depende de las relaciones entre materiales o insumos y resultados o productos de los productos generados; (4) los productos generados lograron pasar de la condición de la producción científica a la de la comunicación científica, ya que es complejo para medir los productos que se mantuvo en el nivel de la creación, sin llegar a

su comunicación científica formal (Salomón & Martínez Rodríguez, 2007; Townsend & Rosser, 2007; Sullivan et al., 2012; Gallego Becerra & Cabrera Ramos, 2015; Núñez-Guerrero & Rodríguez-Monroy, 2014; Rodríguez-Morales, 2015).

Los procesos de producción y comunicación científica adquieren un valor suficiente y logran una posición en el ranking de calidad universitaria después de que la institución que los generó se reconoce por el prestigio de su infraestructura de conocimiento. Esto permite comparar instituciones, estados o países, aunque puede haber imprecisiones causadas por variaciones que dependen de las características de las disciplinas científicas que cada entidad estudia o prioriza (Kinsella, 1997; Saavedra-Fernández, 2002; Serra & Tovar, 2011)

A fin de garantizar que la generación de los objetivos que se persiguen, deben estar presentes los siguientes elementos: motivadores para los investigadores: sentido de propiedad e identidad de la organización; capacidad para participar en "universidades invisibles" y subculturas científicas; los regímenes de recompensas científicas ofrecidos por las instituciones; tecnología para el trabajo científico; y la legitimación organizacional de la función de generación de conocimiento (Bailey, 1992; Kinsella, 1997; Canales & Luna, 2003; Díaz-Barriga & Rigo, 2003; Feldmann, 2005; García-Cepero, 2007; Hernández-Castaño, García-Valenzuela, Uicab-Pool, Calin, & Mendes, 2008).

Fundamentalmente, las instituciones de conocimiento están asociadas con la formación de recursos humanos a nivel profesional y, en consecuencia, con el desarrollo de procesos de transferencia de conocimiento (Fernández-Aquino & Valdés-Puentes, 2008). Las nuevas concepciones de las universidades han superado lo anterior, ya que la sociedad exige actualmente que sus acciones se basen en cuatro procesos clave: administración y gestión universitaria, enseñanza, extensión e investigación científica (Chauí, 2001). Las políticas

educativas actuales pueden dar prioridad a la investigación científica mediante la generación de publicaciones, convirtiéndose así en una de las actividades básicas de las instituciones de conocimiento (Salas-Perea, 2000; Eikeland, 2013)

El posicionamiento de las instituciones del conocimiento depende, en gran medida y en un escenario algo ideal, de tener presente que la producción y generación de conocimiento son procesos con las siguientes características: tiene resultados dinámicos; tiene un sentido personal, grupal, organizativo y social; se basa en la percepción, la comprensión, el reprocesamiento creativo; y las aplicaciones del conocimiento y la posible transformación se conciben con el propósito de comunicar la información, la cual está representada en diversas fuentes y medios (Núñez-Jover, 2006; Semir, 2010; Álvarez-Muñoz, Hernández-Domínguez, & Pacheco-Olea, 2017).

La generación de conocimiento está determinada por tres aspectos fundamentales: (1) debe ser un proceso continuo, desarrollado diariamente; (2) es el resultado de las influencias continuas y dinámicas que recibe la gente, se basa en experiencias acumuladas y se considera la posibilidad de transferirlo a investigadores en formación (estudiantes); 3) la existencia de patrones de formación cultural y de valores sociales en las organizaciones es inexorable, pero algunas instituciones priorizarán el desarrollo de la investigación sobre estos otros aspectos (Bailey, 1992; Albornoz, 2007; Álvarez-Muñoz, Hernández-Domínguez, & Pacheco-Olea, 2017).

La distribución del conocimiento generado dependerá de factores económicos, demográficos, culturales y tecnológicos. Las condiciones pueden variar entre países, pero también entre instituciones de diferentes países o incluso entre instituciones dentro del mismo país (Hernández-Castaño, García-Valenzuela, Uicab-Pool, Calin, & Mendes, 2008;

Malcher & Lopes, 2013).

Por lo tanto, las diferencias en las tasas de consumo y de producción científica convierten la generación de conocimiento en una actividad de connotación económica (Middaugh, 2001; Saavedra-Fernández, 2002). Luego, las condiciones que fomentan la generación de conocimiento entre los profesores van más allá de sus propios intereses, incluyendo aquellos elementos que rigen su entorno laboral, social y de infraestructura (Gutiérrez-Couto et al., 2004).

Las universidades como instituciones sociales, las instituciones del conocimiento permiten la retención y acumulación de conocimientos desarrollados por sus reuniones sociales, pero los esfuerzos para compartir y distribuir conocimientos dependerán de los propios profesores (Berger & Luckmann, 2001).

La publicación de descubrimientos científicos va más allá de los hechos ordinarios o de simples intereses personales. Implica tener la formación adecuada para ello, utilizando los canales, la proximidad o distancia en la que se difunde el conocimiento (ya sean publicaciones de alcance nacional o internacional), el uso de elementos semánticos que forman parte del rigor exigido por las sociedades científicas que pueden aceptar o rechazar los productos académicos que pretenden ser publicados (Erazo-Pesántez, 2009; Deiacó, Hughs, & McKelvery, 2012; Castellanos Castellanos & Ríos-González, 2017).

Luego, para sostener la generación del conocimiento como una actividad cotidiana de profesores e investigadores, deben evaluarse la capacidad que poseen los individuos y las instituciones en las que operan. Como parte de su capacidad para sostener la generación de conocimiento, las instituciones tienden a asegurar la disponibilidad de una cierta cantidad

de recursos de información para los investigadores. Estos recursos facilitan mejores fundamentos teóricos para la producción científica, además de ofrecer claros beneficios para generar investigación (Middaugh, 2001; Vogt, 2004; Altamirano-Sánchez, 2006; Whitley, 2008).

En la actualidad, el crecimiento de las universidades no debería medirse en términos de matriculación en masa o el mero reconocimiento de la enseñanza como actividad principal, en cambio, la medición debe contemplar las iniciativas emprendidas para el desarrollo de maestros capaces de generar producción científica a través de actividades de difusión y comunicación. Se espera que dicha producción tenga una influencia positiva y directa en el aumento de la calidad de la educación en general y, en particular, de la enseñanza que se lleva a cabo dentro de las universidades (Brown & McCartney, 1998; Vogt, 2004; Scheunemann de Souza, 2006b; Valica & Rohn, 2013). El argumento convencional sobre cómo la investigación apoya la enseñanza en las instituciones de educación superior se sustenta en que, cuando se alienta la investigación y los estudiantes participan en ella, deben utilizar los resultados de la investigación para mejorar su comprensión de los temas cubiertos en clase de manera más clara y más cercana a ellos. Desafortunadamente, esto no sucede con tanta frecuencia debido a la rigidez del currículo, que limita las posibilidades de incluir nuevos materiales (Blašková, Blaško, Jankalová, et al., 2014).

Es esencial analizar también las principales funciones de la universidad, que pueden aplicarse generalmente a otras instituciones de investigación. Según Ortega y Gasset (2007), estas funciones están representadas en los siguientes procesos: (1) enseñanza y aprendizaje del conocimiento; (2) investigación; y (3) extensión a través de la comunicación científica. Aunque corresponden a los fundamentos clásicos establecidos en la literatura publicada

sobre la teoría educativa, representan un hilo común para reconocer que la inclusión de la idea de la economía del conocimiento en las instituciones de educación superior e investigación (instituciones de conocimiento) son fuente de indicadores para medir la competitividad organizacional. Whitley (2008), considera que las instituciones de conocimiento han tendido a imitar las estructuras funcionales y los procesos de planificación de las empresas, incorporando nuevos conceptos de medición que incluyen competitividad, calidad y rentabilidad, superando una visión inicialmente epistémica.

Según Avilés-Fabila, (2009), las funciones centrales tradicionales de las universidades se consideran normales y, por lo tanto, son básicas y elementales. Aunque la generación de conocimiento, tanto en los individuos como en las instituciones, es bien reconocida como una función central relacionada con la economía del conocimiento, parece que sus implicaciones representan una función diferente (Marginson, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017). La generación de conocimiento se ha sumado a las funciones tradicionalmente reconocidas para medir la competitividad de las instituciones del conocimiento, pero ahora se ve afectada por la noción de rentabilidad, más allá del prestigio académico basado en los idealismos teóricos; sin embargo, tal situación no implica descartar la función social del conocimiento (Saavedra-Fernández, 2002).

La función central de la generación, implementación y comunicación del conocimiento como indicador de producción científica exige el cumplimiento de dos cuestiones fundamentales: (1) identificar a los actores responsables de dichos procesos; y (2) definir la calidad del conocimiento. Cada edición tiene sus propias definiciones y características que deben ser entendidas con precisión para discutir sus conexiones con el siguiente contenido (Gutiérrez-Couto, Blanco-Pérez, & Casal-Acción, 2004; Altamirano-Sánchez, 2006).

En cuanto a los actores del conocimiento, podemos identificar muchos de ellos: estudiantes, candidatos a tesis, profesores, investigadores, autoridades institucionales, miembros de la sociedad y empresarios. Se considera que los profesores e investigadores tienen la mayor responsabilidad de liderazgo en cuanto a la generación de conocimiento que puede contribuir directamente a la economía del conocimiento (Gibb, 2008; Zlatić, Bjekić, Marinković, & Bojović, 2014; Long, 2017; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La generación de conocimiento, bajo este liderazgo, debe ocurrir de forma robusta en sus instituciones a través de la comunicación científica que se lleva a cabo únicamente utilizando contenidos y formatos certificados derivados de la investigación (Whitley, 2008). Si las instituciones del conocimiento desempeñan un papel importante en la globalización del conocimiento, los profesores y los investigadores son más capaces de aplicar el conocimiento para resolver problemas, favoreciendo así el crecimiento institucional, regional y nacional (Münch, 2010; Deiacó, Hughs, & McKelvery, 2012).

Esta es la razón por la cual los profesores e investigadores son favorecidos como un actor en los procesos de comunicación científica. Sin embargo, también es necesario evaluar y reevaluar el papel del profesional de la información como intermediario debidamente capacitado para ayudar en estos procesos tengan lugar de manera efectiva (Kreimer, 2015).

En cuanto a la calidad del conocimiento generado y formalmente comunicado (explícito), las instituciones de conocimiento deben identificar apropiadamente sus líneas de investigación, basándolas en metas colectivas y no individuales (García Garrido, 2013; Álvarez-Muñoz, Hernández-Domínguez, & Pacheco-Olea, 2017)

La función de los profesores e investigadores va más allá de los meros procesos de

enseñanza, por eso, deben reconocer de manera precisa las funciones de investigación científica y comunicación dentro de las actividades laborales (Mag, 2014).

La inclusión de la economía del conocimiento como parte del crecimiento de las instituciones de conocimiento exigirá sin duda ciertos mecanismos de medición que pueden definir si la producción científica que se está desarrollando contribuye realmente a los objetivos institucionales y si el desempeño de cada actor involucrado es sustancial en cuanto calidad y cantidad. Estos mecanismos también deben evaluar si los productos que se generan tienen un impacto en la generación de nuevos conocimientos a través de la cooperación con otras personas e instituciones altamente reconocidas y sus respectivas comunidades científicas (Whitley, 2008; González, 2014; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017; Paspuel, 2017).

La participación de profesores e investigadores en el conocimiento científico generado resulta una relación de interdependencia simbiótica, si cualquiera de ellos está ausente, entonces es imposible contribuir a la generación de una economía del conocimiento (Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; Eikeland, 2013; González, 2014; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017). Tal dependencia fomenta la aparición de comunidades científicas que permiten una mayor capacidad de innovación, entendida como aquellos procesos de investigación que responden a las necesidades de la sociedad en general (Marginson, 2016a).

Estas comunidades al ser capaces de producir conocimiento científico, sus resultados se convierten en ciencia pública y sus contribuciones son aceptadas para la comunicación a través de fuentes de información de alta validez y reconocimiento y luego generando mecanismos de transmisión de conocimiento para la industria y la sociedad (Marginson, 2016; Elkana & Klöpffer, 2016).

Esta función intelectual que se describe aquí está relacionada con la transferencia de conocimiento a través de la producción y la comunicación científicas formales, juzgadas como elementos del conocimiento mensurable, debido a su objetividad y contribución a la economía del conocimiento (Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

Núñez-Guerrero & Rodríguez-Monroy, (2014) son más específicos al clasificar los conocimientos formalmente generados en cuatro tipos: 1) el conocimiento científico-técnico, (intrínsecamente contenido en los individuos, como parte del capital social); (2) conocimiento de la investigación, que implica la aplicación de técnicas de investigación y el método científico para construirlo; (3) el conocimiento de los grupos de investigación interdisciplinarios, que es la suma de experiencias individuales y colectivas que se utilizan para generar conocimiento holístico; y (4) conocimiento sobre la gestión de los recursos tangibles, que implica la transferencia y la comunicación a través de diversos medios (Berger & Luckmann, 2001; Whitley, 2008).

Las publicaciones científicas constituyen el núcleo fundamental de la evaluación de la actividad investigadora. No es un dato nuevo, pero sí necesario para contextualizar el objeto de este estudio: cómo se aborda la evaluación de las publicaciones, qué indicadores se eligen, quienes los producen y cómo afecta todo ello a investigadores, evaluadores y editores (Serra & Tovar, 2011; Giménez-Toledo, 2015) .

El establecimiento de criterios para la evaluación de la producción científica, pilar fundamental de la evaluación de profesores e investigadores se puede traducir, en la práctica, como el establecimiento de directrices de edición para revistas científicas (Bailey, 1992; Kinsella, 1997; Porter & Umbach, 2001).

A su vez, los criterios definidos por estos organismos de evaluación han estado basados en algunas cuestiones entre las que han debido encontrarse la propia política científica del país y las prioridades que establece, las prácticas internacionales de evaluación y los trabajos desarrollados por distintos grupos de investigación (Jennings, 1997).

La evaluación de la academia es un tema que ha sido objeto de debate entre una amplitud de interlocutores y con una diversidad de ejes de discusión en distintos momentos históricos. En términos temporales, la práctica de la evaluación ha formado parte de la ciencia académica, al menos, desde mediados del siglo XVII, cuando comenzó a constituirse un verdadero sistema de comunicación de los resultados científicos (Gutiérrez-Couto et al., 2004).

El momento “fundacional” puede situarse en 1665, cuando se creó la primera revista —o journal—, y la Royal Society instauró un sistema por el cual la presentación de trabajos para su publicación en *Philosophical Transactions*, que debía realizarse con el informe favorable de un miembro de la sociedad (Zuckerman & Merton., 1971) (Gallego Becerra & Cabrera Ramos, 2015). Específicamente, dicha práctica fue luego denominada “revisión editorial por pares” y se extendió en todo el mundo como procedimiento de evaluación en todas las áreas del conocimiento (Weller, 2001).

De esta manera, las primeras instancias de evaluación de la ciencia académica fueron completamente internas a los propios colectivos científicos. La evaluación que se hacía entonces era de tipo informal, dirigida a establecer el “valor de verdad” de los enunciados propuestos, según las concepciones vigentes (Schneider & Wagemann, 2012; Kreimer, 2015).

La evaluación por pares dejó de estar sólo asociada a las actividades de comunicación de la ciencia para emplearse igualmente junto a la evaluación de los méritos curriculares en instancias competitivas frente a la ocupación de determinado cargo en una organización científica, e incluso para el otorgamiento de premios o distinciones de academias o asociaciones de ciencia (Langfeldt, 2006; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016).

De este modo, el sistema de revisión por pares, o *peer review*, se desarrolló como un mecanismo para “servir” a la ciencia permitiendo, a partir de la participación de los propios científicos, y sólo de ellos, definir y resguardar la “calidad científica” (Saavedra-Fernández, 2002; Sullivan, Mackie, Massy, & Sinha, 2012; Rodríguez-Morales, 2015).

Las exigencias actuales de la sociedad se inclinan a que los profesores, desde diversas posiciones científicas, busquen soluciones concretas a los problemas que demanda el contexto educativo en el cual se desempeñan. De allí la necesidad de reflexionar acerca del papel fundamental que cumple la investigación en el desempeño de los docentes universitarios (Spilková, 2011).

Es por esto que las universidades deben concebirse como centros de productividad intelectual y, tomando en cuenta que en el ámbito académico es la investigación la que genera conocimientos al ser un proceso. De este modo, la actividad investigativa ha tenido trascendental importancia, sólo denominada sociedad del conocimiento, se hace indispensable la generación de nuevos saberes, y es el profesor universitario quien está llamado a producir y a revisar los mismos (Marginson, 2016; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017)

La docencia y la investigación junto a las actividades de extensión representan los

componentes del trabajo académico que debería desempeñar todo profesor universitario con miras de elevar la calidad de su formación integral si se consideran como procesos complementarios y articulados. En efecto, el resultado de las investigaciones ayuda a mejorar la praxis docente de forma permanente y, por consiguiente, la investigación representa una actividad de primer orden en las universidades (Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; Mas & Tejada, 2013; Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016). Bajo esta óptica, al considerar el ámbito académico de la investigación como el proceso de producción generadora de conocimiento, las universidades deberían ser centros de mayor productividad intelectual (Bailey, 1992; Gallego Becerra & Cabrera Ramos, 2015; Marginson, 2016).

La UNESCO (2005), indica que la investigación es el estudio intelectual independiente sobre diferentes disciplinas y ámbitos, cuyo carácter suele ser complejo y que conduce a la elaboración de conocimientos nuevos e importantes.

La posibilidad de disponer de investigaciones pertinentes permite a los países hacer frente a los desafíos de desarrollo bajo una concepción general de la sociedad, contrastando situaciones actuales, precisando los problemas presentes y trazando el camino para el futuro. Resalta, entonces, el rol de la investigación, el conocimiento y el desarrollo y su función en el seno de la sociedad y en su beneficio (Castellanos Castellanos & Rios-González, 2017).

La productividad es definida por Chiavenato, (2001) en términos de rendimiento y de la capacidad productiva del hombre; y por Azuaje, (2005), como “la adaptación constante de la vida económica y social a las condiciones cambiantes; es el esfuerzo continuo por aplicar nuevas técnicas y nuevos métodos” (p.125). La productividad, en sentido general, es el desarrollo de destrezas metodológicas y agrupación de esfuerzos alrededor de sistemas de

objetivos, planes, tecnologías, estructura de procesos, controles, y otros, enmarcados en significativos análisis de las demandas sociales, (Castañeda & Castañeda, 2007b).

La producción científica implica la demostración de la excelencia, el talento y el entrenamiento de los mejores, para las posiciones de élite y liderazgo (Zinder, 1997). Constituye además un producto tangible y medible. Entonces, si el profesor no realiza investigaciones, es imposible la generación de producción científica (Bailey, 1992; Breiter, 1996; Raben, 1998; Serra & Tovar, 2011).

Por su parte, (Bravo, 2001) señala que los productos de la actividad científica en general, se traducen en innovaciones del conocimiento científico y tecnológico y en la generación de desarrollos tecnológicos, entendidos como la generación de procesos o productos y en la nueva aplicación de los productos existentes. Se menciona que las innovaciones metodológicas, los estudios aplicados al entorno social e innovaciones de aplicación industrial (prototipos experimentales de maquinarias, instrumentos, componentes y prototipos de programas de computación, entre otros) son productos de las actividades científicas y tecnológicas asociadas a las instituciones universitarias (Bailey, 1992; Whitley, 2008; Porter & Umbach, 2001; Sullivan, Mackie, Massy, & Sinha, 2012; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

2.5. Síntesis del capítulo

La universidad constituye un espacio complejo en donde confluye docencia e investigación y la respectiva vinculación con la sociedad. La naturaleza de la universidad surge en la edad media con el concepto de *universitas*: lugar donde se juntan docentes y estudiantes para aprender y actuar en clave de excelencia para la generación de conocimiento científico.

La universidad se distingue de cualquier otra institución al ser que otorga derechos para el ejercicio de las profesiones, en especial para el de la docencia, conformándose dentro de ella un carácter de singularidad en la que interactúan categorías de unidad y divergencia para el cuidado de la diversidad personal y social.

La universidad asegura la actividad académica para la formación de profesionales competentes para el servicio a la sociedad y búsqueda permanente de la solución de los problemas.

La vocación propia de la universidad es la búsqueda y difusión del saber (como parte de la misión de la educación superior), para el aseguramiento de la formación de los estudiantes.

La universidad interactúa, en el marco de paradigmas pedagógicos contextualizados, en busca de la calidad educativa, para formar profesionales para el servicio a la sociedad, y profesores para el ejercicio de la docencia y la producción científica.

Finalmente, la universidad siempre tendrá una función social que investigue nuestros problemas con profundo sentido nacional, que luche contra el subdesarrollo y la dependencia creando su propia ciencia y técnica para la difusión de la auténtica cultura que emerge de las mismas raíces de nuestra identidad.

CAPÍTULO 3

3. Los fundamentos de la gestión de la calidad de la educación superior

El capítulo aborda la gestión de la calidad de la educación superior como referente vanguardista de la excelencia. Se desarrolla con amplitud el concepto de excelencia para la educación superior y contempla características y procesos en clave teleológica de la gestión institucional de la educación superior. La excelencia también se aborda desde lo tangible e intangible para hacer epistemología consciente. Adicionalmente, se estudian las razones por las que es condición necesaria y suficiente para ser educación superior y la evaluación y acreditación en el contexto global, y la utilidad de los sistemas de verificación de calidad. Finalmente, se aborda el concepto de sistema de evaluación y acreditación de la universidad en el contexto global y los esfuerzos que se han realizado para construir redes colaborativas para la acreditación institucional y de carreras en el ámbito latinoamericano.

3.1. Por la calidad a la excelencia de la educación superior.

La calidad de la educación es un concepto polisémico donde se expresan visiones personales e institucionales. Así, en el análisis de varios autores, que abordan el concepto de la calidad de la educación superior, la definen desde algunas perspectivas como, por ejemplo: calidad como manifestación de excepcionalidad que se asocia con la excelencia y como un atributo alcanzable; la calidad como la posibilidad de perfección, constancia y sin defectos. Por otra parte, la calidad se define también como la aptitud para el logro de un propósito para la transformación que involucra ciertas normas o umbrales para la consecución de objetivos institucionales (Sahlberg, 2015; Rodríguez, 2006; Castaño-Duque & García-Serna, 2012;

Centurión, 2008; Portillo, 2017; Rosal Durán, 2017; Espinoza, 2017; López Lara & Gómez Escorcha, 2018).

La calidad es una obligación moral, pues el bienestar y la felicidad de una persona dependen del conocimiento, de las aptitudes y de las visiones del mundo proporcionadas por una educación de calidad y, ya que la riqueza de las naciones depende cada vez más de las habilidades y el conocimiento, es también un imperativo económico (Sahlberg, 2015).

La calidad de la educación es un conjunto de características de un programa de estudio y de su proveedor (la Universidad) a través del cual se cumplen las expectativas y exigencias de las personas. Los productos de la educación superior tienen un impacto en la calidad de las empresas comerciales y de las organizaciones públicas (Sursock, 2006; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Sahlberg, 2015).

El uso de conceptos de calidad en la educación superior fue promovido por el éxito de la implementación de algunas estrategias de calidad en la industria y los servicios, y por la necesidad de promover un "pensamiento revolucionario" en la gestión universitaria (Rusu, 2016; Alvarado, 2016)

En este sentido, la búsqueda de la excelencia a través de procesos de evaluación y acreditación resulta ser un imperativo que apela a la movilización permanente de la competencia y la potencialidad. Se trata, entonces, de crear las condiciones necesarias para que se construya un sistema que “movilizaría el fondo común de conocimientos, talento y energía existente en las universidades, y merecería esa mayor inversión necesaria para poder compararse con las mejores del mundo” (Comisión Europea, 2006).

En este contexto, la situación actual de la formación del profesorado es condición necesaria para la transformación de la universidad, y viene marcada por varios fenómenos:

- La incorporación de actualización pedagógica del profesorado.
- La percepción del profesorado de esa necesidad de actualización pedagógica.
- La necesidad de procesos de acreditación personal en los que la certificación de esa formación docente es requerida y la incorporación de esa dimensión en los procesos de evaluación del profesorado en las universidades (Gálvez, 2006; Sursock, 2006).

En este sentido Gairín & Rodríguez, (2011) sostienen que:

una sociedad en cambio permanente exige de procesos y organizaciones adaptables, que revisen sus formas de actuar de acuerdo con las cambiantes necesidades del entorno. El cambio se plantea así como una necesidad generalizada y como resultado de que la sociedad y las organizaciones cambian, y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar (p. 32).

La evaluación de la calidad de la educación superior estudia la gestión de la calidad como un ámbito que ha sido influenciado por la incorporación de mecanismos de aseguramiento de la calidad en las universidades. En la última década, al aceptar la decisión de evaluar a las universidades, se han realizado cambios significativos. (Harvey & Green, 1993; Centurión, 2008; Gamarra, Gianvito, Carlos, & Oré, 2014; Da Cunha, 2015).

Así, la calidad se puede entender como la coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos y actividades que se realizan para cumplir con esos objetivos, considerando además los medios que se emplean para ello.

La calidad educativa aparece

así como un reto permanente que se plantean los centros y el sistema educativo. Sin embargo, sus propósitos y metodologías son a menudo distintos y descoordinados, favoreciendo y explicando gran parte de los fracasos conocidos. Un cambio real debe

combinar las iniciativas de los centros y el apoyo del sistema educativo, considerando importante la existencia de propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados (Gairín & Rodríguez, 2011, p. 33).

La excelencia, a pesar de ser un concepto tan vacío como polivalente, adquiere relevancia, no por aquello que designa, sino, porque funciona como nueva teleología que, en relación con otras prácticas, contribuye a que los sujetos se vinculen a un proyecto de identidad que adquiere sentido en la medida en que se interprete como una elección personal. Nueva teleología que ilustra la transformación de los procedimientos de control: “el objetivo debe ser que todas las universidades alcancen el máximo de su potencial” (Comisión Europea, 2006)

Finalmente “frente a modelos de trabajo profesional donde la solución proviene de expertos externos, pensamos en propuestas que confían en la capacidad de los miembros de la organización para encontrar las respuestas más idóneas ante las dificultades que plantea la práctica profesional” (Gairín & Rodríguez, 2011).

Una definición clásica de excelencia se refiere al cumplimiento de un cierto estándar. Esto podría interpretarse como aptitud para el propósito, comúnmente usado en muchos sistemas de aseguramiento de la calidad para la educación superior. Esta es una medida del rendimiento de acuerdo con un conjunto predefinido de estándares. Sin embargo, una interpretación diferente de la excelencia podría llevar a la persona (profesor o empleado) a un paisaje completamente nuevo si el concepto está vinculado a resultados inesperados que, a veces, resultan mejores de lo previsto (este último enfoque podría vincularse con el papel importante de la innovación en educación más alta) (Limón & Hernández, 2012; Fernández Díaz et al., 2016; Fresan, 2007; Matzinger-Tchakerian, 1996).

La excelencia es una norma desdibujada que no puede por definición tener un límite superior, sino que supone una capacidad constante de avanzar más: “la elección de ámbitos e instituciones de excelencia debería examinarse periódicamente para asegurarse de que se mantiene el nivel de excelencia” (Comisión Europea, 2003, p. 20).

La calidad y excelencia, en el contexto de estos enfoques educativos, por sí mismos complicados por muchas razones, deberían ser apoyados por el uso de parámetros cuantitativos y cualitativos, o por el uso de indicadores objetivos y subjetivos.

Hay varias propuestas de lo que es la excelencia en la educación superior. De hecho, cada clasificación en calidad está usando una fórmula diferente para calcular quién está encima. La complejidad observada en torno al concepto de excelencia sugiere que debe verse como algo más que una fórmula (Raaheim & Karjalainen, 2012); la excelencia podría ser utilizada como una estrategia y esto es importante para las agencias externas de aseguramiento de la calidad y para las instituciones de educación superior (Ramírez & Tiplic, 2014; Pitta, 2014; Ríos de Deus, 2014; Rosal Durán, 2017)

En definitiva, una definición de excelencia en la educación superior tiene diferentes componentes y enfoques, en muchos casos, interrelacionados con esta dualidad de consideración pública y privada de la formación de personas al más alto nivel (Rauhvargers, 2013). Sin embargo, esta dualidad está cada vez más influenciada por la internacionalización de la propia educación superior y, por último, por la existencia de una revolución del conocimiento en la que la investigación, el desarrollo e innovación juegan un papel importante (Cañón Pinto, 2005; Sanchez-Tarragó, Bufrem, & Santos, 2016).

En tiempos de grandes avances en el conocimiento, se recomienda considerar la excelencia como un vínculo entre la innovación y el objetivo de avanzar hacia mejores sociedades (Pérez-Cazares, 2013; Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015; Marginson, 2016).

La búsqueda permanente del hombre por entregar productos y servicios de calidad ha ido evolucionando y pasando por el concepto de empresa hasta servicios. Las universidades no escapan de este concepto, iniciándose este quehacer en los EEUU, con la aplicación de sus modelos de calidad (Baca Gamarra, León Di Gianvito, Mayta, & Bancayán Oré, 2014).

El aporte de Armengol y Castro sobre la universidad es orgánico porque determina que “las demandas de la sociedad y las organizaciones actuales exigen de modelos más flexibles, capaces de adaptarse al contexto y a sus cambios permanentes” (Armengol y Castro, 2003, p. 153).

Por otra parte, la universidad, para asegurar la calidad,

debe observar, reflexionar y promocionar en una serie de variables organizativas que le son propias y específicas si quiere efectivamente constituirse en una organización autocualificante tal y como apuntábamos más arriba. Desde esa perspectiva hemos realizado un estudio diferencial para ahora enumerar y posteriormente describir las variables que principalmente inciden en el aprendizaje organizacional (Armengol & Castro, 2003, p. 153).

En este contexto la institución educativa

“se identifica así con un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional” (Gairín & Rodríguez, 2011, p. 35) .

Las IES, (Instituciones de Educación Superior), como las universidades, por cumplir un carácter de universalidad y desarrollar conocimientos que serán los cimientos para el desarrollo de una sociedad, no deben apartarse de este contexto (Bruner, 2008). La calidad en la educación superior es un término que se viene debatiendo e incursionando

desde años atrás por el rol importante que desempeña en el desarrollo humano, la investigación y la adquisición de nuevos conocimientos (Rodríguez, 2006), por lo que se ha considerado importante que se dirija hacia una propuesta determinada que se oriente a la mejora de esta enseñanza y progreso del docente a este nivel; que sea una motivación para la evolución constante y la capacidad para lograr el mayor desarrollo del servicio y la satisfacción de los usuarios (Riaño, 1998; Fuentes, 2010; Baca Gamarra et al., 2014; López Lara & Gómez Escorcha, 2018).

La calidad de la educación superior es un concepto integral que involucra la valoración de muchas dimensiones vinculadas a la pertinencia, el currículo, la academia, la infraestructura y los estudiantes. Los procesos de autoevaluación interna y externa ejecutados con rigor por expertos profesionales, en lo posible nacionales e internacionales constituidos en equipos multidisciplinares, son esenciales para garantizar los servicios de calidad de la universidad (UNESCO, 1998; Fuentes, 2010).

Además, se debe tener en cuenta que, lo que fortalece la consolidación de la institucionalidad de calidad, es “la reconstrucción del cambio educativo promovido e impulsado externamente, es decir: su adaptación a las necesidades detectadas en cada centro en particular y a las prioridades establecidas en él” (Gairín & Rodríguez, 2011, p. 36).

Por esto que “la creación de condiciones internas, en referencia a un liderazgo transformador, consensuado y compartido; la planificación colaborativa, contextualizada y sujeta a revisión permanentemente; y la efectividad del cambio ligado a su incidencia en las aulas, que incluye modificaciones que afectan al clima del aula y a los procesos de enseñanza- aprendizaje que se dan en ella” (Gairín & Rodríguez, 2011).

La universidad y la excelencia en la educación superior, por lo tanto, depende de la persona y la organización que define el término y sus motivaciones para hacerlo (Harvey & Green, 1993; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

La excelencia como una realidad tangible, puede ser promovida también como un movimiento permanente, o un horizonte a ser alcanzado. Esta forma de observar la cuestión de la excelencia es generada por el contexto en el que se utiliza el concepto de excelencia (Rodríguez, 2006; Ramírez & Tiplic, 2014).

Cuando esta es formulada como una realidad, puede utilizarse para clasificar servicios o productos. Esta clasificación está, en muchas ocasiones, ligada a la distribución de los recursos públicos y privados necesarios para proporcionar la educación superior (Alvarado, 2016; Rosal Durán, 2017).

De otra forma, cuando la excelencia se concibe como un movimiento permanente o un horizonte, pretende crear una cultura dentro de los proveedores para generar ganancias acumulativas en la calidad de su provisión. Esta idea de poner de relieve los horizontes en la excelencia es, quizás, una estrategia adecuada para un entorno que puede estar muy influenciado por la existencia de una revolución del conocimiento y nuevas oportunidades de desarrollo (Elkana & Klöpper, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

En resumen, la excelencia puede ser: (a) una cierta combinación de insumos (calidad del programa, calidad de los profesores, calidad de los alumnos, etc.) y resultados (incluso medidos en cantidades); (b) uso de insumos y progreso cíclico para mejores resultados (ethos), o (c) una lista de objetivos esperados (logrados o no) (Harvey & Green, 1993; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; López Lara & Gómez Escorcha, 2018).

Cuando en la universidad, la excelencia se considera como una realidad tangible, la cuestión de la definición se centra en los límites de la excelencia. En muchos campos diferentes, el término excelencia ha estado tradicionalmente vinculado a una distinción, una cualidad que es inusualmente buena y supera estándares ordinarios o umbrales (Bruner, 2008; Limón & Hernández, 2012; Pitta, 2014).

Otra cuestión que implica la definición de excelencia es la compatibilidad de diferentes definiciones para la misma unidad de análisis. Un buen ejemplo se puede encontrar en la globalización de las sociedades y cómo pueden combinarse las perspectivas globales y locales sobre este ámbito (De Miguel, 2001; Marginson, 2016; González & Espinoza, 2008; López Lara & Gómez Escorcha, 2018).

Por otra parte, si la educación superior se considera pública y privada desde el principio, la internacionalización de nuestras sociedades hace que la educación superior sea un servicio local y un servicio global al mismo tiempo. La universidad, en este rol, es importante porque las legislaciones suelen desarrollarse a nivel nacional; aunque las naciones están incrementando su cooperación internacional en este campo. Esta coordinación internacional de las legislaciones y la forma en que se conceptualiza la excelencia, puede traer los beneficios de sistemas de educación superior más compatibles y promover economías de escala y mejores oportunidades de cooperación académica (Cañón Pinto, 2005; Raaheim & Karjalainen, 2012; Sanchez-Tarragó, Bufrem, & Santos, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

En la Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrada en 1999, se declaraba lo siguiente:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería cumplir todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y el mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizado con transparencia por expertos independientes son esenciales para la mejora de la calidad” (UNESCO, 1999, p. 9)

La evaluación externa y la acreditación son etapas que contienen sus propios procesos, pero son parte del modelo que se implementa (Fleet, 2011).

Los modelos específicos de autoevaluación de carreras están contruidos con un código interno, calificación, indicador, peso y valor (Lemaître, 2005; Acosta & Acosta, 2016).

Todos estos procesos se reconocen como positivos, ya que ha generado mejoras, tanto en la eficacia, entendida como logro de los objetivos planteados, y en la eficiencia entendida como optimización en la utilización de recursos de la gestión de estas instituciones ya que los procesos de acreditación institucional constituyen los mecanismos externos de aseguramiento de calidad (Fresan, 2007; Alvarado, 2016; Rosal Durán, 2017).

Los modelos consideran datos e información necesarios para autoevaluar, los cuales se clasifican en dos: hechos y opiniones. Los primeros son documentos, informes, registros, testimonios, noticias, reseñas, referencias, datos cuantitativos, entre otros. Los segundos se refieren a criterios, razonamientos, percepciones, etc. (Ball, 1997).

La norma con su connotación de estado permanente, de pauta claramente delineada, ya no es el criterio al que acomodarse: “la excelencia no es nunca un logro acabado, sino que ha de ponerse constantemente en cuestión [...] Cada universidad tendrá que explotar todo su potencial teniendo en cuenta sus propios puntos fuertes y sus propias debilidades” (Comisión Europea, 2006).

En este marco, el análisis de la temática de la calidad de la educación superior y de su pertinencia académica, social y política, tanto en la región en su conjunto como a nivel de cada país, es de interés prioritario (Castillo, 2003; Lemaître, 2005; Rodríguez, 2006).

Adicionalmente una crisis institucional es el resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía y la presión creciente para someterla a criterios de ciencia y productividad de naturaleza empresarial (Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

En este sentido, la evaluación se refiere, ante todo, a la noción de si existe o no calidad universitaria en abstracto, es decir, que responda a realidades concretas, situadas y datadas. En definitiva, la calidad universitaria exige ser definida por dimensiones sociales, de compromiso con las comunidades, de pertenencia y responsabilidad social (Villavicencio, 2012; Limón & Hernández, 2012; Batanelo García, 2014).

En este contexto el aporte de Luhmann (1995), es fundamental, ya que la idea del futuro y las expectativas que se crean dejan de funcionar como horizontes de sentido y direccionamiento, produciéndose una suerte de discontinuidad histórica que produce una ruptura entre el presente venidero y el futuro actual, afectando la gobernabilidad y el funcionamiento mismo de los sistemas que incidirían en posibles y recurrentes crisis de continuidad (Brint & Clotfelter, 2016; Patlán Pérez & Martínez Torres, 2016). En estas circunstancias, autor también alerta que la presencia de señales y horizontes que proporcionen a los actores del sistema universitario un sentido de orientación y compromiso alrededor de los cuales sea posible estructurar y consolidar los cambios iniciados, es una necesidad apremiante.

Por esto las actividades de regulación y control requieren de puntos de encuentro que sirvan como referentes sólidos en la reconstitución de identidades, significados y reconocimiento social (Elkana & Klöpffer, 2016; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Marginson, 2016) y, es posible avanzar en esa dirección mediante aproximaciones sucesivas, en un proceso de aprendizaje compartido que permita una definición de incidencia más amplia y vinculada a

la realidad de las Instituciones de Educación Superior.

En este sentido Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz (2010), afirman que las instituciones de educación superior deben constituirse en un elemento básico para generar mayores niveles de competitividad en el país. En razón de esto, en la sociedad del conocimiento, y en un ambiente globalizado, la formación de capital humano avanzado (así como la investigación, el desarrollo y la innovación), constituyen pilares fundamentales de la ventaja competitiva para la nación y sus organizaciones sobre la cual las universidades deben orientar sus esfuerzos decisivos (Rosal Durán, 2017; Arrieta-Reales, Consuegra-Machado, & Gaviria-García, 2017).

Adicionalmente se advierte que sin capital humano avanzado, tanto de pregrado como de postgrado, el desarrollo económico no puede ser competitivo ni puede constituirse en un polo de atracción para la inversión extranjera. En este sentido, el conocimiento en sus más amplias vertientes es la base de la competitividad actual (Castillo, 2003; Alvarado, 2016).

Al respecto, es impostergable considerar “que un año más de escolaridad tiene un impacto sobre la productividad individual que bordea entre el 6% y el 15%; pero ese mismo año adicional de escolaridad implica un incremento del potencial del producto interno bruto en proporciones que, en el largo plazo, resultan altamente significativas” (Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz, 2010).

El autor más influyente en este tipo de estudios (Green, 1994) dice que la eficiencia fue la palabra clave de los años ochenta, pero que la calidad lo es para los noventa y aquí se agrega que tal característica se aclaró y definió en esta primera década del siglo XXI.

Por otra parte, el argumento, sobre eficiencia, hace referencia originalmente al sistema británico y resulta aplicable a los sistemas de educación superior de América Latina,

con algunos desfases en el tiempo. Estas asimetrías pueden explicarse en el sentido de que la evaluación y la acreditación, en sus aplicaciones prácticas, se presentaron tardíamente, como podría ser en el caso de los procesos aplicados en la región (Marginson, 2016; Mutnick, 2016).

De la misma manera, las preocupaciones sobre calidad observadas en los países y sistemas que primero abordaron estas temáticas, son similares a las que han empezado a orientar los trabajos y acciones en esa misma materia en varios de los países de América Latina.

En la academia británica se reconoce que la preocupación por la calidad de la educación superior tiene las siguientes fuentes (Frazer, 1994,101):

- a) el gobierno o los gobiernos, dado que son los que trasladan recursos públicos para el sostenimiento de las instituciones;
- b) la ciudadanía, especialmente aquella que paga impuestos y que espera recibir servicios públicos de mejor calidad, entre ellos el de la educación superior;
- c) empresarios y empleadores en general, públicos y privados, que requieren contar con recursos humanos cada vez mejor preparados;
- d) estudiantes y padres de familia, los cuales esperan que, efectivamente, la educación les permita un desarrollo profesional encaminado a subir en su escala social, y
- e) personal académico y directivo de las instituciones que encontrarán sus esfuerzos, metas y misiones, mejor valorados (Harvey & Green, 1993; Harvey, 1997; Lapiedra & Bisbal, 2000; Fernández Buey, 2015; Brint & Clotfelter, 2016; Harte, North, & Brewis, 2018).

El interés por entender la dinámica de calidad en la educación superior ha permitido mostrar la complejidad del concepto entre sus interesados, sin tener mayor referencia

que las orientadas a identificar lo que se quiere evaluar (Fernández Buey, 2015; . Perry, 1995; Levy, 1996).

Según Fernández Buey, (2015) algunos conceptos más asequibles podrían ser los referentes a que la calidad sea el logro de los objetivos que cada uno tiene o todavía más sencillamente, cumplir con lo que se ha ofrecido ya sea en un programa de estudios secundarios, en una licenciatura o en un posgrado.

Un aspecto central de las instituciones y programas universitarios en América Latina es el referente a la calidad y el medio específico en el cual ésta se define, implanta y reconoce (Riaño, 1998; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

En otros términos, todavía cabe preguntarse cómo se concilia la calidad de una institución, un programa de estudios, o la percepción que la sociedad tiene del mismo, con los objetivos, metas y misiones de la institución correspondiente según el entorno geopolítico en el cual se enmarca cada institución. El riesgo, siempre presente, de las deformaciones al apreciar la calidad, sobre todo en materia de percepción, es que se hagan juicios sumarios, poco informados, a partir de ideas arraigadas y estereotipadas. (Castillo, 2003; Centurión, 2008; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

Con referencia a América Latina, los pobres (reales o esperados) resultados académicos producidos por las universidades, así como la decadencia de la universidad pública al comparársele con la privada, son ya lugares comunes al (Rodríguez, 2006; González & Espinoza, 2008; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Mungaray, Ocegueda, Moctezuma, & Ocegueda, 2016) y el juicio sobre estas cuestiones suele ser desinformado y no se sustenta más allá de ideas y percepciones. Es por esto que, el único sustento para el estudio de la calidad radica en su adecuada definición en consonancia con la realidad de la institución o sistema, mediante la cual se define, desarrolla y se consolida.

En este caso, la calidad es determinada por quienes la consumen, por lo que no se trata de la conformidad con las normas, sino de la satisfacción de los consumidores, es decir, los estudiantes, los empleadores y el gobierno. El objetivo de la auditoría educativa es determinar el nivel de satisfacción de los participantes en el proceso educativo en la escuela secundaria y los métodos en este caso son cuestionarios, encuestas, entrevistas.

En el estudio de Karahana & Mete (2014), las prácticas de calidad total en la educación superior son las actividades que ofrecen servicios de calidad (que también dan confianza y evaluación) para satisfacer las necesidades mínimas de todas las partes que se benefician de su. La gestión de la calidad se ha convertido en un tema muy importante en donde las universidades, cuyo principal objetivo es investigar, transferir y renovar el conocimiento e información, buscan beneficiarse de la filosofía de gestión de calidad total en términos de formación de personas calificadas (Spilková, 2011; Gibb, 2008). Desde este punto de vista, los estudios de educación superior sobre identificación y desarrollo de competencias aportan una contribución significativa a la operación y continuidad de los servicios de calidad (Chua, Shukur bin Ahmadb, Ahmad Bassimc, & Ahmad Zaimid, 2016).

Según los resultados del análisis de la adecuación de la calidad de la educación superior para la satisfacción de los estudiantes, generalmente se encuentran suficientes las condiciones físicas y ambientales de la universidad. Respecto a la calidad de la educación superior, los estudiantes están contentos con el contenido de la educación y capacitación, recursos y capacidades tecnológicas (Karahana & Mete, 2014).

En este contexto, el mundo educativo adopta diferentes modelos en la estructura de la educación superior, incluyendo a aquellos países en los que la estructura varía según la titulación (Gálvez, 2006).

Las manifestaciones de diferenciación de calidad, sumado a la ausencia de información sobre las certificaciones, las recomendaciones de organismos internacionales, la preocupación de los colegios profesionales por la desvalorización de las certificaciones y las crecientes condiciones competitivas que impone la globalización, llevaron, con distinta intensidad, a las sociedades, a los gobiernos y a las universidades a promover o aceptar la creación de agencias de evaluación y acreditación como mecanismos para asegurar estándares básicos de calidad en la educación superior (Dennis, 2012; Patlán Pérez & Martínez Torres, 2016, Ard, Beasley, & Nunn-Ellison, 2017). Desde hace algunas décadas el concepto de calidad ha venido adquiriendo una centralidad explícita en el campo de la educación superior, convirtiéndose en un tema de importancia creciente, a pesar de que se reconoce que es un concepto difícil de definir, debido a su naturaleza multidimensional (Fuentes, 2010). Por lo mismo, son múltiples las acepciones, enfoques y acentos que ha tenido en el desarrollo de la historia de la universidad y los procesos de evaluación y acreditación (Riaño, 1998; Gálvez, 2006).

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanzas y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario (Rivera Aya, 2012; Gamarra, Gianvito, Carlos, & Oré, 2014).

El modelo de aseguramiento de la calidad del Sistema de Educación Superior en Chile se fundamenta en: la declaración de propósitos y fines institucionales apropiados y claros; la identificación de políticas y mecanismos formalmente establecidos para el aseguramiento de la calidad que se nota en sus políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad; y los resultados concordantes con los propósitos declarados por la institución y cautelados

mediante las políticas y mecanismos de autorregulación para efectuar los ajustes y cambios necesarios para mejorar su calidad (Pitta, 2014).

3.2. Sentido y utilidad de los sistemas de verificación de la calidad de la educación superior

El aseguramiento de la calidad en la formación universitaria permite el ingreso a un sistema continuo de Autoevaluación y evaluación, que posibilite que la institución reconozca sus debilidades y fortalezas y de esta forma planifique y organice su progreso y mejoramiento continuo que abarque todos los aspectos propios del sistema, fortaleciendo la gestión de la educación de calidad (Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Rodríguez, 1991).

Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad de las universidades (UNESCO, 1998, art. 11; Gamarra, Gianvito, Carlos, & Oré, 2014).

En el contexto de la evaluación institucional, Emilio Mignone (1995), asegura que consiste en el mejoramiento de la calidad y su garantía para la sociedad, el Estado y los usuarios actuales y potenciales de la educación. A través de la evaluación, se deberá tener en cuenta otros aspectos como la máxima eficiencia en la utilización de los recursos humanos, financieros y de infraestructura y equipos disponibles; la adecuación a las demandas de la población y del desarrollo integral y sustentable de la Nación; el desenvolvimiento de la capacidad científica y tecnológica.

Por otra parte, y en el contexto de las directrices institucionales, las recomendaciones

sobre aseguramiento de la calidad se dan no sólo a los organismos gubernamentales, instituciones de educación superior y organizaciones estudiantiles, sino también a las instituciones que participan en el reconocimiento de las calificaciones académicas, la evaluación de calidad y la garantía de calidad de la educación superior (Michavila & Zamorano, 2007; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016).

El aseguramiento de la calidad en los sistemas de educación superior y en las instituciones que los componen, las mismas que pueden definir la continuidad de estos procesos iniciados o la implementación de cambios en el diseño propuesto, es un tema de gran interés en la actualidad (Avilés, 2016).

Al sintetizar los resultados de distintos estudios internacionales (Stensaker, B., 2008; Blaskova, Blasko, Matuska, & Rosak-Szyrocka, 2015; Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016), es posible definir dos tendencias de cambio en relación con la evaluación de la calidad de la gestión universitaria. Por un lado, estos estudios mencionan los cambios en las estructuras de poder al interior de las IES, señalando que los procesos de calidad generan un mayor peso en el liderazgo institucional, centralización de decisiones, mayor integración de los estudiantes a procesos de gestión interna, participación de actores del medio externo, profesionalización, mayores niveles de formalización de procedimientos internos, definición de responsabilidades, explicitación de conocimientos respecto de la calidad, así como también mayor y mejor cooperación entre académicos y entre directivos. Por otra parte, se destacan los cambios en las relaciones públicas, en cuánto el impacto del mercado ha hecho que los resultados del aseguramiento de calidad se utilicen como elemento de marketing y señala los efectos de la permeabilidad y transparencia en la información, lo que decisiones más informadas.

En este contexto, y a propósito de la investigación en calidad de la Educación Superior, es el tratado de Bolonia, constituido en 1999, el que revolucionó la educación superior en Europa con importantes efectos en América Latina y el Caribe (Bruner, 2008; Portillo, 2017; López Lara & Gómez Escorcha, 2018).

Los itinerarios marcados en la propuesta por Bolonia buscaban crear un Espacio Europeo de Educación Superior competitivo, atractivo tanto para los estudiantes como para los docentes, y transferible para otros países. Algunos de los principales cambios que se pretendieron en este tratado fueron las adaptaciones curriculares y las adaptaciones tecnológicas, la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable en toda Europa, lo que daba apertura a la movilidad de estudiantes y profesores e investigadores por las universidades europeas, a la vez que se fomentaba el aprendizaje continuo y la calidad de la Educación (Münch, 2010; Ceballos, Cantarero & Pascual, 2004; Salas-Perea, 2000).

Recién a finales del siglo XIX se menciona el término evaluación y autoevaluación institucional y crece esta tendencia en los Estados Unidos al establecerse las primeras agencias de acreditación, creadas gracias a las universidades privadas, quienes lideraban la educación de tercer nivel. Dichas agencias buscaban acreditar la calidad de los egresados de instituciones de educación superior para la continuidad en sus instituciones (Sharer et al., 2016).

Los conceptos de evaluación y de acreditación corresponden, según nuestro modo de ver, a dos lógicas fundamentalmente distintas, teniendo cada una su propia legitimidad, pero con razones diferentes. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿Es necesario favorecer a una más que a la otra? ¿Es necesario tratar de articularlas? y si ese fuera el caso ¿de qué manera se haría?, o ¿deben estas lógicas seguir siendo dos sistemas independientes, creados para responder a necesidades específicas?

La acreditación, en su connotación institucional e individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de las instituciones, programas educativos e individuos que transitan por tales instituciones. En ese sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento de nuestros días, ya que están destinados a garantizar calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados (Pallán Figueroa, 1996; Batanelo García, 2014; Marginson, 2016)

En la medida en que la acreditación institucional y especializada representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo a prácticas y resultados ampliamente reconocidos nacional e internacionalmente, se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento general en la calidad de los sistemas de educación superior (Centurión, 2008; Deus, 2014). De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior (Pallán Figueroa, 1996; Lemaître, 2005).

La evaluación y acreditación de las universidades, como garantía pública de su legalidad y legitimidad del funcionamiento, constituye uno de los pivotes esenciales que, al estar moldeado por los objetivos de las transformaciones en marcha, los potencia y refuerza pero, asimismo, los puede debilitar y distorsionar (Villavicencio, 2012).

Según Dias Sobrinho (2008), son precisamente estas realidades las que dan contenido y carácter a los procesos de evaluación de las universidades, sencillamente porque en el centro de la evaluación está el concepto de calidad y la calidad de las universidades no existe en un concepto abstracto, sino que responde a realidades y necesidades concretas, situadas y registradas en el tiempo.

Antes de iniciar un proceso de acreditación es pertinente definir su alcance. La acreditación como una marca que garantiza la calidad de la enseñanza superior, y que por tanto tiene una función de rendimiento de cuentas a la sociedad en general y de los usuarios en particular, debe tener aspectos a los que se refiere y no induzcan a error. Por ejemplo “en una institución de educación superior pueden acreditarse aspectos muy diversos tales como una titulación, un servicio, la gestión de la universidad, etc. Según el alcance de la acreditación los aspectos evaluados y los estándares de calidad aplicados son distintos y la información que proporcionan también lo es” (Rauret i Dalmau, 2004, p. 137).

El pronunciamiento de Praga en 2001, en lo relativo a universidades, destacó la cooperación europea en materia de garantía de calidad. Los ministros reconocieron el papel vital que los sistemas de garantía de calidad juegan en el cumplimiento de estándares. De ahí la importancia otorgada también a la colaboración estrecha entre el reconocimiento de las titulaciones y las redes de garantía de calidad (Farrington, 2001; Surssock, 2006).

La forma más efectiva de hacer real estos objetivos es la acreditación de estas agencias con la base de una evaluación cíclica o periódica de su práctica, lo que produce como resultado un estándar de acreditación que no implique la uniformidad de los programas educativos, sino el respeto de la diversidad cultural de las regiones, aspectos que deberían ser considerados en la normativa y modelos de acreditación de la universidad (Marcellán, 2004; Bruner, 2008).

El término aseguramiento de la calidad en educación siempre estará presente en las instituciones educativas, y más todavía cuando se crean los sistemas educativos que responden a las sociedades buscando no solo “evaluar al estudiante sino además el desempeño de los docentes y de la institución en sí misma, surgiendo así los sistemas de supervisión gubernamentales en los que se realizaba visitas de funcionarios que

emitían informes orales o escritos” (Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Pascual-Gómez, Lorenzo-Llamas, & Monge-López, 2015; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016).

Las propuestas de acreditación institucional, por su parte, se han planteado como una auditoría académica con un tipo de aproximación y criterios que presentan un claro acento hacia la definición e implementación de una serie de políticas y mecanismos de AC (aseguramiento de la calidad) en el desarrollo de la gestión institucional y la docencia. En este sentido, se trata de modelos que buscan impactar en el mejoramiento continuo de las instituciones a través del robustecimiento del aseguramiento interno, pero que exige una línea básica mínima de calidad y capacidades instaladas de autorregulación (Harvey & Green, 1993; Gamarra, Gianvito, Carlos, & Oré, 2014)

El análisis de Dill & Soo (2004) define que la acreditación tiene el propósito de contribuir con más y mejor información en el sistema de educación superior, el que regulado por sí solo es susceptible de presentar múltiples asimetrías de información.

La actual situación latinoamericana demanda una conjunción de fuerzas identificadas por los mismos objetivos de unidad, por lo que los países se ven en la necesidad de conformar alianzas en todos los ámbitos: económico, político, social, cultural y, por supuesto, en el educativo (Limón & Hernández, 2012; Pitta, 2014).

El horizonte está diseñado para orientar la autoevaluación, con fines de acreditación a las universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos y tecnológicos que conforman el sistema de educación superior, ya sea en forma institucional o por programas (Odina, Jaurena, Ramos, & Pérez, 2000).

La autoevaluación, aparte de considerar a la universidad como un ente sistémico interrelacionado dinámicamente con el medio externo y cuyas funciones sustantivas interactúan de manera sinérgica entre sí. Esta premisa es importante conocerla para entender el Modelo de Autoevaluación y sus líneas de relación (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008b).

La autoevaluación toma en consideración al elemento básico y obligatorio que son los referentes de calidad. Estos referentes son de dos tipos: generales y específicos. Los generales refieren a las características y estándares de calidad; y los específicos a la misión, visión, propósitos y objetivos de la institución. Luego de un amplio y consensuado análisis en el ámbito universitario del país, se ha llegado a determinar características y estándares de calidad para las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador (Riaño, 1998; Rojas Ríos & López Stefoni, 2016).

El componente central en el cual confluyen las características, estándares, funciones, ámbitos, dimensiones y variables está representado por los indicadores de calidad (Limón & Hernández, 2012). Estos se convierten en los elementos más idóneos y adecuados para evaluar el trabajo institucional al reflejar en forma cualitativa, cuantitativa y multidimensional la realidad del objeto motivo de evaluación. Estos indicadores que se operativizan en las diferentes matrices son en número alrededor de 51 variables que han cambiado en el tiempo (Acosta & Acosta, 2016).

El análisis de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al. (2008b), al responder a la pregunta de cómo evaluar, determina que es necesario utilizar una serie de procedimientos para cada una de las fases del proceso. Estos procesos se refieren a los pasos que hay que dar para diseñar y aplicar los instrumentos, la recopilación de información, su

procesamiento, el análisis para identificar fortalezas y debilidades y la valoración ponderada de los resultados (Rosal Durán, 2017; Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla, & Fontana Abad, 2016).

Las técnicas más comunes que se utilizan en la recopilación de información son: encuestas, entrevistas, informes, talleres con grupos focales, la observación, etc. Estas técnicas se complementan con instrumentos como: guías de entrevista, guías de talleres, cuestionarios, base de datos, etc. Todo esto da respuesta a la inquietud de con qué evaluar (Nieuwenhuis, 2005; Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008b).

En estos procesos intervienen luego las personas que informan y evalúan. Las que informan están consideradas como claves, tanto en la organización como fuera de ella. Los manuales consideran varios tipos de informantes que deberán ajustarse a la realidad de cada institución. El ente encargado de la autoevaluación es la Comisión de Evaluación Interna de cada institución de educación superior (Grifoll, 2016; Marginson, 2016).

Investigadores sobre temas de universidad como Dias Sobrinho (2008), considera que se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades para tomar las decisiones pertinentes. Debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.

En este mismo sentido Pérez Juste & García Ramos (1989), y House (1993), definen la evaluación como valoración o establecimiento de mérito o valor. Su objeto es la producción de un juicio de valor y sostienen que la evaluación son los actos y las prácticas variadas dirigidas a la producción de juicios de valor. Otros expertos consideran que el centro la

evaluación y acreditación de instituciones educativas superiores es la toma de decisiones, tal es el caso de las definiciones de la UNESCO donde la evaluación es entendida como el proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados (UNESCO, 1998).

Por otra parte se señala que el concepto de evaluación está asociado con la búsqueda de la calidad y excelencia de la educación superior, comprendiendo a la evaluación como un medio y como herramienta para la toma de decisión y considerando el carácter continuo y participativo del proceso (Rojas Ríos & López Stefoni, 2016).

La evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y sus programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa, debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución (Fernández, 2007).

La Educación Superior en los estados está regulada por la Constitución y los reglamentos a través de la definición de competencias para el fomento y la coordinación de la investigación, la expedición y homologación de títulos académicos. Este desarrollo normativo está articulado a través de las leyes orgánicas (Fa & Señal, 2016).

Los organismos colegiados definen que los procesos de evaluación y acreditación de las IES es conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales, enriquecer la toma de decisiones, mejorar la comprensión que

los actores tienen de la institución, estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan (Naranjo, 2014).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad destacan que son iniciativa del estado con niveles de autonomía y desconcentración. El objetivo es dar garantía pública de la calidad mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras basados en procesos de autoevaluación desarrollados por la carrera o institución y validados por un proceso de evaluación externa. En términos generales, los sistemas latinoamericanos centran su atención en la acreditación de carreras o programas de pregrado (Gamarra, Gianvito, Carlos, et al., 2014).

El mismo Baca Gamarra (2014), y su equipo de investigadores en relación con el aseguramiento de la calidad en la formación universitaria, sostiene que estos procesos habilitan el ingreso a un sistema continuo de autoevaluación y evaluación, permitiendo que la institución reconozca sus debilidades y fortalezas y de esta forma planifique y organice su progreso, y mejoramiento continuo, que abarque todos los aspectos propios del sistema y así poder brindar educación de calidad (Limón & Hernández, 2012; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

El entorno socioeconómico, en el que las instituciones educativas llevan a cabo su actividad es global, y las universidades de todo el mundo se clasifican según el desempeño de calidad de cada una (Ríos de Deus, 2014). Este contexto influye en los sistemas de gestión de la calidad en la Educación Superior a nivel de cada universidad (Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Rusu, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

El resultado es que las universidades deben centrarse también en las necesidades del cliente/usuario/sociedad (Batanelo García, 2014) y las especificaciones del producto

universitario para basarse en competencias, conocimiento, valor, actitud. Algunos expertos en educación impugnaron los términos "cliente" y "mercado" en la educación superior y abogaron por su uso sólo en los entornos comerciales (Bruner, 2008; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Espinoza, 2017).

Sin embargo, se considera clientes no sólo a los estudiantes sino también a sus usuarios, la sociedad o sus familias, los proveedores, co-accionistas y los productos son considerados materia prima (Peck & Reitzug, 2012). Los estudiantes tienen un estatus especial porque contribuyen a su propia educación. El entorno socioeconómico difiere de una universidad a otra según los recursos iniciales y los proveedores de información, humanos, financieros y materiales (Peck & Reitzug, 2012). Las competencias y los valores de los conocimientos difieren en función de la calidad de los procesos educativos y formativos, dentro del sistema de ejecución de la oferta o del sistema de evaluación constante (Rusu, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017; Arrieta-Reales, Consuegra-Machado, & Gaviria-García, 2017).

En la actualidad es necesario pensar a largo plazo, en la prevención, en la calidad alcanzada en la etapa de nuevo programa de estudio, las nuevas especializaciones, los planes educativos, la creación de currículos, la comprensión de la variación, la eliminación de las pérdidas y el enfoque científico de las decisiones son conceptos para la alta dirección (Espinoza, 2017; Rosal Durán, 2017) .

Las universidades que deseen prosperar y ascender en ranking, deben proporcionar a sus estudiantes y usuarios productos de mejor calidad a cambio de su dinero (Peck & Reitzug, 2012). El fracaso del graduado durante la contratación o después del empleo en el país o en el extranjero puede arruinar la reputación de la universidad.

Definir la excelencia en la educación superior no es una tarea sencilla. Además del hecho de que se pueden encontrar muchas definiciones posibles, la selección de un significado universal es complicada porque está simultáneamente vinculada a los entornos sociales y culturales (valores y principios, por ejemplo) y contextos políticos y económicos (De Vergara et al., 2014). Esta es una de las razones de la adopción de un enfoque de aseguramiento de la calidad en el contexto de los países desarrollados y en otras regiones del mundo, basado en buenas prácticas de gestión que promueven la rendición de cuentas y la mejora de la educación superior (Grifoll, 2016; Kuznetsova, Maksimov, Narozhnaya, Tkachenko, & Toiskin, 2019).

La universidad realiza un servicio considerado público y privado al mismo tiempo. Esta referencia no está relacionada con la propiedad de las instituciones de educación superior, se trata de la naturaleza de la actividad en sí (Duan, 2003). En la universidad, como actividad privada, es obvio que los graduados de educación superior buscan mejores empleos y mejores salarios en un mercado de trabajo competitivo. En la universidad, como actividad pública, independientemente de la propiedad del proveedor, genera externalidades positivas que se materializan de diferentes maneras, por ejemplo, en la posibilidad de contar con expertos en áreas que mejoren el bienestar de la sociedad en general. Una externalidad puede entenderse como el costo o beneficio que afecta a una parte que no eligió incurrir en ese costo o beneficio (González & Espinoza, 2008; Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla, & Fontana Abad, 2016).

En el marco del análisis de (Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz, 2010) las instituciones de educación superior deben constituirse en un elemento básico para generar mayores niveles de competitividad en el país ya que, en efecto, en la sociedad del conocimiento y en un ambiente globalizado la formación de capital humano avanzado, así como la

investigación, el desarrollo y la innovación, constituyen pilares fundamentales de la ventaja competitiva para la nación y sus organizaciones. En la economía del conocimiento, tanto capital como trabajo son requeridos para la producción de bienes, pero el conocimiento es la base o esencia de la ventaja competitiva en la nueva economía (Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Marginson, 2016; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

Entonces, se concluyen que:

la evaluación de la calidad de las instituciones y el aseguramiento de la calidad de la educación superior son un requerimiento esencial de los países en la economía del conocimiento. El punto central que se propone en esta discusión es que en la economía del conocimiento, la calidad de la educación superior y, principalmente, la educación universitaria, requiere evaluación permanente, sistemática e ininterrumpida (Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz, 2010).

En virtud de lo cual los roles de la universidad como la investigación el desarrollo y la innovación deben cumplirse satisfaciendo estándares de calidad. Más aún, en la nueva economía, esos estándares son crecientes y constituyen una espiral sistemática de mayores exigencias, imprescindibles de alcanzar para lograr los niveles de competitividad que permitan a las naciones, a las organizaciones y las personas desenvolverse con eficacia social en los tiempos actuales (Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz, 2010; Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

Por lo tanto, para las organizaciones profesionales que realizan evaluaciones independientes de la calidad de la educación, recomiendan la determinación, el desarrollo y la aplicación de criterios y procedimientos de evaluación para el estudio comparado de los programas y las cualificaciones y determinan los requisitos para la organización del proceso de gestión (Marcellán, 2004; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

Las directrices sirven de guía a las partes interesadas de los servicios educativos, que tienen por objeto la evaluación y la garantía de la calidad de la educación y el fenómeno de competitividad del sistema educativo y de los sujetos condicionados por la calidad (Marcellán, 2004) (Wood et al., 2011).

Adicionalmente, proporcionan asesoramiento práctico no sólo para el desarrollo del potencial nacional, sino también para la cooperación internacional en el campo de la evaluación de la calidad y el aseguramiento de la calidad de la educación superior (Sharer et al., 2016).

Además y en referencia al producto, se define a la calidad como una estricta conformidad con las normas y, por lo tanto, se deben minimizar las desviaciones de las mismas (Dugarova, Kimova, & Kalinina, 2015). En este caso, la calidad de la educación está determinada por su correspondencia con el estándar educativo de la organización y su resultado. El objetivo de la auditoría educativa es la evaluación de esta correspondencia y sus métodos son la observación, las pruebas, el análisis de las estadísticas actuales y la comparación con los criterios (Sharer et al., 2016).

De la misma manera si relacionamos la comprensión de la educación como un servicio, el concepto calidad se amplía. Para Dugarova (et al., 2015), implica, no sólo el control sobre la estricta correspondencia del proceso con los requerimientos, sino, también el cumplimiento del servicio recibido con las expectativas del consumidor sobre la calidad (Elkana & Klöpper, 2016).

El análisis de De Sousa Santos (2005), evidencia la existencia de situaciones de crisis hegemónicas, resultantes de la contradicción entre la producción de cultura, pensamiento crítico y conocimientos científicos y humanistas, y la producción de patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra

calificada exigida por el desarrollo capitalista; y, por otro lado, evidencia también una crisis de legitimidad, provocada por la jerarquización de los saberes especializados a través del acceso y certificación de las competencias y exigencias sociales y políticas de democratización y reivindicación de igualdad de oportunidades (De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

3.3. Sistema de evaluación y acreditación de la universidad en el contexto global y regional.

La acreditación institucional tiene por especial foco de evaluación la verificación de la existencia formal y aplicación sistemática de políticas y mecanismos para velar por el cumplimiento de los propósitos institucionales y sus resultados. Esto quiere decir “el establecimiento de un conjunto de mecanismos y políticas que regulen la calidad internamente a partir de una adecuada gestión, en los cuales se coordinen procesos permanentes de evaluación, planificación y monitoreo de resultados obtenidos y ajuste permanente de las actividades que realiza” (Lemaître, 2005; Araujo, 2017; Guzmán, 2017).

En este sentido, Didrikson (2008), analiza que las reformas educativas emprendidas ya por algunos países en la década de los setenta (Chile, Costa Rica, Ecuador, Venezuela, Colombia) introducen el tema de la calidad de la educación superior en el marco de las transformaciones de sus sistemas educativos, primero, en relación con los niveles primario y medio y, posteriormente, en el tercer y cuarto nivel. Y es así que, a partir de la década de los noventa, se ponen en marcha programas nacionales y propuestas regionales de medición y evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria (Harvey, 1997; Fresan, 2007).

De la misma forma a como ocurrió en la mayoría de los países de América Latina, el tema de la evaluación de la educación en sus diversas dimensiones (de aprendizajes,

institucionalidad, docencia, currículo, etc.) y niveles del sistema (inicial, primaria, media, superior y el de la acreditación de instituciones y programas / carreras) ocupó un lugar central en la agenda de las políticas públicas educativas en la década de 1990 y dentro del programa de reforma neoliberal (Acosta & Acosta, 2016; López Lara & Gómez Escorcha, 2018).

La especial atención que han dispuesto los organismos de control estatal por la calidad en el ámbito universitario es un tema instalado hace ya algunos años y nace como respuesta a un conjunto de transformaciones y demandas sociales, políticas y económicas observadas en Latinoamérica en las últimas décadas, lo que ha originado la necesidad de dar cuenta de la gestión institucional y académica y el uso de recursos, obligando a las instituciones a replantearse su figura institucional y sus roles sociales. Esta realidad ha llevado a la mayoría de los países a establecer mecanismos para velar por la calidad de la educación (Fleet, 2011; Ball, 1997; Rodríguez, 2006; Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, González-Plitt, & Rodríguez-Ponce, 2011; Rosal Durán, 2017).

En Chile, por ejemplo, se han preguntado por qué asegurar la calidad de la educación y han ensayado respuestas entorno a los fenómenos de desregulación del sistema de educación superior como resultado de la autonomía de la universidad, y su alejamiento de los objetivos de los proyectos originales que implicaron la descompensación entre lo que propone y lo que se hace en la práctica. En este contexto, la definición de calidad y los procesos de aseguramiento es realizada por la autoridad. La calidad consiste en el ajuste de acciones y resultados de las instituciones de la educación superior y sus programas académicos o carreras con los sistemas sociales para la formación del capital humano (Pitta, 2014) .

Otros expertos hacen riguroso el análisis desde la ética, en una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores (Santos Guerra, 1996). Por ejemplo

para Dilvo Ristoff, de Brasil, evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar (Fórum Nacional de Educação - Dilvo Ilvo Ristoff, s. f.).

Desde esta perspectiva, el SINAES de Brasil enfatiza la importancia de la evaluación como una función de las propias universidades y del Estado para profundizar los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones.

Las fuerzas económicas y políticas (legislativas) ejercen presión sobre el sistema de educación superior para adaptarse al nuevo entorno social y económico. Si se acepta la hipótesis de que vivimos en una sociedad de consumo de educación superior, muchos de los conceptos tradicionales relativos a la calidad universitaria tendrán que ser cambiados (Bruner, 2008; Batanelo García, 2014, Marginson, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

En este sentido, la experiencia de la implantación de la política de evaluación de educación superior ejecutada en Brasil a partir de 1995 hasta el año 2007, período en que el país pasó por dos administraciones presidenciales distintas: Fernando Enrique Cardoso (1995-2002) y Luiz Ignacio Lula da Silva (2003-2010), han permitido el posicionamiento de este país como una buena alternativa para hacer universidad en América Latina (Lago de Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

Los programas de evaluación y acreditación que se destacan son: a) el ENC (Examen Nacional de Cursos, más conocido como “Gran Prueba”), y otros mecanismos de evaluación institucional, implantados en la gestión del ex ministro Paulo Renato de Souza, bajo la

presidencia de Fernando Enrique Cardoso; b) SINAES (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior) que está en proceso de desarrollo y consolidación en las instituciones de educación superior en todo el país (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008a).

En esta perspectiva, es posible sostener que las instituciones deben contar con:

- a. Propósitos y fines institucionales apropiados y claros, que orienten adecuadamente su desarrollo. Asimismo, las políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad deben velar por el cumplimiento de los propósitos declarados.
- b. Políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad que se apliquen sistemáticamente en diversos niveles institucionales, de modo eficiente y eficaz.
- c. Evidencia de resultados concordantes con los propósitos institucionales declarados y cautelados mediante políticas y mecanismos de autorregulación.
- d. Demostrar que tienen la capacidad para efectuar ajustes y cambios que mejoren su calidad y avanzar consistentemente hacia el logro de sus propósitos declarados (Lemaitre et al., 2012).

Sin embargo, es preciso hacer referencia también a las características de esos procesos de evaluación y sus repercusiones en el medio académico, y con profundidad en el análisis de los Sistemas Nacionales de Educación Superior, puesto que se caracteriza como una política de Estado en fase de implementación (Ball, 1997; Rodríguez-Ponce & Palma-Quiroz, 2010).

Los procesos de evaluación y la acreditación han tenido un breve y complicado camino dentro del Sistema de Educación Superior en México, donde se ha hecho tarde en comparación a los países que, con frecuencia, se manifiestan como paradigmas (Estados

Unidos, Canadá, Inglaterra y algunos otros países europeos como Alemania, Francia y España). Consecuentemente, la evolución de la evaluación y la acreditación no ha sido uniforme y es posible advertir avances y reacciones en su desarrollo. Los vínculos comerciales entre países como un Tratado del Libre Comercio con los países, a partir de 1992-93, estimuló notablemente la posibilidad de observar con mayor detalle el funcionamiento de esos sistemas y las diferencias si son notables (Jiménez, 2004; Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008b; Mungaray, Ocegueda, Moctezuma, & Ocegueda, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las categorías evaluación y acreditación en la tabla.

Tabla 3.1 Cuadro comparativo entre los conceptos de evaluación y acreditación. (Pallán Figueroa, 1996)

COMPARACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN		
COMPONENTE	EVALUACIÓN	ACREDITACIÓN
Objetivo principal	Por una institución o una entidad, tener una mirada reflexiva, constructiva y no complaciente sobre sí misma, con respecto a sus propios objetivos, a sus valores, a su cultura, etc., permitiéndole definir, de manera más clara, sus ejes de desarrollo.	Garantizar a la sociedad, a las universidades y a quienes se involucran directa o indirectamente con las mismas, la verificación por parte de la universidad o la entidad en cuestión, que la institución posee un conjunto de características importantes (por un organismo acreditador) en términos la calidad.
Criterio de referencia	Los criterios de referencia privilegiados son los objetivos específicos de la institución o de la entidad. Un referencial específico (por ejemplo: proyecto de establecimiento) será creado para que sus distintas dimensiones sean más explícitas.	Se trata de criterios generales, comunes, considerados pertinentes para la totalidad de las instituciones o de las entidades en cuestión. Estos criterios son definidos por un organismo acreditador, considerado neutro e imparcial, que tiene estrecha colaboración con expertos de los distintos ámbitos tratados.

Función	Función sobre todo formativa, al servicio de la institución o de la propia entidad.	Función sobre todo certificativa, al servicio de la sociedad (aunque por supuesto, puede tener también un papel formativo para la institución o la entidad en cuestión).
Proceso	Se trata, sobre todo, y en un primer lugar, de un proceso de construcción de significados y de valor, implicando todos los componentes dentro de la institución o de la entidad en cuestión. Algunos expertos exteriores podrán también ser asociados, con el fin de otorgar a la institución una imagen más distanciada de sí misma.	Se trata, sobre todo, de un proceso de comprobación, de reconocimiento y de regulación garantizado por un organismo acreditador (proceso que, sin embargo, puede ser precedido por una fase de autoevaluación y evaluación por los pares).
Comunicación	Garantías de confidencialidad son necesarias para favorecer un clima de confianza y de sinceridad en la autoevaluación. Algunos documentos (por ejemplo, referenciales contruidos) podrán, sin embargo, hacerse públicos posteriormente, sólo si hay un acuerdo de los participantes.	El hecho de que una institución o una entidad reciban o no su acreditación, debe, por supuesto, hacerse público.

Fuente: *Elaboración propia*

En este cuadro se puede apreciar que “la experiencia internacional indica que existe un consenso respecto de que la aplicación de estos procesos incide de forma positiva en las instituciones, sin embargo, es difícil establecer relaciones causales en cuanto a que la aplicación de dichos mecanismos genere determinados cambios en las instituciones, lo que hace prácticamente imposible medir sus consecuencias en forma directa” (Lemaitre, Maturana, Zenteno, & Alvarado, 2012, p.25).

El primer país latinoamericano que inició las prácticas de regulación y evaluación de la calidad de la educación superior por iniciativa estatal fue Chile en 1990 a través del

Consejo Superior de Educación (CSE), hoy Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Fleet, 2011).

Le siguieron el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia en 1992, la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU) de Bolivia en 1994, la Comisión Nacional de Evaluación de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina en 1995, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES de Ecuador en el año 2010, el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) de Venezuela en 2001, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) de Paraguay en 2003, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) de Brasil en 2004, y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) de Perú en 2006 (Gamarra, Gianvito, Mayta, & Oré, 2014).

La mayoría de los sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina destacan que son de iniciativa estatal, aunque con distintos grados de autonomía y descentralización, cuyo propósito principal es dar garantía pública de la calidad mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras, los cuales están basados en procesos de autoevaluación desarrollados por la carrera o institución y validados por un proceso de evaluación externa (Limón & Hernández, 2012; Pitta, 2014; Acosta & Acosta, 2016).

En términos generales, los sistemas latinoamericanos enfatizan la acreditación de carreras o programas de pregrado (llamados normalmente “de grado” en la región), conducentes a un primer grado académico o título habitual (Gamarra et al., 2014; Ríos de Deus, 2014).

Por eso resulta muy importante referirse a la problemática y perspectivas comunes de la educación superior en la región y establecer comparativamente similitudes y diferenciaciones, con el objeto de tender a construir conjuntamente un espacio común de Educación Superior en el marco de las alianzas regionales y subregionales (Sursock, 2006; Bruner, 2008). Esto permitirá, a los países latinoamericanos, mejorar las condiciones de competitividad de sus sistemas universitarios a nivel internacional y promover una convergencia de trabajo común con importantes intercambios académicos entre los países y universidades de la región identificados por similares propósitos de unidad latinoamericana (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008a).

Luego viene la elaboración de los borradores de informes tanto parciales como finales, los cuales deben ser socializados y validados por toda la comunidad universitaria, de acuerdo a procedimientos diseñados por la Comisión (Münch, 2010).

Un aspecto importante al que conduce todo proceso de autoevaluación es a la emisión de informes. En ellos se verá reflejado el nivel de calidad de la institución, ya que contendrán el cumplimiento de las características y estándares de calidad por funciones y ámbitos. Este nivel de calidad dependerá de la valoración y ponderación que se utilice luego del procesamiento y análisis de la información correspondiente. También los informes contienen las fortalezas y debilidades institucionales que sirven para, en un proceso de retroalimentación, conectarlos con el plan estratégico, planes operativos y planes de contingencia respectivos (Lemaître, 2005).

El informe final de autoevaluación también se constituye en el medio o instrumento indispensable para acceder a la segunda etapa del proceso de acreditación que es la evaluación externa (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008b).

La evaluación y la acreditación en México han sido planteadas como mecanismos para fomentar la calidad de la educación superior. La búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta expresado en planes nacionales e institucionales desde hace 25 años. La necesidad de lograr una mayor calidad en los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud abordada hasta el punto de considerar que ella es un atributo imprescindible de la propia educación: toda educación debe ser de calidad.

El sistema educativo mexicano es, sin duda, uno de los más grandes del mundo. Más de 33 millones de personas reciben algún tipo de educación en México. Para un país de más de 106 millones de habitantes, quiere decir que un 31.5% de la población recibe algún tipo de servicio educativo; 25.5 millones están en educación básica (preescolar, 6 años de primaria y 3 de secundaria) y 3.8 millones cursan la educación media y 2.6 millones la educación superior.

Las instituciones de educación superior son más de 2.400. Entre ellas se destacan las instituciones nacionales (Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Politécnico Nacional), las 55 universidades públicas estatales que, en términos generales, son las más grandes del país y el sistema de Institutos Tecnológicos que cuenta con más de 200 planteles o centros (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008^a; Jiménez, 2004).

En Argentina, por su parte, en los últimos años, la significación de la acreditación ha pasado del control a la nueva denominación (traducida del inglés) de «aseguramiento de la calidad». Esta terminología busca situar a la acreditación más cerca de una connotación de mejoramiento institucional, por la vía del cumplimiento de los estándares. En este último supuesto, los estándares aparecen como «el modelo de calidad a conseguir» universalmente instituido (Osegueda, 2003; Coppo, 2013; Araujo, 2017).

Es indudable que la universidad debe ser eficiente y responsable, pero no según los criterios de producción transpuestos de las empresas (aunque estos también puedan resultar aportes interesantes). Conviene también advertir que las instituciones no pueden eximirse de controles del Estado. La crítica y el rigor científico son exigencias de esa responsabilidad y solamente pueden ser ejercidos cuando el control externo no opera un desvío o una anulación de la autonomía, la cual también comporta mecanismos internos de control (Castillo, 2003; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Alvarado, 2016).

El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Canadá considera imperativo el mejoramiento continuo del sistema a través de la gestión eficaz, la participación efectiva de la comunidad priorizando las necesidades de los clientes en coordinación y cooperación para el mejoramiento de los procesos de producción. La acreditación en Canadá está establecida por un organismo externo, el mismo que reconoce a la universidad y sus programas el cumplimiento de objetivos. En Canadá han creado su propio modelo sustentado en la diversidad que se encuentra en el sistema y sus distintos perfiles institucionales en términos de programas y estilos pedagógicos. En Canadá se asegura la calidad de la educación con la intervención de varios actores, varios niveles, en distintos momentos, bajo diferentes aspectos y con puntos de vista diferentes (Van der Donckt, 1995).

En el sistema norteamericano la acreditación y aseguramiento de la calidad de las universidades fue voluntario y lo hacían entre las universidades. Este mecanismo de control de calidad de Educación superior, que lo practicaron por más de 100 años, con el tiempo se han transformado en procesos obligatorios. La presiones de los gobiernos y de la sociedad han obligado a que los servicios sean de calidad (Gálvez, 2006; Grifoll, 2016).

En Europa el proceso se orientó hacia la creación de un sistema de evaluación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior, aplicable a las distintas comunidades de Bélgica, de habla flamenca, francesas y alemana (Zapata & Tejeda, 2009; Sursock, 2006).

Otro enfoque de gestión de la calidad también es analizada desde la “accountability”, que surgió a partir de la década de 1980, hasta la creación de la Agencia para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior. Bélgica ha tenido una evolución sólida que empieza por la creencia de que no se puede mejorar lo que no se conoce, por lo que precisar los matices del principio de calidad y los medios que nos conducen a ella, resulta básico (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, Consejo Nacional de Educación Superior, & Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, 2008b; Gálvez, 2006).

En Europa existe variedad de denominaciones para referirse a los organismos que realizan aseguramiento de la calidad en Educación Superior, entre ellas tenemos: consejos, comisiones, centros, agencias y sugiere que realizan actividades consultivas unos y asesoramiento otros. La igual denominación no significa una concepción idéntica del organismo. La diversidad de organismos posiblemente obedece a la diversidad conceptual y de falta de acuerdos. Así, por ejemplo, Alemania, Francia, Bélgica, Italia, Holanda, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Grecia, España, Portugal, Austria Finlandia, Suecia, Chipre, Eslovaquia, Estonia, Hungría, Letonia y Lituania (por nombrar algunos) tienen diferentes denominaciones (Gálvez, 2006).

En los países europeos que han optado por la acreditación se ha establecido, en general, mediante legislación nacional. En este sentido, se ha dictado una ley especial para permitir

su introducción rápida, pero, en general, este aspecto se ha incluido en la ley sobre educación superior que han dispuesto la mayoría de países para adaptarse al espacio europeo. En países, como Irlanda, la ley no sólo se refiere a la enseñanza superior, sino que regula todos los niveles de la educación. En otros países como es el caso de Alemania, en el que las regiones son las responsables de la educación superior, la acreditación se estableció mediante resoluciones de la Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de las Regiones (Rauret i Dalmau, 2004, p. 135; Surssock, 2006).

Por otra parte, la educación superior en Bélgica está conformada por las universidades que tienen por vocación la investigación y la enseñanza, y, por otra, de una educación superior no universitaria que tiene como objetivo una calificación profesional. Conviene también añadir que, desde la federalización del país en 1989, la educación concierne a las distintas comunidades, en este caso flamenca, francesa y de habla alemana (Gálvez, 2006).

El análisis de autores como Michavila & Zamorano (2007), Feisal Cárdenas, s. f., y García Garrido (2013), aseguran que el 25 de mayo de 1998, Claude Allègre, ministro de Educación, Investigación y Tecnología de Francia, Luigi Berlinguer, ministro de Instrucción Pública, Universidad e Investigación de Italia, Tessa Blackstone, ministra de Educación Superior del Reino Unido y Jürgen Rüttgers, ministro de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología de Alemania, suscribieron un texto conjunto que, con el transcurso del tiempo, adquiriría una relevancia singular: La Declaración de la Sorbona sobre “la armonización de la arquitectura del sistema europeo de educación superior”, que pone las bases del sistema de acreditación en el mundo europeo. En palabras de Münch, (2010) “en ese documento se resaltaba que la creación del área europea de educación superior era un asunto esencial para promover la movilidad de los ciudadanos, su empleabilidad y el progreso socioeconómico de la región” (Münch, 2010, p. 7).

Como resultado de las declaraciones y postulados

“el Espacio Europeo de Educación Superior es ya una realidad, tras un largo proceso la armonización de las estructuras de la Educación Superior Europea ha conseguido las metas marcadas y con ello un paso más en la integración europea, y ha hecho que la movilidad europea sea cada vez más un hecho, y por tanto, que la posibilidad de vivir una experiencia europea, y hacer partícipes a los estudiantes en la consecución del proyecto europeo” (Münch, 2010, p. 12).

No obstante, como se ha visto en el análisis, la armonización no ha sido completa, a pesar que para los ministros de educación de los países firmantes reunidos en la conferencia de Budapest-Viena haya sido un éxito (Centurión, 2008; Münch, 2010).

Todo esto se debe, en alguna medida, a los tiempos que se han definido para ir aplicando los cambios necesarios para culminar el proceso, que en el caso de los países que entraron más tarde, es aún menor, ya que muchas de las reformas que los países deben llevar a cabo son complejas y en algunos casos difíciles de realizar por formar parte de la política interna del país en cuestión (Harvey, 1997; Lemaître, 2005, Surssock, 2006).

Este proceso queda desdibujado en cuanto llegamos a este punto, pues se siguen poniendo dentro de esta estructura trabas a la movilidad, no solo estudiantil o del personal, sino también de ciudadanos, pues las titulaciones, aunque más convalidables y compatibles que antes de que el Espacio Europeo de Educación Superior surgiera (Marcellán, 2004), siguen sin tener la misma carga lectiva y de aprendizajes, por lo tanto que es un punto negativo para la equidad de la empleabilidad dentro del Espacio Europeo, afectando a uno de los puntos clave del Proyecto Europeo de la Unión que es la movilidad plena de ciudadanos (Gálvez, 2006; Surssock, 2006; Bruner, 2008).

Es de esperar que el trabajo en los próximos años vaya armonizando cada vez más los nuevos escenarios de la Educación Superior en el mundo. Sin embargo, hasta que las naciones no cedan competencias y se legisle conjuntamente para la completa armonización del espacio de educación superior, no se llegará a conseguir totalmente este objetivo (Fresan, 2007; Bruner, 2008).

La Unión Europea, como organismo supranacional, busca convertirse en la potencia mundial de la economía del conocimiento y no solo en la Educación Superior, sino en todos los niveles educativos. El Proyecto Europeo para seguir creciendo debe ganar espacios de acción y decisión que en poco tiempo formará verdaderos ciudadanos europeos dentro de un gran Espacio Europeo de Educación (Münch, 2010; Elkana & Klöpper, 2016; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La acogida que tuvo la idea nacida en la Sorbona no pudo ser mejor. Después de un año, el 19 de junio de 1999 fueron 29 países los que elaboraron la famosa Declaración de Bolonia, que definía los principios básicos sobre los que se debía asentar la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los seis objetivos fundamentales del documento hace una mención expresa a “la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables”. Calidad, movilidad, diversidad y competitividad eran las cuatro características buscadas al perfilar el EEES (Michavila & Zamorano, 2007; Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Alvarado, 2016; Rosal Durán, 2017).

La actividad de evaluar los avances producidos en la construcción del EEES se hizo más fuerte, y la siguiente cumbre de ministros europeos responsables de la educación superior tuvo lugar en Berlín, en septiembre de 2003. En este encuentro el avance en el asunto de la garantía de calidad fue significativo (Lemaître, 2005; Alvarado, 2016). Se propuso que en el año 2005 los sistemas nacionales de garantía de calidad debían abarcar: la definición de las responsabilidades de los organismos e instituciones involucrados; la evaluación de programas o instituciones (a través de procesos de autoevaluación, evaluación externa, participación de los estudiantes y publicación de los resultados); un sistema de acreditación y certificación; y la cooperación internacional mediante el desarrollo de redes específicas (Limón & Hernández, 2012; Ríos de Deus, 2014). También se acordó que la ENQA (Red Europea de Garantía de la Calidad en la Educación Superior) a través de sus miembros y en cooperación con la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa (ESIB) desarrolle un conjunto concertado de normas, procedimientos y directrices sobre la garantía de calidad (Sursock, 2006; Gálvez, 2006; Michavila & Zamorano, 2007).

La ENQA lideró la creación un sistema de normas y directrices para la garantía de la calidad que fue aceptado en la reunión de Bergen. Adicionalmente, se asumió la propuesta del Consejo y del Parlamento Europeo consistente en la creación de un registro europeo de organismos de garantía de la calidad o acreditación que completara un sistema de agencias nacionales con normas y procedimientos comunes en todo el ámbito europeo. El reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación de las instituciones estaría validado por la inscripción de los organismos evaluadores en el citado registro (Harvey, 1997; Gálvez, 2006).

El objetivo fundamental del trabajo de acreditación en el ámbito del EEES se espera que sea desarrollada en contextos nacionales. De ahí la importancia de que las instituciones implanten mecanismos rigurosos y contrastados de evaluación de la calidad de su docencia, su investigación y su gestión, a la par que se estimule la cooperación europea fundada en la mutua confianza (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016). Con este diseño de las estrategias de acreditación en el EEES, los procesos de acreditación adquieren un gran protagonismo para la puesta en funcionamiento del registro europeo de los organismos de acreditación y garantía de calidad que cumplan los requisitos de solvencia demandados (González & Espinoza, 2008; Sursock, 2006; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014).

La consecución de los objetivos del proceso de Bolonia depende de la voluntad y colaboración de los diferentes países miembros (tras la reunión de ministros en Bergen en 2005, un total de 45 países), por lo que deben compartirse las estrategias desarrolladas en el proceso. Hace tan sólo unos años se argumentó que la evaluación de la educación superior se estaba convirtiendo en un proceso internacional, sin ninguna singularidad europea. Hoy en día se puede afirmar que involucrarse en procesos de acreditación, como medio de rendición de cuentas, transparencia e información de los resultados de la educación superior con garantía de calidad, es la tendencia actual en Europa (Nieuwenhuis, 2005; Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla, & Fontana Abad, 2016).

La puesta en marcha en todos los países no ha sido igual, pero los procesos van convergiendo. La prioridad otorgada a la evaluación y a la medición de la calidad se pone de manifiesto con la creación, en la mayoría de los sistemas de educación superior, de

agencias de evaluación responsables de estos procesos (Feisal Cárdenas, 2015). Dichas agencias tienen funciones y responsabilidades similares entre los países de la Unión (la garantía y mejora de la calidad en el sentido tradicional a través de procesos de evaluación, la difusión de su conocimiento e información sobre la garantía de calidad y la acreditación), pero también algunas diferencias respecto a la implicación o responsabilidad que se les ha otorgado en los procesos de evaluación (Marcellán, 2004; García Garrido, 2013; Münch, 2010; Feisal Cárdenas, 2015).

En los actuales momentos el aspecto fundamental es preguntarse qué tipo de ordenación van a aportar las agencias de acreditación al nuevo mercado de estudios universitarios, teniendo en cuenta el final del monopolio sobre el conocimiento y las profesiones que antaño detentaron las asociaciones profesionales y las sociedades científicas (Münch, 2010). Con frecuencia se considera que las agencias de acreditación vienen a sustituir el control por parte del gobierno, configurado básicamente en términos jurídicos, sobre los estudios universitarios, dando así a las universidades y a las disciplinas académicas un mayor grado de autonomía. En la práctica, es distinto (Marcellán, 2004).

En este contexto “el objetivo esencial de ENQA es promover la cooperación europea en la garantía de la calidad de la educación superior entre todos los miembros que la constituyen. Pueden pertenecer a esta asociación las agencias de calidad de los países firmantes de la Declaración de Bolonia. En total, 40 agencias de calidad y asociaciones de educación superior se han unido a ENQA (procedentes de 20 países europeos)(Gálvez, 2006).

ENQA ofrece diversos servicios y beneficios a sus miembros. Se destaca la difusión de información sobre los desarrollos recientes de la evaluación en la educación superior; la oferta de talleres de formación y apoyo consultor; la facilidad para la participación en actividades temáticas a través de seminarios y proyectos especiales; el contacto con expertos europeos en garantía de la calidad; y el ofrecimiento de asesoría sobre temas de calidad (Elkana & Klöpper, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La organización de la ENQA (Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior) se compone de tres entidades: la Asamblea General, el Consejo y el Secretariado. La primera, compuesta por representantes de las agencias miembros y con representación de los respectivos ministros europeos, es el principal órgano de toma de decisiones de la asociación. Al Consejo, como organismo ejecutivo, le corresponde asegurar que se realiza una gestión efectiva de los asuntos; y, finalmente, el Secretariado se encarga del día a día, que implica asuntos diversos vinculados a la administración o la contabilidad. (Sursock, 2006; Gálvez, 2006; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

Por otra parte, la ECA (Consortio Europeo de Acreditación en Educación Superior), se crea con el fin último de alcanzar el reconocimiento mutuo de las decisiones de acreditación entre sus miembros antes de finales de 2007. Los miembros de ECA han sostenido siempre que ello contribuirá al reconocimiento de calificaciones en la educación superior y a la movilidad de estudiantes y de graduados en Europa y han propuesto un camino para dicho reconocimiento, incluyendo los siguientes logros:

- ✓ Han asumido un Código de buenas prácticas (la conformidad de los 17 estándares del Código será evaluada en 2007).

- ✓ Han convenido una serie de directrices para la selección de expertos.
- ✓ Los miembros de ECA se implican en proyectos de cooperación para facilitar el reconocimiento mutuo, para aumentar la comprensión y la confianza mutuas.
- ✓ Los miembros de ECA y ENIC/NARIC en cuatro países han firmado una declaración común para el reconocimiento automático de cualificaciones acreditadas.
- ✓ Como grupos de interés más representativos en Europa se pueden mencionar EUA, EURASHE (Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior) y ESIB. La EUA es un organismo que representa a las universidades europeas y a las conferencias nacionales de rectores. Es la voz principal de la comunidad universitaria en Europa. La misión de la EUA es la promoción del desarrollo de un sistema coherente de educación superior e investigación europeo, a través de la ayuda y la orientación activa a sus miembros para la mejora de la calidad de su enseñanza, su aprendizaje e investigación, así como de su contribución a la sociedad (Gálvez, 2006; Marginson, 2016; Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

La ESIB es una organización que agrupa a 44 asociaciones nacionales de estudiantes de 34 países, a través de las cuales se representa a más de 10 millones de estudiantes en Europa. Su objetivo es representar y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de estos estudiantes en todos los organismos relevantes y, específicamente, en la Unión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO.

Finalmente, EURASHE, fundada en Patras (Grecia) en 1990, es una asociación internacional formada por asociaciones nacionales y profesionales de universidades y escuelas politécnicas, así como por instituciones individuales. Se dedica al análisis y la reflexión, a través de la organización de conferencias y seminarios relacionados con la educación

superior y profesional. Además, ofrece asesoría a la Comisión de las Comunidades Europeas y al grupo de la Declaración de Bolonia, sobre educación y cultura (Tarango & Machin-Mastromatteo, 2017).

En Europa coexisten dos tipos de acreditación: la acreditación de programas o títulos, que fue la primera en desarrollarse; y la acreditación de instituciones. Sólo Austria, Noruega y Suiza han optado, hasta ahora, por la acreditación de las instituciones, en general, combinada con la acreditación de titulaciones o de carreras como en el contexto latinoamericano.

En España, tanto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como algunas agencias autonómicas, están desarrollando metodología al respecto. AQU Catalunya ha desarrollado las bases para la acreditación de títulos propios diseñados de acuerdo con las directrices para la convergencia europea, en el marco de un proyecto piloto de la *Generalitat de Catalunya*, que pone en marcha nuevas titulaciones entre 2004-2005 (Gálvez, 2006; Münch, 2010).

En el mundo europeo han surgido nuevas redes voluntarias de acreditación entre universidades y significa una tendencia reciente que se posiciona fuertemente como, por ejemplo, el Consorcio Europeo de Universidades Innovadoras, promovido por la Universidad de Twente, del que forma parte la Universidad Autónoma de Barcelona (Michavila & Zamorano, 2007) junto a un grupo calificado de instituciones similares que involucra una red voluntaria de universidades entre cuyos objetivos se encuentra la realización de un programa piloto de acreditación internacional. En esta red, cada universidad actúa como evaluador externo en los procesos de acreditación que se llevan a cabo en las otras instituciones (Rauret i Dalmau, 2004).

El denominador común en estas redes es la preocupación por la acreditación de nuevas titulaciones y el desarrollo e inclusión de esquemas de trabajo ágiles e innovadores que permitan el fluido traslado de los resultados, significativamente distintos del aparato estatal. “Los criterios de transparencia en el reconocimiento del valor educativo de los demás y la adaptabilidad a las nuevas formaciones, presenciales o virtuales, son aspectos básicos de los últimos desarrollos llevados a la práctica” (Michavila & Zamorano, 2007, p. 255).

Entre otra de las iniciativas que han desarrollado estas formas de organización espontánea “es la Iniciativa de Calidad Conjunta (JQI), en la cual agencias y gobiernos trabajan conjuntamente para el desarrollo específico de descriptores en los dos niveles, *Bachelor-Master*, con la mirada más allá de las áreas concretas [estos descriptores, presentados en Dublín en febrero de 2002, poseen un carácter interdisciplinario centrado en las competencias que deben adquirir los alumnos de estas dos etapas educativas]” (Brint & Clotfelter, 2016b, p. 12). Sin embargo, no es otra declaración de intenciones, sino voluntades para cumplir los objetivos señalados en las sucesivas declaraciones por medio de acciones concretas, transparentes, generosas y resultado de los acuerdos.

La ENQA propuso la formación de una Red Europea de Acreditación (ENA) con la idea de transformarla en una agencia que pudiese asumir las tareas de cumplimiento de estándares y procedimientos comunes entre las agencias de acreditación nacionales y regionales de Europa. En este sentido, ENA planteó la opción de la acreditación de las diferentes agencias de calidad, convirtiéndose en un organismo con criterios comunes a los de los países europeos (Münch, 2010; Michavila & Zamorano, 2007).

La ECA es la entidad quien asume la responsabilidad de acreditar a quien acredite, mientras que ENQA se encarga (desde septiembre de 2003 en Berlín), del desarrollo de normas,

procedimientos y directrices sobre garantía de calidad que puedan aplicarse a todas las instituciones de educación superior y que faciliten la información sobre los procedimientos describiendo los procesos. El Consorcio Europeo de Acreditación se constituye formalmente en Córdoba (España) en noviembre de 2003 (Sursock, 2006).

Este organismo está formado por agencias de acreditación de varios países europeos que pretenden avanzar en la acreditación (de forma directa y específica), considerándola el instrumento más eficaz para la consecución del EEES (Marcellán, 2004; Sursock, 2006). El objetivo final del Consorcio es el desarrollo de criterios y metodologías de acreditación que sean válidos para todos los países implicados, de manera que las decisiones tomadas sobre acreditación en un país sean reconocidas los otros.

Desde finales de 2003, según Marcellán (2004), en el ECA existen varios grupos de trabajo que se ocupan de temáticas específicas:

- Definición del concepto de reconocimiento mutuo y análisis de las funciones de las diferentes agencias.
- Diseño del marco europeo de títulos como contexto común que especifique los descriptores de referencia para las diferentes enseñanzas oficiales y campos de conocimiento.
- Elaboración del suplemento de acreditación como modelo de referencia para la estandarización de la información contenida en los informes y decisiones que sobre acreditación.
- Construcción del informe que se presentará en la Conferencia de Ministros que tuvo lugar en Bergen (Noruega) el 2005. También debe citarse el Código de buenas prácticas del Consorcio Europeo de Acreditación para las agencias de acreditación,

que pretende la garantía de la praxis común en materia de acreditación en Europa (Marcellán, 2004; González & Espinoza, 2008; Sharer, Morse, Eble, & Banks, 2016).

3.4. Síntesis del capítulo

La gramática de la calidad de la educación superior es la clave para la búsqueda de la excelencia. Los distintos espacios en donde interactúa la universidad involucran la respuesta a la dinámica del capitalismo cognitivo moderno: educación, ciencia, tecnología, industria, consumo y confort. La acreditación busca el reconocimiento social que se refleja en indicadores de matrícula y eficiencia terminal.

Por otra parte, las superestructuras gobiernan la vida de la universidad y determinan los niveles de logro de calidad, ejecutadas a través de sistemas y agencias que monitorean el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

La calidad de la educación superior involucra polisémicas dimensiones. Entre ellas, la ética, caracterizada por las experiencias y exigencias de las personas, la gestión de la calidad como un ámbito influenciado por los procesos de aseguramiento que se reconocen como positivos y vinculados a la eficiencia y eficacia, asumida como un reto permanente planteadas por las instituciones de control y las mismas universidades.

La gestión de la calidad, a largo plazo previene su efectiva realización en el currículo, los planes educativos y los programas académicos que se ofrecen a la sociedad.

La prosperidad depende de los productos, y el fracaso de los graduados deteriora la refutación institucional. La calidad y excelencia de la universidad depende de la persona y de quienes son los responsables institucionales, por eso la excelencia es un movimiento

permanente y de reconstrucción del cambio para la creación de condiciones internas de la gestión.

Para asegurar la calidad se crean sistemas de evaluación y acreditación y la observación de políticas de rendición de cuentas. La acreditación busca el reconocimiento social por el sentido y utilidad de los sistemas que ayudan a la verificación de los procesos y que acompañados de modelos orientan la vida institucional de las universidades en los distintos contextos.

Por otra parte, el rol de las agencias nacionales e internacionales de certificación, favorece la consecución de objetivos institucionales y personales para la puesta en marcha en todos los países que se consolidan en redes nacionales e internacionales de acreditación y aseguramiento de la calidad.

CAPÍTULO 4

4. La educación superior en el contexto de la realidad ecuatoriana.

El capítulo analiza el origen, desarrollo e implementación de la evaluación y acreditación de la educación superior en el marco de la legislación y diseño institucional ecuatoriano.

Este marco normativo involucra posibilidades y limitaciones en el orden organizacional y de la aplicación de las actividades de evaluación y acreditación de universidades.

Finalmente se analizan las principales reformas a la ley orgánica de educación superior como orientación al nuevo marco de evaluación y acreditación de las universidades ecuatorianas.

4.1. Desarrollo e implementación de las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador.

Los principios para el desarrollo e implementación del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior se instituye en la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior), y establecen únicamente pautas generales para la consolidación de nuevos arreglos institucionales para afianzar la responsabilidad social de las universidades, reconociendo sus misiones y objetivos propios dentro de una dinámica diferenciada (Villavicencio, 2012; Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012).

Con la promulgación de la LOES, el sistema de educación superior entra en una etapa de reconfiguración institucional, proceso que implica la necesidad de nuevas estructuras, códigos y patrones de comportamiento de las instituciones, y que además requiere legitimarse y funcionar en el contexto social y estabilizarse y persistir en el tiempo

(Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012; Bandeira & Rubaii, 2016).

Lo que se pretende realmente, es que los procesos de evaluación y acreditación pongan a punto el Reglamento Transitorio para la Tipología de Universidades, los proyectos de Reglamento de Carrera y Escalafón de Profesor e Investigador y el proyecto para el desarrollo de un polo científico tecnológico en el norte del país, proporcionando pautas que permitan identificar hacia dónde se orienta la política gubernamental universitaria. En este contexto, Villavicencio (2012), dice que “se busca un modelo de universidad en el que las misiones de la enseñanza e investigación de la universidad humanista estarían supeditadas a una tercera misión: la universidad instrumental, productivista y de corte empresarial, funcional al mercado y al Plan Nacional de Desarrollo” (p. 18)

El diseño institucional de la educación superior ecuatoriana, a partir del mandato 14 expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, en el marco de la Constitución Política del Ecuador 2008, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el Reglamento a la LOES y el Plan Nacional del Buen Vivir, son los hitos constitucionales y legales que ponen en marcha el sistema de gestión de acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior en Ecuador (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Lara & Gascón, 2016).

En este sentido, Ecuador no estuvo exento de esta preocupación por la calidad de la educación superior. Ya en 1992, un grupo de académicos bajo encargo del CONUEP (Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas), realizó una evaluación del esquema institucional, organizativo y académico del campo universitario, evaluación que constituyó el primer esfuerzo sistemático en materia de diagnóstico de la educación universitaria del país (Villavicencio, 2012; Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012;

Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016).

Para comprender la importancia del Mandato 14, hay que analizar su historia y, fundamentalmente, uno de sus componentes principales que usualmente no registra visibilización alguna. El mandato surge frente a una compleja situación respecto a una universidad integrante del sistema de educación superior ecuatoriano y a las dificultades que evidenció el organismo regulador del sistema para hacer frente a su normalización (Ramírez, 2013).

El marco conceptual aborda las definiciones de bioconocimiento y de transición desde las corrientes del pensamiento que colocan a la naturaleza como el sistema complejo donde se establecen las relaciones sociales de los seres humanos con su entorno natural y fabricado (Luhmann, 1995; Morin, 2008).

Los ecosistemas constituyen sistemas complejos donde las comunidades de organismos interactúan con el medio físico como unidad ecológica en un espacio y tiempo determinado (Calixto, Herrera, & Hernández, 2004). El entendimiento del bioconocimiento dependerá de la relación que tiene el ser humano con el entorno (Green, 1994; Luhmann, 1995).

En términos amplios, esta relación puede tomar la forma antropocéntrica o la ecocéntrica. La relación antropocéntrica coloca al ser humano en el centro y la relación con la naturaleza es utilitaria desde la noción de recursos naturales, que se explotan para el beneficio del ser humano a partir de los bienes y servicios que generan (Constanza, 2007). La relación ecocéntrica considera al ser humano como parte de la naturaleza y sus funciones, y la naturaleza es sujeto de derechos. Esta última aproximación es la que coloca en la vanguardia al Ecuador, que ha recogido la relación ecocéntrica en derechos constitucionales, ubicándola

al mismo nivel que los derechos humanos, tanto individual como colectivamente (Morin, 2008).

La naturaleza deja de ser algo desordenado, pasivo y amorfo para convertirse en una totalidad compleja. El ser humano ya no es una entidad cerrada respecto a esta totalidad compleja, sino un sistema abierto que goza de una relación de autonomía/dependencia organizativa en el seno de un ecosistema (Morin, 2008; Hidalgo, 2011; Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017)

Los fundamentos filosóficos que sostienen las transformaciones en la Universidad ecuatoriana en los últimos 9 años se sostienen fundamentalmente en principios constitucionales y legales definidos a propósito de esta actividad tan importante como es la regulación de la Universidad en un país (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Bandeira & Rubaii, 2016).

En este sentido, se describen los artículos de la Constitución de 1998 (Asamblea Legislativa, 1998) sobre educación superior; y la Constitución de 2008 (Asamblea Nacional, 2008).

Tabla 4.1 *Comparativo de las constituciones de 1998-2008*

CONSTITUCIÓN DE 1998	CONSTITUCIÓN DE 2008
Art. 75 Funciones principales de las universidades	Art. 28 Declaración de la educación como interés público
Art. 76 Creación de Universidades y Escuelas Politécnicas	Art. 29 Estado garantiza la libertad de enseñanza
Art. 77 Igual de oportunidades de acceso a la educación superior	Art. 350 Finalidad del sistema de educación superior
Art. 78 Aseguramiento del cumplimiento de los fines de las instituciones estatales	Art. 351 Articulación del sistema nacional de educación con el Plan Nacional de desarrollo.
Art. 80 Fomento de la ciencia y tecnología	Art. 352 Integración del sistema de educación superior
	Art. 353 Sistema de rectoría de la educación superior
	Art. 354 Creación de universidades
	Art. 355 Autonomía académica

	Art. 356 Gratuidad de la educación superior hasta el tercer nivel.
	Art. 357 El estado es garante del financiamiento

Fuente: Constituciones 1998-2008

Adicionalmente, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el artículo 94 define que

la Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución (Consejo de Educación Superior, 2010, p.37).

En el artículo 95

la Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución (Consejo de Educación Superior, 2010, p37).

El artículo 96 define con claridad el concepto de aseguramiento de la calidad; el 97 asegura la clasificación académica o categorización a través resultados de evaluación; el 98 define el organismo encargado de la planificación y la ejecución y autoevaluación de las IES por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES); el 99 orienta el proceso de autoevaluación de las IES; el 100 garantiza los procesos de evaluación externa a través de pares académicos; el 102 determina la creación de un banco de datos de evaluadores externos; y el 104 permite el desarrollo de un examen de habilitación para el ejercicio profesional (Consejo de Educación Superior, 2010).

Por otro lado, el Reglamento de Régimen Académico del año 2013, en el artículo 3, establece los objetivos de la actividad académica como se enlista a continuación:

Tabla 4.2 *Objetivos sobre educación superior en el Reglamento de Régimen Académico*

	REGLAMENTO DE RÉGIMEN ACADÉMICO
OBJETIVOS	a. “Garantizar una formación de alta calidad que propenda a la excelencia y pertinencia del Sistema de Educación Superior, mediante su articulación a las necesidades de la transformación y participación social, fundamentales para alcanzar el Buen Vivir”.
	b. “Regular la gestión académica-formativa en todos los niveles de formación y modalidades de aprendizaje de la educación superior, con miras a fortalecer la investigación, la formación académica y profesional, y la vinculación con la sociedad”.
	c. “Promover la diversidad, integralidad, flexibilidad y permeabilidad de los planes curriculares e itinerarios académicos, entendiendo a éstos como la secuencia de niveles y contenidos en el aprendizaje y la investigación”.
	d. “Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia”.
	e. “Favorecer la movilidad nacional e internacional de profesores, investigadores, profesionales y estudiantes con miras a la integración de la comunidad académica ecuatoriana en la dinámica del conocimiento a nivel regional y mundial”.
	f. “Contribuir a la formación del talento humano y al desarrollo de profesionales y ciudadanos críticos, creativos, deliberativos y éticos, que desarrollen conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, comprometiéndose con las transformaciones de los entornos sociales y naturales, y respetando la interculturalidad, igualdad de género y demás derechos constitucionales”.
	g. “Desarrollar una educación centrada en los sujetos educativos, promoviendo el desarrollo de contextos pedagógico-curriculares interactivos, creativos y de co-construcción innovadora del conocimiento y los saberes”.
	h. “Impulsar el conocimiento de carácter multi, inter y trans disciplinario en la formación de grado y postgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad”.
	i. “Propiciar la integración de redes académicas y de investigación, tanto nacional como internacional, para el desarrollo de procesos de producción del conocimiento y los aprendizajes profesionales”.
	j. “Desarrollar la educación superior bajo la perspectiva del bien público social, aportando a la democratización del conocimiento para la garantía de derechos y la reducción de inequidades”.

Fuente: Reglamento de régimen académico 2013

Adicionalmente, se establecen dos disposiciones transitorias entre ellas: la séptima, que define el tiempo de vigencia de las carreras o programas en cinco años; y la octava, en donde se determina la evaluación progresiva de las carreras y rediseño de programa nuevos junto

con sus requisitos, procedimientos y parámetros correspondientes a las variables e indicadores (Consejo de Educación Superior, 2011).

El Plan Nacional del Buen Vivir define con entera claridad que la prioridad del Estado es el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de la ciudadanía y, sobre todo, apunta al aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior (Macas, 2010; León, 2010; Lara & Gascón, 2016).

En este marco, el apartado de políticas y lineamientos estratégicos propone alcanzar la universalización en el acceso a la educación superior, fortalecer la regulación y el control de los cobros y servicios y articular eficientemente el sistema nacional de educación superior, el sistema nacional de cultura y el sistema de ciencia tecnología e innovación (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Avilés, 2016; Camacho & Garces, 2017; Whitley, 2008; Pérez-Cazares, 2013). Por otro lado, se propone también el fortalecer los estándares de calidad y los procesos de acreditación, establecer mecanismos de apoyo, armonizar procesos educativos y diseñar programas acordes a las necesidades de la sociedad ecuatoriana (Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017; Gómez, Tolozano, & Delgado, 2017; Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016).

Se pretende también potenciar el rol de los docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir y, para esto, se pretende mejorar la oferta de formación, actualización continua para la aplicación de la educación en las lenguas ancestrales y la aplicación de lenguajes vinculados a las discapacidades como el braille y la lengua de señas (García Gallegos, Sarmiento Berrezueta, & Rodríguez, 2016; Corcoran & O'Flaherty, 2017).

Finalmente, el Plan Nacional del Buen Vivir, propugna también la promoción e integración

recíproca entre la educación y el sector productivo, es decir, busca la interrelación de la investigación científica y tecnológica para transformar la matriz productiva (SENPLADES, 2013).

El Plan Nacional es el horizonte del Estado y sus dirigentes y “ofrece alternativas para construir una sociedad más justa, en la que el centro de la acción pública sea el ser humano y la vida. Supera los límites de las visiones convencionales de desarrollo que lo conciben como un proceso lineal, de etapas históricas sucesivas, que reducen el concepto a una noción exclusiva de crecimiento económico” (SENPLADES, 2013, p. 22).

El Buen Vivir (o Sumak Kawsay) es una idea movilizadora del Plan Nacional de Desarrollo ecuatoriano que ofrece alternativas a los problemas contemporáneos de la humanidad. El Buen Vivir construye sociedades solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder (SENPLADES, 2013).

En el Ecuador, el Gobierno de la Revolución Ciudadana, recogiendo los planteamientos de los pueblos andino-amazónicos, plantea la noción del Buen Vivir como el objetivo central de la política pública. Ya en el primer programa de gobierno del Movimiento Alianza PAIS, presentado en el año 2006 (Movimiento Alianza PAIS, 2006), se empezó a hablar del Buen Vivir (León, 2010).

En el 2007, la noción del Buen Vivir fue recogida por primera vez en un documento oficial del Estado ecuatoriano: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 hasta el año 2017. Con el proceso constituyente de 2007 y 2008, la noción adquirió nuevas dimensiones, se nutrió del enorme debate social generado en Montecristi y pasó a ser el eje vertebrador de la nueva Constitución de la República, aprobada en referéndum por la mayoría del pueblo ecuatoriano

(Arkonada, 2013; Lara & Gascón, 2016; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

Los principios del Plan de Gobierno del Buen Vivir se sustentan en: sociedad radicalmente justa; sociedad con trabajo liberador y tiempo creativo; sociedad igualitaria y equitativa; emancipación y autonomía; primacía de los bienes superiores; soberanía e integración de los pueblos; Estado democrático, plurinacional y laico; sociedad solidaria, corresponsable y propositiva, en armonía con la naturaleza, de excelencia, pluralista, participativa y autodeterminada (Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Lara & Gascón, 2016; Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017).

Entre los objetivos del Plan Nacional, se destaca potenciar el desempeño de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del buen vivir, evidenciados en la definición de objetivos estratégicos como: mejorar la oferta de la formación de docentes y otros profesionales en el marco de una educación integral, inclusiva e intercultural; fomentar la actualización continua de los conocimientos académicos y pedagógicos para el desarrollo integral del estudiante; establecer mecanismos de formación y de capacitación docente para la aplicación de la educación en las lenguas ancestrales y en el manejo de principios y saberes de los pueblos dentro de los programas educativos, establecer mecanismos de formación y de capacitación docente de modelos pedagógicos en la educación a personas con discapacidad, tales como la aplicación de lengua de señas y braille (León, 2010; Mara, Hunyadi, & Mara, 2015; Bandeira & Rubaii, 2016; Patton & Parker, 2017; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018; SENPLADES, 2013).

Adicionalmente, se destaca la necesidad de capacitar a docentes en los procesos de alfabetización, post alfabetización y alfabetización digital, tomando en cuenta recursos pedagógicos por edad. También, generar programas de becas para la profesionalización y

especialización de docentes y otros profesionales de la educación; crear mecanismos que permitan revalorizar social y económicamente la profesión educativa; fortalecer los mecanismos de calificación, evaluación y re-categorización continua de los docentes y otros profesionales de la educación en función de su desempeño; fortalecer el rol de los docentes en la formación de ciudadanos responsables con el patrimonio cultural material e inmaterial y natural, comprometidos con un modelo de vida sustentable (León, 2010; SENPLADES, 2013; García Gallegos, Sarmiento Berrezueta, & Rodríguez, 2016).

Los objetivos enlistados a continuación definen mejor el Plan Nacional.

- a. Generar oferta educativa e impulsar la formación de talento humano para la innovación social, la investigación básica y aplicada en áreas de producción priorizadas, así como la resolución de problemas nacionales, incentivando la articulación de redes de investigación e innovación con criterios de aprendizaje incluyente (SENPLADES, 2013).
- b. Promover el diálogo y la revaloración de saberes, para el desarrollo de investigación, ciencia y tecnología y el fortalecimiento de la economía social y solidaria (SENPLADES, 2013).
- c. Promover la transferencia, el desarrollo y la innovación tecnológica, a fin de impulsar la producción nacional de calidad y alto valor agregado, con énfasis en los sectores priorizados (SENPLADES, 2013).
- d. Ampliar y focalizar la inversión pública y privada y los mecanismos de cooperación interinstitucional nacional y cooperación internacional, para la transferencia de conocimiento y tecnología y para la circulación y la movilidad de académicos, investigadores y estudiantes a nivel regional (SENPLADES, 2013).
- e. Articular el bachillerato, la educación superior, la investigación y el sector

- productivo público y privado al desarrollo científico y tecnológico y a la generación de capacidades, con énfasis en el enfoque de emprendimiento, para la transformación de la matriz productiva, la satisfacción de necesidades y la generación de conocimiento, considerando nuevas áreas de formación (SENPLADES, 2013).
- f. Fortalecer y promocionar la formación técnica y tecnológica en áreas prioritarias y servicios esenciales para la transformación de la matriz productiva, considerando los beneficios del sistema dual de formación (SENPLADES, 2013).
 - g. Fomentar el conocimiento y el respeto de los derechos colectivos de las personas, las comunidades y los pueblos y de la naturaleza, en el uso y el acceso a los bioconocimientos y al patrimonio natural (SENPLADES, 2013).
 - h. Impulsar políticas, estrategias, planes, programas o proyectos para la investigación, el desarrollo y la innovación (I+D+i) de tecnologías de información y comunicación (TIC) (SENPLADES, 2013).
 - i. Asegurar una efectiva transferencia de tecnología y fortalecer la capacidad doméstica de asimilación (SENPLADES, 2013).
 - j. Generar mecanismos de incentivo y acceso a financiamiento de programas y proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, promoviendo su implementación con criterios de priorización para el desarrollo del país (SENPLADES, 2013).
 - k. Promover encuentros científicos interculturales, reconociendo la pluralidad de métodos y epistemologías de investigación de forma no jerarquizada, para la generación de conocimiento y procesos sostenibles de innovación, ciencia y tecnología (SENPLADES, 2013).

En relación a estos temas, Juan Fernando Sellés (2010), en su libro Riesgos actuales de la

universidad, expone un interesante aporte al desafío para los nuevos retos de la Universidad para transformarse internamente y convertirse en un agente imprescindible en el desarrollo del país.

La universidad ecuatoriana ejecuta sus actividades dentro del marco del Estado de Derecho, que es la forma de convivencia social más desarrollada, fundamentada en presupuestos que deben ser respetados. El Estado de Derecho esté estructurado con un sistema Jurídico que le da forma y se debe aplicar y respetar permanentemente. El sistema jurídico en el Ecuador tiene, por norma suprema, la Constitución de la República de 2008, la misma que da validez a las otras normas de derecho que necesariamente deben estar supeditadas a lo establecido en esa norma fundamental (Asamblea Nacional, 2008; Avilés, 2016).

Uno de los más graves problemas de nuestro país tiene que ver con el limitado cumplimiento de las normas jurídicas. El respeto al derecho debe ser rescatado y convertido en guía y referente de vida en todos los niveles de las instituciones y de las personas (Rüegg & Verger, 1973; Cañón Pinto, 2005).

El fortalecimiento de la institucionalidad jurídica en el Ecuador es uno de los principales retos que enfrenta nuestra sociedad. La Universidad, frente a esta situación, tiene las más altas responsabilidades, pues es precisamente en las universidades donde se imparten los conocimientos y se forman a los profesionales que más tarde van a participar en la conducción de los destinos de la sociedad ecuatoriana. La Universidad debe, sistemáticamente, tratar el respeto hacia lo jurídico como la expresión democrática de más alto nivel. El sistema jurídico en un Estado de Derecho, no es sino el resultado del ejercicio legítimo y armónico de los intereses de los individuos y de las agrupaciones sociales. Por esta razón, el sometimiento a las normas de derecho es una obligación legal y sobre todo

moral para todas las personas (Camacho & Garces, 2017; Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

El respeto a la Constitución de la República, a las leyes generales, especiales, estatutos, reglamentos y otras normas legales, permitirá obtener la institucionalidad jurídica en nuestro país. Las instituciones de educación superior deben dar ejemplo, respetando estrictamente la normativa existente en todas las actividades que le son propias, tanto a su interior, como en las relaciones que mantienen con la comunicad en la que interactúan (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

Adicionalmente a lo explicado, es fundamental en este espacio hacer referencia sobre la abundante producción de normativa en virtud de garantizar la calidad de la universidad ecuatoriana en sus distintos campos de acción. Para comprender mejor este tema se construye un cuadro en donde se detalla toda la producción realizada en la última década.

Así, por ejemplo, se crea la comisión de acreditación de carreras, el CES (Consejo de Educación Superior) y se promulga la LOES. También se crean los reglamentos de régimen académico, de armonización de títulos, de aranceles (que garantiza la continuidad de los estudios regulares), el reglamento de programas de doctorado y la normativa para el registro de títulos estatutos para orientar los proceso en el CES. Entre otros reglamentos que definen la estructura legal que norma la educación superior en Ecuador (Avilés, 2016; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

Tabla 4.3 Evolución del diseño institucional de la educación superior en el Ecuador

PERÍODO EN AÑOS	NÚMERO DE REFORMAS
1998-2007	5
2008-2017	34

Fuente: Elaboración propia

La tabla evidencia el importante trabajo de diseño de la institucionalidad de la Educación Superior, especialmente en el período de estudio 2008-2017.

La evolución normativa que registra la tabla ayuda a dimensionar la propuesta y puesta en acción de la reforma autoritaria y represora de la universidad en el Ecuador y su relación con el campo institucional (Villavicencio, 2012; Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017). La gran problemática de la universidad ecuatoriana y su virulencia y lo sobresaliente de la crisis institucional, reside en el hecho de que ella condensó la agudización de las crisis de hegemonía y legitimidad. Las dos crisis, aparentemente, se resuelven. Sin embargo, la normativa y diseño reglamentario está nuevamente en crisis después de 10 años de transformaciones. Por esto es imprescindible sostener que la reforma de la universidad debe centrarse en el asunto de la legitimidad. La universidad no es hoy la organización única que fue y su heterogeneidad la vuelve más difícil de identificar (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Avilés, 2016).

Los procesos de globalización vuelven más visible esa heterogeneidad y la intensifican. Lo que queda de la hegemonía de la universidad es el hecho de ser un espacio público donde el debate y la crítica sobre el largo plazo de las sociedades, se puede realizar con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este asunto de la hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sustentar la legitimidad de la universidad. Es por esto que la reforma institucional aparece como válida en función de lograr legitimidad (Hidalgo, 2011; Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012; Granja, 2018).

La reforma institucional que aquí se detalla está orientada a fortalecer la legitimidad de la universidad en un contexto de globalización neoliberal de la educación y para fortalecer la posibilidad de una globalización alternativa. Las principales áreas de esta reforma

institucional pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa, y evaluación permanente y participativa (Hidalgo, 2011; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Bergland, 2018).

Con todos los cambios legales registrados, la universidad debe potenciar su rol de agente generador de conocimientos, promotor de la investigación-acción y gestor activo en los procesos de transformación para el Buen Vivir. Por tanto, es importante asumir los factores críticos que limitan su accionar, tales como la baja inversión en la universidad ecuatoriana, la desregulación a favor de la proliferación de la oferta de servicios educativos privados, la estructura institucional con baja capacidad de respuesta ante las oportunidades y desafíos de la sociedad en el presente y las tendencias hacia el futuro, y la evaluación educativa con bajo rendimiento académico y relevancia social (Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012; Bandeira & Rubaii, 2016; Avilés, 2016).

Las reformas apuntan a cambiar estructuras desde la raíz y esto es un proceso de largo aliento para transformar los modos de vida y la interacción con el entorno que los sustentan. Un factor crítico de éxito es la ejecución de una agenda universitaria que mantenga coherencia con el mandato constitucional, el Plan Nacional para el Buen Vivir y el marco legal para la transformación educativa (Lara & Gascón, 2016; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

La evolución legal apunta al cumplimiento de los objetivos institucionales que rigen la educación superior y que se resumen a estos grandes ejes que describo como un pretender garantizar la calidad de la educación superior, aplicando metodologías claras y flexibles de evaluación y acreditación con procedimientos transparentes (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Gómez, Tolozano, & Delgado, 2017).

Por tanto, el diseño institucional en materia de educación superior apunta a:

- a. Diseñar participativamente políticas de acreditación y evaluación.
- b. Capacitar, asesorar y dar seguimiento a las instituciones del Sistema de Educación Superior del país, sobre el proceso de evaluación interna.
- c. Implementar procesos de evaluación progresiva, iniciando por las carreras y programas, complementando con la evaluación a las instituciones, así como las evaluaciones a realizarse en los ámbitos científico-tecnológico, humanístico, pedagógico, de investigación y de vinculación de la institución con la colectividad, entre otros.
- d. Promover la innovación continua de las instituciones del Sistema de Educación Superior.
- e. Apoyar planes de mejoramiento (Consejo de Educación Superior, 2013).

La Constitución del Estado ecuatoriano, adoptada mediante referéndum en septiembre del 2008, plantea una transformación del sistema de educación superior sustentada en seis ejes fundamentales: igualdad de oportunidades; calidad en la producción y transmisión del conocimiento (Asamblea Nacional, 2008); pertenencia en el sentido de articular la educación con los grandes objetivos nacionales; autodeterminación en la generación y aplicación del conocimiento; articulación del sistema universitario con los diferentes niveles del sistema educativo; y, autonomía bajo los principios de responsabilidad social y rendición de cuentas (Lemaître, 2005; Avilés, 2016; Marginson, 2016).

En Ecuador no existen aún suficientes estudios sistemáticos que den cuenta de los efectos que ha tenido la acreditación en instituciones de educación superior, por lo que no hay evidencia disponible que identifique mecanismos o prácticas que favorezcan una eficiente gestión de la calidad al interior de las instituciones. Esta falta de conocimiento sistematizado revela la necesidad de contar con más y mejor información respecto de los efectos que se

generan con la implementación de estos mecanismos (Vélez & Vélez León, 2008; Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Avalos, Sanchez, & Jara, 2016).

El modelo de evaluación de la calidad de la educación superior, el plan nacional de desarrollo fundamentado en los principios del BUEN VIVIR, las políticas educativas y el sistema de evaluación institucional serán el marco con el que se realice este estudio. En el contexto de los procesos de evaluación y acreditación de universidades, se considerará los referentes teóricos que han orientado los cambios institucionales (SENPLADES, 2013; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

En este sentido, se ratifica que es indispensable planificar estratégicamente las acciones del estado. Con el diseño de un proyecto de gobierno reflejado en el programa del Buen vivir, se sustenta que la permanencia de los rasgos culturales y ambientales, en armonía, igualdad, equidad y acción prosocial y solidaria, permiten el llevar a cabo una vida en sociedad más amena (León, 2010; Lara & Gascón, 2016).

El estado ecuatoriano busca construir los derechos de las personas en áreas estratégicas como la economía, la sociedad, la cultura, el medio ambiente sobre un concepto, los derechos humanos y la visión del mundo nacido en las antiguas sociedades de la región de los Andes sudamericanos (Alcoreza, 2010; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

Por esto, el estado ecuatoriano promueve los cambios a nivel nacional mediante la implementación de un diseño institucional que garantiza los derechos vinculada a la necesidad de disponer de una constitución que permita ejercerlos. Así, el estado recupera su rol y facultades de planificación, rectoría, regulación y control de los mismos, (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016).

En resumen, la crisis universitaria de los últimos 20 años en Ecuador, caracterizada en esencia por el deterioro de la excelencia académica, es solo el fenómeno más visible de una transformación que se está operando en la universidad al no existir una política definida de desarrollo de la universidad ecuatoriana, hecho evidenciable en un conjunto de instituciones universitarias (Hidalgo, 2011; Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017). Por tanto, al no existir esta política, se propicia un peligroso vacío que puede favorecer a la multiplicación de Instituciones de Educación Superior, como está ocurriendo con inusitado ímpetu en el país, lo que acarrea consecuencias negativas incalculables para la excelencia académica (Toscanini Segale et al., 2016a).

La experiencia internacional indica que existe un consenso respecto a la aplicación de estos procesos al incidir de forma positiva en las instituciones, sin embargo, es difícil dilucidar sus resultados concretos o, más aún, establecer relaciones causales en cuanto a que la aplicación de dichos mecanismos genere determinados cambios en las instituciones, lo que hace prácticamente imposible medir sus consecuencias en forma directa (Barbón Pérez & Fernández Pino, 2018).

La preocupación por la calidad en el ámbito universitario es un tema instalado hace 10 años y nace como respuesta a un conjunto de transformaciones y demandas sociales, políticas y económicas observadas en Latinoamérica en las últimas décadas, lo que ha originado la necesidad de dar cuenta de la gestión institucional y académica y el uso de recursos, obligando a las instituciones a replantearse su figura institucional y sus roles sociales (Cañón Pinto, 2005; Marginson, 2016).

En los últimos 5 años de funcionamiento del sistema de aseguramiento de la calidad, esta comisión forjó una interesante experiencia en cuanto a la implementación de mecanismos

de aseguramiento de la calidad en el país, tanto de programas como de instituciones. Asimismo, fomentaron el desarrollo de una cultura de la calidad al interior de las IES, las que fueron asumiendo como una tarea propia el aseguramiento de la calidad de su gestión. Este proceso sigue en marcha y aspira a quedarse como una dinámica propia de la gestión de la información, la comunicación, los aprendizajes, los conocimientos, el empoderamiento y la participación (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, et al., 2011).

Los procesos de aseguramiento de la calidad institucional en general, y la acreditación de universidades en particular, tienen una especial atención en la verificación y aplicación sistemática de políticas y mecanismos para garantizar el cumplimiento de los objetivos estatales y sus resultados. Esto permitirá, mediante una adecuada gestión, el regular la calidad internamente, siempre y cuando se coordinen procesos permanentes de evaluación, planificación y monitoreo de resultados obtenidos y ajuste permanente de las actividades que realiza (Lemaître, 2005; Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, González-Plitt, & Rodríguez-Ponce, 2011).

De esta manera, es posible comprender con mayor claridad, respecto de las acciones que una institución debe introducir para obtener mejoras en su gestión, que su punto de partida sea un tramo, o el siguiente implicará diferencias sustanciales. Es de esperar que, tanto el tipo de mecanismos para incorporar, como las dificultades que encuentren en el camino y los elementos que les sean favorables, resulten cualitativamente diferentes (Bandeira & Rubaii, 2016; Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016).

La participación parece tener un rol determinante en la eficacia de los mecanismos de aseguramiento de la calidad. Todas las instituciones señalan que existe un mayor grado de involucramiento de los actores internos (estudiantes y profesores), la diferencia parece estar en el grado en que estos actores participan en la gestión cotidiana de la institución (Martínez-

Moscoso & Montesinos, 2012; Avilés, 2016; Bandeira & Rubaii, 2016).

Es alrededor de estos temas que el presente trabajo analiza los alcances de las tendencias en gestión relativo a la misión y coherencia de la universidad y sus implicaciones sobre los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (Sharer et al., 2016).

El Ecuador ha demorado mucho tiempo en afrontar la reforma universitaria, lo cual ha sido una grave falencia al considera éste como el gran capítulo de la educación en cualquier sociedad (Hidalgo, 2011; Avilés, 2016). En el pasado, este tema fue atendido de manera superficial, pues se dejó pasar mucho tiempo, hasta cuando el actual gobierno se dedicó a desarrollar un nuevo sistema, mediante una adecuada planificación destinada a garantizar una nueva y verdadera educación universitaria (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Barbón Pérez & Fernández Pino, 2018).

En el pasado, una grave desaprensión educativa facilitó la proliferación de *supuestas universidades* dedicadas a la más mediocre enseñanza mediante improvisación de cursos y con profesores sin calificación alguna que ofrecían grandes facilidades para obtener un título en el menor tiempo posible. Estas supuestas universidades se instalaron en casas particulares, con el ofrecimiento de facilidades para la obtención de la que sería una falsa titulación. En el lenguaje popular fueron bautizadas con el nombre de "universidades de garaje" (Ramírez, 2012; Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2012; Villavicencio, 2012).

El CONEA (2003), reconoce que la Universidad ecuatoriana es la instancia formadora de profesionales que se involucran en la actividad social para aportar con sus conocimientos a

su desarrollo. La universidad debe permanentemente buscar la práctica de los mejores niveles en todos los ámbitos de su accionar.

No obstante, la excelencia académica requiere una gestión administrativa eficiente para que, a través de la optimización de sus prácticas, se logren los niveles adecuados de atención a quienes requieren de los servicios universitarios. Esta excelencia demanda también que continuamente se busquen niveles de perfeccionamiento profesional de los docentes, apoyándolos en su desarrollo, para que, de esta manera, puedan contribuir a mejorar la calidad de la docencia, situación que se verá reflejada en más altos niveles de planificación, ejecución y evaluación de las tareas de enseñanza-aprendizaje (Dias Sobrinho, 2008; González & Espinoza, 2008; Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2012).

La búsqueda de la excelencia académica tiene que ver también con la búsqueda permanente de espacios de investigación que posibiliten el desarrollo de conocimientos que puedan ser aplicados en beneficio de la comunidad. El logro de la excelencia académica se relaciona, naturalmente, con una adecuada y dinámica vinculación con la comunidad, para que, en la interacción con ella, se reciban, entiendan y descubran sus necesidades, permitiendo de esta manera el ejercicio de una acción institucional que responda efectivamente a esa realidad social y cultural (Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008; De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014).

En este contexto, el aseguramiento de la excelencia académica, como principio fundamental de la actividad universitaria ecuatoriana, tiene que ver con la comprensión y aceptación de la razón como la instancia humana que nos permite entender, describir y analizar las circunstancias de la vida y de la sociedad, generando un adecuado discurso científico que debe ser complementado por el entendimiento y aceptación de valores y principios que,

además de comprendidos, deben ser practicados (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, González-Plitt, & Rodríguez-Ponce, 2011; Semradova & Hubackova, 2014).

En el marco de los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, no tiene sentido la búsqueda de niveles de mejoramiento científico si es que no adoptamos principios virtuosos que determinen y guíen la diaria actividad universitaria. El escenario de base para toda acción social y, por supuesto, para la actividad universitaria, debe ser el de los valores y principios. La excelencia académica, que se relaciona con toda la actividad universitaria, debe fundamentarse en claros conceptos éticos que sean los referentes permanentes de la práctica científica institucional (Lemaître, 2005; Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, Araneda-Guirriman, González-Plitt, & Rodríguez-Ponce, 2011; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014).

Las características de calidad constituyen el marco de rasgos deseables y posibles, con los cuales cada institución, carrera o programa se comparará, a fin de desplegar con integridad y coherencia, una serie de esfuerzos, gestiones, recursos y procesos orientados al logro de propósitos relevantes en los ámbitos de las disciplinas científicas y técnicas, y en el ámbito profesional, institucional y social. Entre otros términos, son enunciados que constituyen aspiraciones factibles de alcanzar e impulsar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior, convirtiéndose en referentes fundamentales para la evaluación externa (Castillo, 2003; Elton, 2006; Centurión, 2008; Mas & Tejada, 2013; Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008).

Los estándares de calidad son el marco de referencia para la emisión de juicios evacuatorios que resultan de las características: son elementos medibles, equiparables, confrontables, confiables y pertinentes que se utilizan para realizar la evaluación de la calidad de una

institución, carrera o programa. Constituyen el valor de referencia de un indicador. Es decir, son una definición cuantitativa o cualitativa que expresa clara y objetivamente el nivel deseable contra el que se contrastará otro indicador determinado (Lemaître, 2005; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Rosal Durán, 2017).

Las veintiún características y los ciento diez estándares de calidad identificados están distribuidos en las cuatro funciones universitarias: docencia, investigación, vinculación social y gestión administrativa; así como en los ocho ámbitos del quehacer institucional que refieren: misión y plan, administración y gestión, presupuesto y recursos financieros, bienestar universitario, docencia y formación de recursos humanos, investigación científica y tecnológica, interacción social e impacto institucional (Toscanini Segale, Aguilar Guzmán, & García Sánchez, 2016; Avilés, 2016; Gómez, Tolozano, & Delgado, 2017; Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012).

En relación con el objeto de estudio que nos ocupa, es clave mencionar algunos aspectos que circunscriben esta investigación: la universidad tiene un cuerpo académico cualificado para sus propósitos, que se selecciona y promueve atendiendo las especificidades de cada programa o unidad académica, propiciando su mejoramiento permanente, profesional y humano (De Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; García Gallegos, Sarmiento Berrezueta, & Rodríguez, 2016, Barbón Pérez & Fernández Pino, 2018).

En virtud de lo dicho se definen algunos estándares como: que la institución universitaria tenga y aplique procedimientos que regulen la selección de los docentes, atendiendo a las normas legales y a las características de formación, experiencia profesional e integridad personal; y que la institución aplique un sistema de escalafón cuyo incentivo económico esté vinculado estrechamente a la formación, experiencia, capacitación y desempeño,

evidenciado por procedimientos idóneos de evaluación de la calidad del docente (Toscanini Segale et al., 2016; Gómez et al., 2017; Granja, 2018).

Así mismo, que todos los docentes tengan asignada su distribución de trabajo de acuerdo a su tiempo legal de dedicación, en correspondencia con su formación y excelencia profesional; que la distribución de trabajo de los docentes considere además de actividades relacionadas con la docencia, otras como investigación, gestión institucional y vinculación con la colectividad; que la Institución cuente con un cuerpo docente con formación de posgrado en áreas relacionadas con la cátedra o actividad que realiza, en un porcentaje significativo; que la institución tenga programas de educación continua en ejecución, orientados a la actualización permanente de los docentes en el campo de su especialidad profesional y en docencia universitaria; y que la institución tenga establecidos mecanismos para pasantías e intercambio académico de sus docentes (Mag, 2014; González, 2014; Duță & Foloștină, 2014; Zlatić, Bjekić, Marinković, & Bojović, 2014; Ruiz et al., 2008). Por otra parte, que el personal de apoyo a la docencia haya recibido capacitación y adiestramiento en el manejo de laboratorios, talleres, centros de información, diseño de material didáctico y uso de equipos audiovisuales y otras destrezas relacionadas con sus funciones; y, por último, que la institución evidencie el cumplimiento de los planes de perfeccionamiento docente.

A continuación, se sintetizan los principios de la transformación del sistema de educación superior (Semradova & Hubackova, 2014; Corcoran & O’Flaherty, 2017; Patton & Parker, 2017).

Tabla 4.4 Principios para la transformación de la educación superior en Ecuador

<p>Igualdad de oportunidades</p>	<p>Ofrecer iguales oportunidades en el acceso, permanencia y egreso sin discriminación de género, credo, sexo, etnia, cultura, orientación política, condición socioeconómica o discapacidad considerando una pauta distributiva basada en la meritocracia.</p>
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Calidad	Buscar constante y sistemáticamente la excelencia, la perfección y la elevación en la producción y transmisión de pensamiento y conocimiento mediante la autocrítica y la crítica externa.
Pertinencia	Articular la oferta de la educación superior a la formación de un SER HUMANO integral en armonía con su entorno social, ambiental y la nueva orientación productiva propuesta por la PLANIFICACIÓN NACIONAL.
Autodeterminación en la generación del conocimiento	Generar condiciones de independencia para la producción de pensamiento y conocimiento local articulado con el pensamiento universal.
Integralidad del sistema	Articular el Sistema Educativo Nacional entre sus diferentes niveles de enseñanza y aprendizaje (básico, medio y superior) así como al interior del propio Sistema de Educación Superior.
Autonomía	Garantizar el autogobierno del sistema de educación superior y las casas de estudio bajo la lógica de la responsabilidad y rendición de cuentas.

Fuente: Elaboración propia

4.2. Posibilidades y limitaciones del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador

En este apartado se pretende identificar las posibilidades y limitaciones vinculadas con el esquema de regulación y evaluación de la educación superior actualmente en funcionamiento en el Ecuador. A partir de la descripción de un contexto de reforma impulsada por el gobierno, se analiza el Mandato 14, ordenado por la Asamblea Constituyente, bajo el cumplimiento de dos importantes objetivos: resolver de manera concluyente la situación de una universidad irregular y establecer un diagnóstico sistémico del campo de la educación superior en el país (Villavicencio, 2012).

A partir de la conformación del CONEA (Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) en el año 2002, se han producido una serie de documentos técnicos que

permitieron el inicio de los procesos de evaluación y acreditación de las IES en el Ecuador (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, et al., 2011; Villavicencio, 2012; Toscanini Segale et al., 2016).

El CONEA ha realizado un trabajo importante al construir las herramientas conceptuales y técnicas para los complejos procesos de autoevaluación con fines de acreditación. La difusión, capacitación y asesoramiento para el conocimiento del modelo, ha permitido que las instituciones del sistema de educación superior, se encuentren en una de las etapas del proceso de autoevaluación con fines de acreditación (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, Consejo Nacional de Educación Superior, & Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, 2008; Álvarez-Muñoz & Pérez-Montoro, 2015).

Los procesos que han permitido la acreditación de las instituciones mencionadas han sido serios, rigurosos, de gran detalle y minuciosidad y, han respetado con estrictez la normativa vigente (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, et al., 2011; Avalos, Sanchez, & Jara, 2016; Toscanini Segale et al., 2016).

Naturalmente, algunos factores pueden ser mejorados y otros podían haber sido definidos de manera más pertinente. Sin embargo, al analizar lo realizado a lo largo de los años de vida institucional del organismo de acreditación de la calidad de la educación superior en el Ecuador, encontramos una estructura que ha cumplido con sus objetivos y que servirá, sin duda, para el afinamiento y perfeccionamiento de los procesos que garanticen la calidad universitaria (CONEA, 2003; Villavicencio, 2012; Toscanini Segale et al., 2016).

Es evidente que se puede mejorar la concepción de las características y estándares de calidad. También se pueden mejorar los procesos de autoevaluación y evaluación externa, así como

la toma de decisiones sobre la acreditación de las universidades que, cumpliendo el proceso, han llegado hasta ese nivel (Lemaître, 2005; Vélez & Vélez León, 2008; Avalos et al., 2016).

Me parece que se requieren nuevas políticas que garanticen total independencia del organismo de acreditación y aseguramiento de la calidad, de las instituciones que conforman el sistema nacional de educación superior (Toscanini Segale et al., 2016a).

Estas acciones deben ser el resultado de la definición de políticas claras que nos lleven hacia una educación comprometida con la realidad nacional, y que aporte con propuestas académicas relacionadas con el conocimiento y aplicación positiva para el desarrollo de la sociedad ecuatoriana (Hidalgo, 2011; Marginson, 2016^a; Marginson, 2016b).

Los diferentes actores de esta realidad en el Ecuador (institutos superiores técnicos y tecnológicos, universidades y escuelas politécnicas, organismos públicos de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de acreditación y aseguramiento de la calidad), deben unir esfuerzos para alcanzar, nacionalmente, los niveles de calidad que nos permitan insertarnos en los procesos educativos regionales e internacionales (Avilés, 2016; Gómez et al., 2017; Rodríguez, Aguilar, & Apolo, 2018).

De este análisis se desprenden las principales limitaciones del mencionado esquema: su diseño institucional y el predominio de una lógica de intereses particulares que transforman espacios colectivos de decisión dentro del campo universitario en ámbitos corporativizados y sobrepolitizados; y la reflexión sobre algunas lecciones aprendidas de esta tendencia, y las posibilidades de contrapesarla mediante una iniciativa reformista para recuperar, no solo la dimensión pública y democrática de la educación superior, sino también su excelencia y

pertinencia social (Santos Guerra, 1996; Dias Sobrinho, 2008; Lemaitre, Maturana, Zenteno, & Alvarado, 2012).

Los comités dispuestos por el CEAACES elaboraron tres informes técnicos. Se tomaron en cuenta seis criterios generales de evaluación: recursos e infraestructura, organización, ambiente estudiantil, generación de conocimiento, vinculación con la sociedad y academia. Hubo 44 indicadores, 19 cualitativos y 25 cuantitativos. Para llegar a la categoría A, las IES debieron superar el 60% del parámetro. Los comités evaluadores estuvieron conformados por 28 personas entre ecuatorianas y extranjeras (Gómez et al., 2017).

Esta iniciativa busca fortalecer la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos con docentes, investigadores y personajes destacados. Los evaluadores analizaron documentación escrita que fue subida a una plataforma virtual por parte de los centros y, posteriormente, realizaron visitas para constatar los avances de los planes de mejora que los propios establecimientos habían propuesto en su postulación a la re categorización (Toscanini Segale et al., 2016; Avilés, 2016).

Luego de la evaluación, se determinó que tres IES debían ascender a la categoría A. Otras tres pasaron de la categoría C a la B, seis se mantuvieron en la C y una institución no alcanzó los estándares de calidad requeridos por el CEAACES. Roque Moreira, rector de la ESPE, uno de los centros con categoría A, explica que en su caso se trató de la primera categorización. En el 2013, cuando se realizó el primer proceso, este centro no participó puesto que se daba la fusión de tres IES: la Universidad Naval Comandante Rafael Morán Valverde, el Instituto Tecnológico Superior Aeronáutico y la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE)(CEAACES, 2016). Estos hechos significaron oportunidades para el fortalecimiento de la universidad.

Sobre el proceso, Ramírez (2016) dice que tuvieron una dificultad. La ESPE se había preparado desde el 2013 para la acreditación, basándose en los parámetros que se utilizaron con las otras IES. Sin embargo, el CEAACES modificó algunos para re-categorización y la ESPE también debió ajustarse a los cambios realizados. Según Francisco Cadena, presidente del CEAACES, los cambios se centraron, sobre todo, en “la velocidad a la cual se aproxima al estándar de cumplimiento que se debe tener” (CEAACES, 2016). La limitación más gravitante es el cambio parsimonioso en la normativa y la lenta aplicación de los reglamentos.

La acreditación de las IES en Ecuador se ha dado en función de su evaluación, identificando estándares, criterios y/o requisitos que pueden variar según el contexto, las orientaciones y necesidades sociales preponderantes en un momento determinado (Toscanini Segale et al., 2016; Avilés, 2016).

La evaluación permite observar las continuidades y rupturas de la implementación de dichas políticas y tener una perspectiva histórica para comprender los procesos actuales del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior en el país. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008b).

En Ecuador la evaluación interna, la externa y la acreditación, fueron coordinadas por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en su momento. Este Consejo y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), forman parte de un mismo y único proceso. El desarrollo de este estudio da cuenta de diferentes aspectos objetivos de la experiencia ecuatoriana en evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008; Avilés, 2016; Avalos et al., 2016; Gómez et al., 2017).

La planificación estratégica de los organismos rectores de la políticas públicas del gobierno ecuatoriano (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo et al., 2008b), orientan y facilitan la identificación tanto del objeto a evaluar, como la perspectiva desde la cual evaluar.

Los procesos de evaluación y acreditación de universidades, busca identificar el quehacer universitario es aspectos de: pertinencia, plan curricular, academia, ambiente institucional y estudiantes. En relación con la academia (objeto fundamental de este estudio), se compone por calidad, que a su vez se integra por la afinidad de la formación del postgrado, actualización científica y titularidad; dedicación de los docentes que está compuesta por profesores a tiempo completo, medio tiempo, tiempo parcial, estudiantes por profesor y distribución horaria; y el componente de producción académica que incluye la producción académica científica, producción regional, libros y capítulos de libros y ponencias como se describe en la tabla 4.5 (Toscanini Segale et al., 2016; Gómez et al., 2017; Jaya Escobar, Caveda Duniesky, & Albán Trujillo, 2017).

Es a través de estos procesos donde las universidades evidencian sus potencialidades y limitaciones, ya que en la evaluación institucional tendrán la oportunidad de mostrar el cumplimiento de los requerimientos establecidos en los modelos genéricos y específicos.

Tabla 4.5 Modelo evaluación de carreras. Elaborado por COINA en el periodo académico 2016

MODELO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN		
A	Pertinencia	Estado actual y prospectiva
		Programas/Proyectos de vinculación con la sociedad
		Perfil profesional
B	Plan curricular	Perfil de egreso
		Estructura curricular
		Plan de estudios
		Programas de las asignaturas

		Prácticas en relación a las asignaturas
C	Academia	Afinidad formación posgrado
		Actualización científica
		Titularidad
		Profesores TC/MT/TP
		Estudiantes por profesor
		Distribución horaria
		Producción académica/científica
		Producción regional
		Libros y capítulos de libros
		Ponencias
D	Ambiente institucional	Dirección / Coordinación de la carrera
		Evaluación del desempeño docente
		Seguimiento del sílabo
		Seguimiento del proceso de titulación
		Seguimiento a graduados
		Seguimiento prácticas pre profesionales
		Calidad de la información
		Biblioteca básica
		Calidad bibliográfica
		Funcionalidad
Equipamiento		
Disponibilidad		
E	Estudiantes	Tutorías
		Actividades complementarias
		Actividades vinculadas con la colectividad
		Bienestar estudiantil
		Participación en procesos de acreditación
		Tasa de retención
Tasa de titulación		

Fuente: Elaboración propia

Otro componente de ajuste que se hizo en los parámetros fue la definición de tablas salariales en el promedio de los sueldos de los docentes. Se estableció con base en la inflación, determinando que ningún docente del país pueda ganar menos de USD 1 600. Además, se exigieron temas de equidad de género. Por ejemplo, que el 30% de las autoridades en las

direcciones de las IES sean mujeres. Según el CEAACES, todos los centros evaluados lo cumplieron, menos la Universidad Técnica de Cotopaxi, que terminó la evaluación sin cumplir los estándares mínimos. (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2012; CEAACES, 2016).

El resto de universidades y escuelas politécnicas del país no participaron en la re-categorización por diversos motivos. Mónica Mancheno, directora del Departamento de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), explica que en su caso fue una determinación que apunta a una mejora superior en la evaluación del año 2018, cuando todas las IES deberán hacerlo obligatoriamente (CEAACES, 2016).

En el momento, la PUCE cuenta con seis sedes independientes en el país. El proyecto apunta a agruparlas dentro de un solo establecimiento para la próxima acreditación.

Efectivamente lo que se pretende valorar es, en el componente académico, la producción científica de los docentes vinculados a la actividad de formar profesionales.

Tabla 4.6 Componentes de actividad docente según el modelo de evaluación CEAACES 2015

CALIDAD	Afinidad de la formación postgrado
	Actualización científica
	Titularidad
DEDICACIÓN	Profesores TC, MT, TP
	Estudiantes por profesor
	Distribución horaria
PRODUCCIÓN CIENTÍFICA	Producción regional
	Libros, capítulos en libros
	Ponencias

Fuente: Elaboración propia

4.3. Reformas y acreditación de la universidad en Ecuador.

Con el cambio de gobierno toma fuerza el debate de reforma a la Ley de Educación Superior. Las autoridades han presentado ante la Asamblea Nacional un proyecto que pretende corregir algunas imperfecciones, por ejemplo, que las universidades alcancen el 60% de su planta docente con grado académico de Doctores para que sean consideradas instituciones de investigación. Por otra parte, también se pretende corregir el impacto de dejar por fuera de la universidad a más de 500 mil bachilleres y contrarrestar la inconformidad de los jóvenes que se han obligado a escoger una carrera profesional que no es afín a su vocación.

Con el fin de alcanzar apoyo a estas propuestas, el Secretario de Educación Superior ha incorporado en las mesas de diálogo a los Rectores de las Universidades públicas y privadas del país. Lo que se busca es una Ley de Educación Superior que sea resultado del consenso entre los actores universitarios: autoridades, docentes, estudiantes, servidores, organizaciones sociales, sectores productivos y representantes del Estado.

Las autoridades de educación superior han definido algunos principios para orientar el trabajo de reforma y, en este sentido, se busca una universidad comprometida con la sociedad, que reconozca la pluriculturalidad y diversidad, una universidad democrática promotora de la libertad de pensamiento, comprometida con la defensa de la naturaleza como fuente de vida y una universidad ligada al desarrollo nacional que apunta a formar líderes que trabajen para el país.

Por otra parte, se pretende lograr también una nueva forma de integración del Consejo de Educación Superior, con representación de autoridades, docentes, estudiantes y

servidores; una nueva integración del Consejo de Evaluación y Acreditación integrado por representantes de la Universidades y Escuelas Politécnicas y de la sociedad organizada. Adicionalmente las reformas apuntan también a la recuperación del manejo económico, para lo cual se creará un fondo económico universitario y politécnico que será distribuido equitativamente entre las instituciones de educación superior.

Las reformas también buscan coherencia entre los principios fundamentales de la Constitución y la ley orgánica de Educación Superior sobre el tema de autonomía universitaria; la conformación de los organismos de gobierno como Consejos Universitarios y Politécnicos con participación de docentes, estudiantes y trabajadores; y la elección universal de autoridades con la participación de los mismos estamentos.

La reforma propone la recuperación de los derechos de los docentes. La ley actual plantea que solo los docentes con título de Doctores podrán acceder al nivel de profesor principal, para esto han sugerido que los docentes que hayan alcanzado el título de Doctores accedan automáticamente a la categoría de principal en el primer nivel y continuar su carrera docente.

La educación superior en Ecuador también registra esfuerzos por mejorar la calidad, sin embargo, en los últimos 10 años busca resolver la crisis caracterizada por el deterioro de las instituciones y su calidad.

La promulgación de la ley orgánica de educación superior en 2010 define las pautas generales de los nuevos arreglos institucionales para que se regule y asegure la calidad de la educación superior. El diseño institucional, en materia de educación superior, en las constituciones de 1998 y 2008, son relativamente diferentes, sin embargo, la promulgación

del régimen académico y el vínculo con el plan nacional de desarrollo genera diferencias significativas y se convierte en el eje de la planificación de la educación superior en el país.

La concepción del modelo de evaluación parte de una búsqueda del concepto de calidad en la educación superior en general y, en particular, de una definición de la calidad de la educación superior universitaria en el Ecuador. Para el efecto, habrá que empezar reconociendo que la calidad es un concepto difícil de definir en las ciencias sociales (Lagrosen, Seyyed-Hashemi, & Leitner, 2004); se ha sostenido incluso que la calidad de la educación es más bien un concepto vago y controversial en la investigación y discusión política (Cheong & Ming, 1997, 23), quizás, porque es definida de manera diferente según cada persona o sector de una manera subjetiva que depende de sus intereses (Bernhard, 2011, p. 47).

La evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas, tiene como objetivo determinar el grado de cumplimiento de los estándares de calidad definidos en el modelo de evaluación vigente (Toscanini Segale et al., 2016; Gómez et al., 2017; Granja, 2018).

El CEAACES ejecuta procesos de evaluación quinquenales con fin de acreditar a todas las universidades y escuelas politécnicas del Sistema de Educación Superior ecuatoriano y para determinar la categorización de las instituciones según lo establece la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES.

En 2014 se implementó la primera evaluación con la normativa creada para el efecto. El resultado fue que se cerraron 14 universidades por falta de calidad y una categorización entre A, B, C y D (donde A representa la máxima calidad y D la menor) de los 54 restantes. A día

de hoy se encuentra en desarrollo el proceso de acreditación de carreras de grado (primer nivel de titulación universitaria), a nivel nacional.

De estas categorías, las categorías A, B y C, corresponden a instituciones que han aprobado satisfactoriamente la evaluación y han obtenido la acreditación con vigencia quinquenal, y la D corresponde a las que no han obtenido la acreditación. Algunas instituciones que se encuentran en este proceso o estarán en proceso de re-categorización, o en proceso de cierre.

Tabla 4.7 Número de Universidades por categorías

Año	Proceso	Total IES	IES Evaluadas	CATEGORÍAS							
				ACREDITADAS					EVALUACIÓN IES “E”		
				A	B	C	D	E	Acep	Parcial accept	No accept
2009	Evaluación CONEA	71	68	11	9	13	9	26	-	-	-
2012	Evaluación IES y EP “E”	68	26	-	-	-	-	-	3	8	13
2013	Evaluación IES	55	54	5	23	18	8	-	-	-	-
2015- 2016	Recategorización de IES	59	12	2	3	6	1	-	-	-	-
	Evaluación ESPE		1	1	-	-	-	-	-	-	-
2016	Evaluación IES “D”		8	0	3	5	-	-	-	-	-
Total IES acreditadas 2018		59		8	28	19					
				55							

Fuente: La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. Informe de resultados de evaluación, acreditación y recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas.

Las reformas legales a la ley de la educación superior implementadas en el año 2018, determinan que las universidades serán “acreditadas”, a diferencia de la anterior normativa en donde las universidades eran categorizadas.

La acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior para certificar la calidad de las instituciones, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa (Lemaitre et al., 2012; Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas, et al., 2011).

La Acreditación es el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Harvey & Green, 1993; Lemaître, 2005; Contreras & Uriguen, 2015).

El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación externa realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente (Martínez-Moscoso & Montesinos, 2012; Vergara, Suárez, & Miranda, 2014; Fabela-Cárdenas & García-Treviño, 2014; Rodas & Blasco, 2014; Gómez et al., 2017).

El Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es el organismo responsable del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, sus decisiones en esta materia se aplican a todos los organismos e instituciones que integran el Sistema de Educación Superior del Ecuador.

El Título Quinto de la LOES (2010) aborda la calidad de la educación y, a partir de este, el Artículo 95 dispone la creación del CEAACES; y, la reforma del año 2018 publicada el 2 de agosto, crea el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) a través de la reforma del artículo 94 de la LOES (2018).

Con este organismo se pretende generar las condiciones necesarias para que exista un sistema de educación superior depurado y en constante aumento de la calidad. Este organismo se encarga, además, de las evaluaciones institucionales y de las evaluaciones del personal académico e investigador.

4.4. Síntesis del capítulo

Los principios normativos de educación superior en Ecuador, desarrollados e implementados, fortalecieron la institucionalidad, expresada en la igualdad de oportunidades, la calidad, la pertinencia, autodeterminación, integralidad y autonomía como referente de calidad.

La nueva normativa sobre universidad pretende asegurar el libre ingreso de todos los ciudadanos. La oferta académica está alineada a las necesidades sociales del Estado Ecuatoriano, base a la cual las instituciones de educación superior definen su planificación estratégica. En este sentido, la universidad ha intentado responder con integralidad a las necesidades de los ecuatorianos y, en clave de autonomía, construir el referente de calidad y excelencia.

El mandato 14 significó una gran oportunidad para el cambio y una gran limitación para las instituciones que operan en base a la inercia propia de sus procesos. El objetivo del nuevo diseño institucional es lograr respuestas integrales para la convivencia social.

Las reformas que siguen presentes se reflejan en la reforma a la ley orgánica de educación superior, expresado en el nuevo marco normativo del 2018, y las nuevas orientaciones para la evaluación y acreditación de instituciones y carreras.

B.MARCO APLICADO

CAPÍTULO 5

5. Fundamentación metodológica

Este apartado hace explícito la metodología que se aplica, el tipo de investigación contemplado en el enfoque, el alcance, el diseño, herramientas de recolección de datos y recursos para su análisis. Adicionalmente, se describe la conformación del cuerpo de docentes del sistema de la PUCE y profesionales que colaboran como Directores de los Procesos de Autoevaluación y Aseguramiento de la Calidad, y Directores de Investigación. Con estos actores se realiza el levantamiento de información a través de la aplicación de una encuesta en línea para el registro de datos de los docentes y entrevistas a los Directores sobre la temática de estudio.

5.1. Metodología

El inicio del trabajo de campo involucra tomar conciencia y decisión para vincularse en algún referente o enfoque metodológico que orienten las investigaciones. En este sentido, Guba & Lincoln (2002), afirman que no se puede entrar en campo investigativo si no se tiene una visión paradigmática clara que permita el acercamiento del investigador con relación al objeto de estudio. En el estudio de estos autores se identifican cuatro paradigmas investigativos que se enmarcan en la historia evolutiva de la gestión del conocimiento, que respecta a vínculos positivistas, post-positivistas, sociocríticos y constructivos. Y para que un investigador declare cuál es el enfoque, debe posicionarse en alguna de esas corrientes que marcan el desarrollo del pensamiento en la construcción del conocimiento (Creswell, 2014). Sin embargo, cabe mencionar que tal cual se planteó en el diseño de las investigaciones es imprescindible realizar preguntas relativas a la razón de la investigación, es decir, cuál es el ser en sí del estudio, cuál es la realidad a la que se vincula, qué procesos epistémicos de construcción científica prevalecen en ese contexto, cómo son los caminos y

las herramientas que se utilizan para recorrerlos y asegurar que ese método aplicado le lleva al campo escogido.

Los estudios cualitativos en Giroux (1994), Masson, (2002) y Denzin & Lincoln, (2011), tienen que ver con los objetos de la propia naturaleza humana que descubren las percepciones de las personas y que son más de corte fenoménico, sociocrítico y etnográfico. Por otra parte, estas identidades metodológicas sirven como marco referencial en el cual se incluye las concepciones y percepciones, analizadas con técnicas propias para estos enfoques (Grinnell, 1997). Por tanto, las técnicas se adecuan al enfoque: si es cualitativo los instrumentos serán de carácter cualitativo y si el enfoque es cuantitativo las técnicas serán cuantitativas (Goertz & Mahoney, 2012; Plano & Ivankova, 2015).

Los estudios cualitativos no pretenden responder a planteamientos hipotéticos, las preguntas se generan en el proceso investigativo y van haciéndose más finas conforme surgen los datos, o son resultado de nuevas preguntas y respuestas que aparecen en el momento mismo de las interrelaciones y caminos de la investigación y el análisis se realiza conforme surge la información o los datos (Hernández Sampieri, Baptista Lucio, & Fernández Collado, 2006; Ragin, 2007; Gerring, 2014).

El enfoque cualitativo se fundamenta en la obtención de datos relacionados con, esencialmente, percepciones de los actores. No se mide numéricamente y ni utiliza métodos matemáticos. Los datos que se recolectan son de tipo perceptual y, los puntos de vista, especializados de los participantes (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992; Gerring, 2012; Seawright, 2016). En este sentido, el descubrimiento de emociones, experiencias, significados, significantes y otros aspectos propios de la condición del ser humano y sus expresiones más internas, son valorados por el investigador al momento de dar respuesta a

las preguntas. En este estudio es fundamental construir un camino que descubra las interacciones entorno a la vida universitaria compartida entre grupos relativamente homogéneos (Creswell, 2005; Denzin & Lincoln, 2011; Vaismoradi, Bondas, & Turunen, 2013).

La definición del método que se utiliza en la investigación deviene de la decisión del investigador. Así, por ejemplo, las actividades y otros procesos investigativos serán distintos si el alcance es exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo (Kahn & Cannell, 1957; Goertz & Mahoney, 2006). Las investigaciones, de hecho, incorporan más de un enfoque y es posible incluir recursos de cada nivel que se determine en la investigación. En definitiva, un estudio puede empezar como exploratorio y terminar con procesos explicativos complejos que, sin duda, dan un valor altamente confiable (Hernández Sampieri et al., 2006; Plano & Ivankova, 2015; Seawright, 2016).

En palabras de Hernández Sampieri (et al, 2006), los estudios exploratorios sirven para preparar el campo y, por lo general, son previos a las investigaciones descriptivas o correlacionales. Por otra parte, los análisis descriptivos son las base de los estudios cuantitativos, en donde se aplican técnicas de análisis correlacional que generan preguntas para hacer estudios explicativos (Gerring, 2014). Normalmente, los temas de investigación evolucionan siguiendo este camino. Las investigaciones que se realizan en campos específicos incluyen las diferentes etapas de desarrollo del conocimiento y su complejidad (Levi, 2006; Ramos, 2015).

Sin embargo, es preciso preguntarse de qué depende que el trabajo de investigación se inicie como exploratorio, descriptivo, correlacional y termine como explicativo (Kahn & Cannell, 1957). La respuesta se la consigue haciendo la investigación y depende de dos agentes: el

estado del arte sobre el problema planteado, puesto en evidencia por la revisión de la literatura y la proyección que se pretenda dar al estudio.

Ahora bien, en el marco de esta investigación, la búsqueda de la verdad a través de información cualitativa pretende fortalecer, desde ese enfoque, el estudio cuantitativo (Goertz & Mahoney, 2006; Seawright, 2016; Denzin & Lincoln, 2011). No se pretende aplicar conclusiones a poblaciones grandes, sino fortalecer las prácticas cotidianas en el quehacer de la universidad. En este estudio se busca hacer replicas en lo posterior (Roberto Hernández Sampieri et al., 2006).

Los estudios de enfoque cualitativo, según Kvale (2011), Riva (2009) y Corbetta (2007), se definen como las distintas acciones interpretativas que los objetos de investigación muestran a través de la aplicación de los instrumentos. El discurso se transforma en representaciones mentales que se traducen en observaciones, registros en audio y video y elaboración de documentos. No obstante, el trabajo está vinculado a la posición natural de los informantes, ya que expresa los objetos y personas que participan en la investigación en sus ambientes propios y contextuales. Además permite la interpretación para encontrar estructuras de sentido a los fenómenos en términos de significación y atributos que le dan las personas (Creswell, 2005; Gerring, 2012; Plano & Ivankova, 2015).

Por otra parte, las investigaciones con enfoque cuantitativo pretenden analizar, describir, explicar y predecir los temas investigados. En estos estudios se buscan las manifestaciones que se repiten con más frecuencia y sus relaciones en la perspectiva de causalidad. Esto quiere decir que el objetivo principal es la elaboración de una teoría y, por consiguiente, una demostración de la misma. (Grinnell, 1997; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2010; Gerring, 2014; Seawright, 2016).

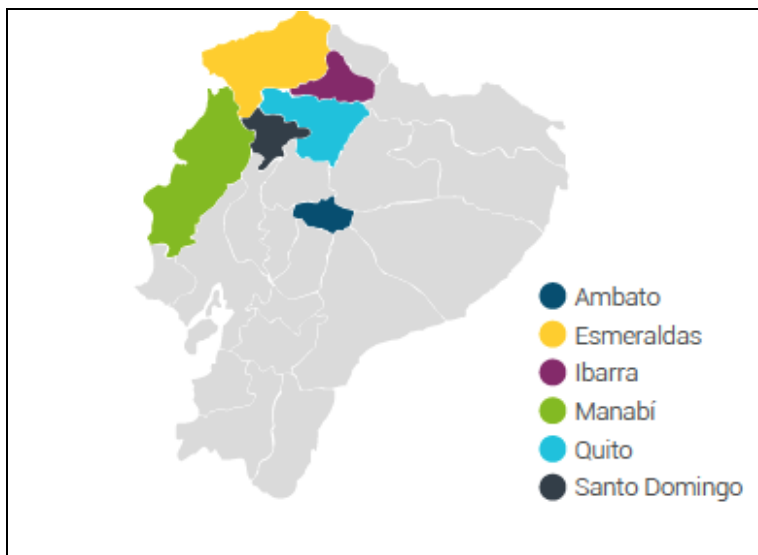
El enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), permite seguir un orden riguroso y lógico. Los datos obtenidos son producto de la validación y aplicación de instrumentos que se sostienen en principios de confiabilidad y validez que provocan la gestión real del conocimiento (Ragin, 2007; Creswell, 2014; Plano & Ivankova, 2015).

El enfoque de esta investigación es mixto por cuanto se aplican metodologías cualitativas y cuantitativas, permitiendo documentar la producción científica del profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Gallego Becerra & Cabrera Ramos, 2015) a través de la determinación del número de publicaciones de los docentes. El alcance es descriptivo-correlacional y de diseño no experimental de carácter longitudinal. Las herramientas que se utilizan son la encuesta y la entrevista y las herramientas de análisis son de contenido y estadística no paramétrica, este resulta ser un procedimiento matemático (Creswell, 2005; Goertz & Mahoney, 2006; Ravid, 2011).

Por estas razones, este estudio se define como una investigación de tipo descriptivo-correlacional (Ravid, 2011). Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de los docentes en el ámbito de la producción científica y la finalidad es conocer la relación o grado de asociación que exista entre los procesos de acreditación de la gestión de la calidad y la producción científica del profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2010; Gerring, 2014).

La población está conformada por los docentes del Sistema Nacional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la identificación de los datos sobre producción científica será de los docentes que estén vinculados con todas las Facultades (Unidades Académicas) y escuelas de las seis sedes que forman el sistema.

Mapa 1. Ubicación geográfica de las sedes del sistema universitario de la PUCE



Fuente: Ubicación geográfica de las sedes del Sistema de la PUCE

Para esto, se solicita la ayuda los Señores Prorectores y Decanos del sistema de la PUCE a través de cartas enviadas por correo electrónico. La encuesta se aplica a todos los docentes con vinculación laboral, con un total 2146, de los cuales 1704 son profesionales en relación de dependencia, dado que existen 57 profesores contratados con la figura de honorarios profesionales y 385 docentes ocasionales.

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad ha mostrado su disposición en consolidar esta información y apoya la aplicación de este instrumento a los docentes. El objetivo es obtener información que tiene que ver con datos generales que caracterizan a los docentes, y también la producción científica en publicación de libros, capítulos en libros, artículos científicos y ponencias nacionales e internacionales entre 2008 y 2017. La aplicación de la encuesta es en línea mediante el recurso informático más seguro y eficiente.

Adicionalmente, se construye una entrevista para aplicarla a los responsables de los procesos de Autoevaluación y Aseguramiento de la Calidad, una por cada sede en el sistema de la

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en razón de conocer sus experiencias y percepciones de cambio en la calidad de la educación superior a partir de la implementación del modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas promulgado en el año 2013.

Por otra parte, y por recomendaciones de los Doctores expertos, teóricos y prácticos, es conveniente diseñar una entrevista para obtener información cualitativa de los Directores de Investigación del Sistema Nacional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Las preguntas están relacionadas al modelo de evaluación institucional y de carreras, promulgado por el Consejo de Evaluación de la Educación Superior: su incidencia, el aporte de la normativa, la existencia de un sistema de investigación, si los procesos de comunicación y socialización que se aplican son eficientes, y también los procedimientos aplicados en la gestión de las publicaciones.

Las técnicas son de construcción propia porque, por un lado, las preguntas de investigación nos orientan a buscar información específica y, por otro, el factor tiempo, la adaptación de los instrumentos a la realidad del objeto que se investiga, los recursos que se dispone y el conocimiento sobre el tema en estudio posibilita el diseño de instrumentos adecuado al objeto de investigación.

5.2. Fases de la investigación.

El estudio de campo está dividido en las siguientes fases:

1. elaboración de la encuesta y entrevista,
2. validación de la encuesta y entrevista por jueces expertos,

3. autorización de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador de la aplicación de la encuesta a Docentes del sistema,
4. envío de información a las autoridades de las sedes y Decanos de la Unidades Académicas,
5. aplicación de las encuestas
6. aplicación de entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación de la PUCE y
7. presentación y análisis de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos.

La recopilación de datos corresponde al período 2008-2017, disponibles al momento del estudio. La PUCE no dispone de una fuente de información de la producción científica de sus docentes de este período y la base de información que se construya permitirá múltiples formas de visualización de los datos.

Para este estudio se ordenan en alternativas combinatorias para exponer datos descriptivos como: edad de los docentes, género, año de vinculación a la PUCE, año en que empezó la actividad investigativa, campo amplio de la titulación en grado y postgrado, tiempo de dedicación, categoría en el escalafón, sede donde desempeña su trabajo docente, horas de dedicación a la docencia, la investigación y la gestión de procesos administrativos y la participación en proyectos de investigación y producción científica. Todo esto clasificado por tipo o campo de conocimiento de acuerdo a la oferta académica en el sistema PUCE. La selección es multianual y relativa a los años correspondientes al período de estudio.

El estudio toma este período porque, por una parte, en el 2008 se convoca a una Asamblea Constituyente en Ecuador con el objetivo de promulgar una nueva constitución, en el año

2010 se expide la Ley Orgánica de Educación Superior y, en el año 2013, el Reglamento de Régimen Académico. Estos hitos son puntos de referencia importantes dado que los datos obtenidos me permiten identificar la producción científica realizada por los docentes entre el 2008 y 2017 y establecer comparaciones para saber cómo evoluciona, en el tiempo, la producción científica y sus variables.

Tabla 5.1 Fases de investigación.

TRABAJO DE CAMPO		
N°	FASES	ACCIONES
1	Elaboración de la encuesta y entrevista	Diseño material de la encuesta y entrevista
2	Validación de la encuesta y entrevista por jueces expertos.	Pedido de validación de la encuesta y entrevistas: 12 expertos: 6 teóricos y 6 prácticos.
3	Solicitar autorización de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador de la aplicación de la encuesta a Docentes del sistema.	Solicitar la autorización formal y por escrito a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
4	Envío de información a las autoridades de las sedes y Decanos de la Unidades Académicas.	Envío de la Encuesta con carta de Dirección de Aseguramiento de la Calidad a Sedes y Unidades Académicas.
5	Aplicación de las encuestas.	Envío de encuesta a docentes de los sistemas de la PUCE.
6	Aplicación de entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación de la PUCE.	Visita en campo a Directores de Investigación y Aseguramiento de la Calidad.
7	Presentación y análisis de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos.	Análisis, presentación de los datos y resultados.

Fuente: *Elaboración propia*

5.3. Los instrumentos para la recogida de los datos

La construcción de un instrumento ad hoc permite agrupar diversas cuestiones vinculadas con los estilos personales de los sujetos participantes (Bostwick & Kyte, 2005), tales como: identificar de primera fuente los datos de la producción científica de los docentes, evidenciar con mayor especificidad el trabajo de los docentes e incluir la mayor cantidad de ítems para obtener la información completa de los docentes.

Por esto, para el trabajo de campo, es necesario la recopilación de la información mediante la construcción y aplicación de instrumentos como encuestas para que respondan los docentes del sistema PUCE, y entrevistas a Coordinadores de Autoevaluación y Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación en el Sistema Nacional de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Los instrumentos contemplan preguntas que permiten registrar información sobre: aspectos que caracterizan al docente de la PUCE y la producción científica en publicaciones de libros y capítulos en libros, artículos científicos y ponencias nacionales e internacionales, patentes, y otros productos académicos de relevancia en el período de estudio.

En este sentido, cuando queremos conocer el comportamiento de un determinado fenómeno, ya sea individual o colectivo, se disponen de dos formas básicas para recopilar la información: por un lado, observar y, por otro, preguntar. En este caso, la interrogación es la vía obligada para explorar el comportamiento de los profesores en relación con la producción científica (Creswell, 2014).

Dado que una población está conformada por un conjunto numeroso de sujetos, la imposibilidad de preguntar a todos motiva a escoger una muestra representativa, sin embargo, en los actuales momentos y con el apoyo de las tecnologías es posible realizar encuestas censales, como se pretende en este estudio, para obtener la mayor cantidad de respuestas y consolidar así una muestra significativa.

5.3.1. Encuesta

La encuesta se diseña con el objetivo de registrar los datos que se requiere para determinar la producción científica de los docentes del sistema de la Pontificia Universidad Católica del

Ecuador en el período de 2008-2017. Este período corresponde a la década del Gobierno del Presidente Rafael Correa. El instrumento involucra una sección o bloque de datos informativos, otra sección para identificar datos de titulación, otra para la dedicación de los docentes y, la más amplia e importante, la sección que permite el registro del número de publicaciones que dan cuenta de la producción científica de los docentes del sistema de la PUCE en el período de 10 años de estudio.

Los datos se los obtiene mediante procedimientos legitimados a través de instrumentos como encuestas y cuestionarios que permiten la representatividad de todos los miembros de un colectivo de manera parcial (Fàbregues, Mesenes, Rodríguez Gómez, & Paré, 2016). El objetivo de aplicar encuestas se funda en la posibilidad de establecer relaciones de causalidad, en función de explicar el comportamiento de los fenómenos sociales y, en este caso específico, el hecho educativo. La encuesta contiene preguntas que son, en algunos casos, realizadas personalmente, aplicadas online o a través de impresos (Creswell, 2014). Para este estudio se ha diseñado una encuesta online.

La aplicación de la encuesta permite obtener datos para responder al objetivo 5 de esta investigación. Las preguntas se orientan a lograr la mayor cantidad de información sobre la actividad científica de los docentes del sistema y su producción científica.

El análisis de Corbetta (2007), asume algunas ventajas del uso de encuestas para la obtención de dato, en especial aquellas aplicadas online. Por una parte, reduce los costos de uso de papel, sin embargo, es necesario contratar plataformas de recepción de datos en línea. Por otra, los usuarios, en este caso los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador responden con agilidad a través de un recurso tecnológico. No siempre es posible evitar

ciertas tendencias y emocionalidades en las respuestas, sin embargo, estas técnicas las reducen.

El mismo Corbetta (2007), recomienda que los instrumentos sean aplicados con la mayor sensibilidad de anonimato. La aplicación de una encuesta a través de la plataforma SURVEY MONKEY PROFESSIONAL, posibilita el aseguramiento de la captura y hospedaje de la información. Además, la plataforma entrega descriptivos automáticamente y, para análisis más complejos, es necesario recurrir a paquetes de análisis estadístico como SPSS, versión 25.

El diseño del instrumento considera el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, aprobado en la ciudad de Quito el 16 de julio de 2014, y la codificación de los campos del conocimiento realizado como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), definidos como campo amplio, campo específico y campo detallado (Consejo de Educación Superior, 2013).

Las preguntas que se incluyen en la encuesta registran los datos que se han producido en el ámbito de la producción científica del profesorado y la experiencia de los mismos. Los datos obtenidos permiten analizar los cambios registrados en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a partir del año 2008 hasta el año 2017 para determinar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en el ámbito de la producción científica de los docentes.

Los autores Creswell (2014), Corbetta (2007), y Torrado (2004), recomiendan que la aplicación de encuestas permite obtener datos de forma eficiente porque los items son adecuados al tema específicamente. Por esto, se espera que los docentes del sistema de la PUCE respondan a las preguntas planteadas.

Por su lado, Creswell (2014), y Fàbregues (2016), también exponen otras alternativas de instrumentos para la obtención de datos como la técnica de la observación participante, y recomiendan que se observe las restricciones que estas representan. Uno de los medios más eficientes para obtener datos masivamente es la encuesta, que también se pondrá a prueba en este estudio.

La aplicación de la encuesta a los docentes ayuda a documentar, en una base de datos, la información de los docentes y los resultados de la producción científica del profesorado en el período 2008-2017, para explicar la incidencia del modelo de aseguramiento de la calidad de la educación superior en la producción científica del profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes.

La encuesta es una técnica que invita a la audiencia involucrada a responder con agilidad preguntas de forma rápida y eficiente (Torrado, 2004). Una encuesta por mail en una herramienta muy ágil para compartir información. La aplicación de una encuesta es, fundamentalmente, una estrategia de participación y de fidelización de las personas involucradas.

En razón de esto, se diseña una encuesta para que los docentes registren información relacionada a las condiciones de su vínculo con la universidad y la producción científica de libros, capítulos en libros, artículos científicos y ponencias y otros productos académicos de relevancia (Rodas & Blasco, 2014; Avilés, 2016). Adicionalmente, se identifica la evolución de la producción científica en el tiempo a través de la técnica de Correspondencias Simples y Múltiples, lo que nos permite determinar las tendencias y asociaciones entre las variables que se analicen acerca de la producción científica del profesorado en la PUCE.

La encuesta elaborada para la recogida de datos se diseña en relación con las disposiciones del reglamento de acreditación institucional, motivo por el que previamente a su implementación, se realiza una validación de la misma por parte de jueces expertos del ámbito académico y el ámbito profesional.

La encuesta muestra 32 preguntas cerradas que se han construido (ver anexo 1 tabla de trazabilidad), dando la opción a los sujetos a responder sobre una escala que les permite escoger en opciones dicotómicas y de opción múltiple (Corbetta, 2007), pudiendo escoger entre varias opciones que son autónomas entre ellas. El docente puede escoger entre las alternativas planteadas y de una forma muy sencilla y distendida. La encuesta se envía directamente a través del mail institucional, previa autorización de los Señores Rectorores y Decanos de las Unidades Académicas.

Por tanto, en el momento en que se elige la encuesta, el investigador decide y prioriza las variables (items) que contienen o se redactan en el instrumento. La encuesta diseñada y validada evidencia claridad y posibilita la mejor comprensión de las preguntas por parte de los interlocutores que, en este caso, son los docentes de la PUCE (Ver anexo 2).

5.3.2. Entrevista

La técnica de la entrevista nos permite tener una mejor “comprensión e interpretación de lo expresado y sentido por otras personas” (Rodríguez-Gómez, 2016, p.97). También, la entrevista sirve para vincular información generada con otros instrumentos, en el caso de este estudio, la encuesta sobre producción científica a los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El conocimiento de un objeto tanto como sea posible podría ser útil a la vista y fines de esta investigación, porque se pretende determinar cuál es la información valiosa.

Además permite ahondar la comprensión mediante la profundización y refinamiento de las imágenes del objeto investigado (Ragin, 2007). Uno de los fines de la investigación cualitativa es permitir que los grupos sociales, en un determinado entorno social, tengan la oportunidad de comunicarse y trascender sus propias autolimitaciones dado que rara vez publican o se expresan, es decir, hacen valer su voz (Ragin, 2007; Goertz & Mahoney, 2006; Gerring, 2012).

En este sentido, la interpretación de los fenómenos culturales e históricamente relevantes apoyan con solidez la nueva imagen que se crea, u ofrecen mejores fundamentos para la comprensión y aceptación de los detalles históricos en el esfuerzo de construir una nueva comprensión de fenómenos relevantes (Ragin, 2007; Gerring, 2014).

Además de hacer progresar la teoría, el uso de conceptos guía los estudios cualitativos, permitiendo su depuración y categorización respecto a la elaboración de marcos analíticos, ya que requieren ampliar los conceptos elaborados de un caso a otro. Por esto, no es raro que los investigadores se muestren como meramente descriptivos y no científicos. Sin embargo, este es un medio eficiente de adquirir el conocimiento profundo de algo (Ragin, 2007; Denzin & Lincoln, 2011; Gerring, 2014).

La entrevista, como técnica de investigación para recogida de datos, siempre tiene un objetivo (Gillham, 2005). Para este estudio, las entrevistas permiten completar los estudios cuantitativos y facilita el acercamiento directo a las personas que poseen información y tienen disposición para compartirla (Fàbregues et al., 2016). Como su nombre lo dice, la palabra entrevista está compuesto por dos voces latinas *inter* y *videre*, es decir, entre y vista (Spradley, 1980). En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la gestión de la calidad

y la gestión de la investigación, administrativamente, está organizada en Direcciones en las cuales actúan profesionales de larga data en la Universidad y conocen los procesos internos y la evolución histórica de estos temas en el mundo académico.

Por esto, y de forma complementaria, se aplica una entrevista que es respondida para los Responsables de los Procesos de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación del sistema PUCE, en la que se plantean preguntas que permiten valorar la pertinencia de la aplicación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en lo referente a la academia, investigación y, en específico, la producción científica para explicar cualitativamente el aporte de la normativa vigente, que regula el Sistema Nacional de Educación Superior en Ecuador y el desarrollo de la Universidad en este campo específico.

Al ser una entrevista personalizada, el entrevistador primero toma contacto con las personas y pacta la realización de la misma (Spradley, 1980). En la ejecución de la entrevista, el carácter personal brinda un valor fundamental a la información otorgada. La calidad de la entrevista depende, en gran parte, del clima y del modo en que se plantea y conduce la relación con el entrevistado.

La actividad comunicacional y de acercamiento a las personas, a través de una entrevista, ayuda a obtener información y conocimientos adecuados respecto a una temática especializada y el intercambio de definiciones, apreciaciones y precisiones sobre los temas propuestos (Kvale, 2011).

Por otra parte, el uso de entrevistas es frecuente en el campo de la ciencia social, ya que permite profundizar y complejizar la obtención de los datos sobre un determinado tema. Su

uso fortalece el análisis, explicación, evaluación e interpretación de los fenómenos que se estudian (Hopf, 2004).

En los análisis de Arnal (et al., 1992), Bisquerra (2004), y Corbetta (2007), ven que existen algunas formas para el diseño, implementación y aplicación de entrevistas, y dependen de los públicos a los cuales están orientadas las mismas. En este sentido, coinciden que es posible diseñar encuestas estructuradas, no estructuradas y mixtas (o semiestructuradas).

Las entrevistas estructuradas están dispuestas de items fijos, las no estructuradas trabajan con preguntas abiertas que fomentan la espontaneidad, y las entrevistas mixtas son el resultado de las dos anteriores posibilitando la profundización del análisis de la información. Este tipo de instrumentos no permite maniobrabilidad por parte del entrevistador (Bradburn & Anderson, 1983).

Las entrevistas se aplican a través de distintos medios: el primero y más frecuente es la denominada cara a cara (Spradley, 1980); además, y por el desarrollo tecnológico, se hace más frecuente la vía telefónica, las plataformas en línea y correo electrónico.

Por otra parte, las entrevistas son susceptibles de ser aplicadas provocando tensión, motivación y competencias (Kahn & Cannell, 1957).

Para la segunda fase de la presente investigación se selecciona la entrevista semiestructurada como técnica para la recogida de datos cualitativos, puesto que esta permite la obtención de información vinculada con un guion pre-establecido, pero da la suficiente flexibilidad a los entrevistados como para aportar información vinculada a su contexto específico, al no quedar limitados por la formulación de preguntas muy cerradas (Corbetta, 2007).

Los ítems de la entrevista han sido seleccionados con el propósito de responder al objetivo de la investigación “Estudiar los cambios que se han dado en la producción científico-académica del profesorado (desde el año 2008 hasta el año 2017), con la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior”.

En el caso de este estudio se aplican entrevistas cara a cara (Spradley, 1980) y no se considera otorgarle algún tipo adicional en lo que a tipificación se refiere.

Además, interesa conocer si el Sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador evidencia cambios en el ámbito de la producción científico-académica, las motivaciones de los docentes y directivos para promover la producción científica, que es de mucho valor saber cuáles son sus motivaciones y cuáles son los aportes de la Universidad para garantizar producción científica que beneficie a la sociedad.

Por otra parte, es pertinente identificar si la Universidad, en la última década, ha promovido la producción científica en base a la definición de líneas de investigación vinculadas a los planes de desarrollo del país y la orientación de la inversión en las actividades de investigación científica, y el valor que la producción científica esté orientando a que los docentes busquen oportunidades para que su producción científica esté registrada en revistas reconocidas internacionalmente.

Por otro lado, también se considera pertinente tomar en cuenta las recomendaciones generales de los modelos de evaluación institucional y de carreras promulgado por el CES (Consejo de Educación Superior), como las normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación, mismos que se aplican y son ampliamente conocidos por los docentes e investigadores, y si la investigación científica está constituida por las publicaciones realizadas en revistas que forman parte de las bases de

datos SCOPUS o ISI Web of Knowledge, y si la valoración de las mismas consideran índices específicos para la publicación.

Adicionalmente, es imprescindible conocer que a la producción científica la constituyen los artículos académicos y científicos en revistas que garanticen la calidad de las publicaciones a través de requerimientos y normas de publicación, sin que necesariamente las mismas formen parte de índices de medición bibliométrica o de medición de impacto o relevancia en la comunidad científica internacional; que los libros académicos y científicos, y los capítulos de libros forman parte de los resultados de la investigación y/o sistematización en un área específica del conocimiento y la experiencia docente del autor.

Finalmente cabe averiguar si la Universidad ha considerado la publicación de libros especializados en un área específica del conocimiento, manuales técnicos (handbook) y libros de texto (textbook) y, si es así, que estas publicaciones estén antecedidas de un proceso de revisión por pares o arbitraje (**Ver anexo 2-3**).

Las preguntas planteadas apuntan a la consecución de objetivos de la investigación porque ayudan a obtener información cualitativa y fortalecer el análisis cuantitativo en relación con el estudio de los sistemas de acreditación y evaluación institucional, facilitan la identificación de elementos de juicio para entender el mejoramiento de la Educación Superior y permiten documentar los resultados de la producción científica de los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

El conocimiento y sistematización de la experiencia de los Responsables vinculados a los procesos de evaluación y acreditación, y los Directores de Investigación, son clave porque, si bien los datos son importantes, la información que entregan es más importante al

convertirse en dato útil para los posteriores estudios y toma de decisiones institucionales (Roberto Hernández Sampieri et al., 2006).

5.4. Validación de instrumentos.

5.4.1. Validación de la encuesta

La validación de la encuesta se realiza mediante la estrategia de selección de jueces (teóricos y prácticos), en la que se escoge un grupo de personas expertas en la materia que se estudia y se les plantea una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y su estructura (Bisquerra, 2004).

Para la realización de la validación, se invita a un total de 12 expertos vinculados a la academia. Los jueces han sido escogidos considerando su amplia experiencia docente e investigativa, tanto a nivel nacional e internacional, y vinculados a prestigiosas universidades de España, Cuba, Venezuela, Polonia y Ecuador. El perfil de los expertos responde a distintos ámbitos del conocimiento entre los que figuran: pedagogos, sociólogos, filósofos, geógrafos y economistas.

Tabla 5.2 *Jueces expertos teóricos y prácticos*

Nº	Juez/Experto	Perfil Profesional
1	J01	Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. («EDO - UAB Equip de Desenvolupament Organitzacional - EDO», s. f.)
2	J02	Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) («EDO - UAB Equip de Desenvolupament Organitzacional - EDO», s. f.).
3	J03	Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona («EDO - UAB Equip de Desenvolupament Organitzacional - EDO», s. f.).
4	J04	Profesora de la Facultad de Ciencias Administrativas de la PUCE.
5	J05	Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

6	J06	Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
7	J07	Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
8	J08	Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
9	J09	Profesora de la Facultad de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
10	J10	Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad San Francisco de Quito.
11	J11	Psicólogo, Gerontólogo. Director del Proyecto en DMS Colón. Universidad Central de Las Villas. Cuba.
12	J12	Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Fuente: Elaboración propia

Para la realización de la validación, se solicita a los expertos que valoren cada uno de los ítems que conforman la encuesta en razón de examinar el contenido, estructura y adecuación de las preguntas al objeto de estudio a partir de tres criterios: univocidad, pertinencia, e importancia (Tejada, 1997).

- **Univocidad:** El experto valora que si el ítem facilita una sola interpretación de la pregunta, es decir, todos los validadores tienen la misma comprensión del ítem (Tejada, 1997). Se espera respuesta (1) para “si” es univoco o (0) para “no” es unívoco.

- **Pertinencia:** El experto valora que si el ítem está vinculado al objetivo y contexto de investigación (Tejada, 1997), es decir, si la pregunta es pertinente y aporta a la investigación. Se espera respuesta (1) para “si” es univoco o (0) para “no” es unívoco.

Pertinencia	Si (1)	No (0)
-------------	-----------	-----------

- **Importancia:** El experto valora si el ítem está vinculado al objetivo de investigación, si es importante la pregunta, y si aporta a la investigación (Tejada, 1997). Se espera respuesta (1)

para muy poco importante, (2) para poco importante, (3) para bastante importante y (4) muy importante.

	1	2	3	4
Importancia	Muy poco importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante

Si la validación registra, en cada componente de validación, un puntaje del 80% se mantiene el ítem, si el puntaje es entre 60% y 79% el ítem debe ser replanteado, y si el puntaje es inferior a 59% el ítem se reemplaza.

El vaciado de las validaciones efectuadas por parte de los expertos se resume en un documento en formato Excel, que evidencia los resultados obtenidos de las respuestas sobre univocidad, pertinencia e importancia.

Recogida la opinión de los expertos (Ver anexo 4), se resume que la encuesta es adecuada, aunque muestra algunas limitaciones mínimas en relación con los objetivos del estudio. Los expertos jueces han sugerido que se incluyan preguntas adicionales en la línea del guion de la entrevista. Es más, se redactan nuevos ítems para tener la valoración del profesorado sobre la implantación del modelo de aseguramiento de calidad, y cómo ven ellos la relación con la producción científica.

Por otra parte, se sugiere también que, para el análisis de los datos, es conveniente dividir el período estudiado en segmentos o hitos, por ejemplo: 2010, promulgación de la Ley de Educación Superior, 2013 la promulgación del Reglamento de Régimen Académico. Adicionalmente, se recogen las recomendaciones sobre la organización de los datos de la

población en: profesores que han participado en proyectos investigativos promovidos por la PUCE y profesores que han participado en proyectos externos (convenios realizados por la universidad con otras instituciones de educación superior).

Los jueces expertos también realizan consideraciones como “es posible que resulte mejor utilizar el concepto de sexo y no el de género, pues lo segundo puede llevar a mayor discusión”, “incorporar una pregunta que haga referencia al año de vinculación con el trabajo investigativo, pues las publicaciones pueden tener relación directa con las de este factor”, “modificar la pregunta de la siguiente manera, escoja el campo amplio de su titulación de grado”, “posiblemente resulte mejor ubicar las unidades académicas donde desempeñan el trabajo docente”, “modificar la pregunta: ¿Cuántas horas a la semana dedica a la docencia?, entre otros aspectos que han resultado muy valiosos en función de definir un instrumento unívoco, pertinente e importante para los objetivos de investigación².

Luego del análisis realizado de los aportes de los expertos teóricos y prácticos, el instrumento final es el siguiente:

Tabla 5.3 Encuesta definitiva y encuesta online (<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV6SZ>)

ENCUESTA DESPUÉS DE LA VALIDACIÓN			
Datos Personales y Producción Científica del docente			
1	Fecha de la encuesta		
2	Fecha de nacimiento del docente		
3	Género:	Femenino	
		Masculino	
4	¿En qué año se vinculó a la PUCE?		
5	¿En qué año empezó su actividad investigativa?		
6	Escoja el campo amplio de su titulación de grado. <i>(se despliega la nominación de las</i>		

² Resultados de validación de encuesta

	áreas donde obtuvieron sus títulos los docentes)		
7	Escoja el campo amplio de su titulación en postgrado. <i>(se despliega la nominación de las áreas donde obtuvieron sus títulos los docentes)</i>		
8	Escoja su dedicación	Completo	
		Medio	
		Parcial.	
9	Escoja su categoría en el escalafón docente	Auxiliar	
		Agregado	
		Principal	
10	Escoja la unidad académica donde desempeña su trabajo docente. (Este ítem se repite en el digital para las 5 sedes con la especificidad de la oferta académica)	Arquitectura, Diseño y Artes	
		Ciencias Administrativas y Contables	
		Ciencias Exactas y Naturales	
		Ciencias de la Educación	
		Ciencias Filosófico-Teológicas	
		Ciencias Humanas	
		Comunicación, Lingüística y Literatura	
		Economía	
		Enfermería	
		Ingeniería	
		Jurisprudencia	
		Medicina	
Psicología			
Trabajo Social			
11	¿Cuántas horas a la semana, dedica a la gestión de la docencia?	1-4	
		5-8	
		9-12	
		13-16	
12	¿Cuántas horas a la semana, dedica a la gestión de la investigación?	1-4	
		5-8	
		9-12	
		13-16	
13	¿Cuántas horas a la semana, dedica a la gestión de la administración de procesos internos de la Unidad Académica?	1-4	
		5-8	
		9-12	
		13-16	

14	¿Cuántos proyectos investigativos promovidos por la PUCE ha realizado en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
15	¿Cuántos proyectos investigativos externos (convenios) ha realizado en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
16	¿Cuántos artículos científicos ha publicado en revistas indexadas en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
17	¿Cuántos artículos científicos ha publicado en revistas no indexadas en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
18	¿Cuántos libros publicó en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5

		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
19	¿Cuántos capítulos en libros publicó en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
20	¿Cuántas ponencias internacionales ha realizado en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
21	¿Cuántas ponencias nacionales ha realizado en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
22	¿Cuántas patentes ha registrado en el año?	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
23	¿Cuántos aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (Mapas, obras de arte, obras musicales)	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5
		2012	0	1	2	3	4	5	>5
		2013	0	1	2	3	4	5	>5
		2014	0	1	2	3	4	5	>5
		2015	0	1	2	3	4	5	>5
		2016	0	1	2	3	4	5	>5
		2017	0	1	2	3	4	5	>5
24	¿Cuántos aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (consultorías, libros de texto manuales especializados)	2008	0	1	2	3	4	5	>5
		2009	0	1	2	3	4	5	>5
		2010	0	1	2	3	4	5	>5
		2011	0	1	2	3	4	5	>5

	2012	0	1	2	3	4	5	>5
	2013	0	1	2	3	4	5	>5
	2014	0	1	2	3	4	5	>5
	2015	0	1	2	3	4	5	>5
	2016	0	1	2	3	4	5	>5
	2017	0	1	2	3	4	5	>5

Fuente: Elaboración propia

5.4.2. Validación de la entrevista

El vaciado de las validaciones efectuadas a las entrevistas por parte de los expertos se resume en una tabla que muestra los resultados de univocidad, pertinencia e importancia, así como los datos cualitativos obtenidos (**Ver anexo 5**).

La segunda valoración y pilotaje de la entrevista arrojó resultados en los que se menciona que es pertinente orientar las preguntas a lograr un aporte de información a variables personales e institucionales y, cuantitativamente, determinar los alcances de la producción científica en los 10 años de estudio. Por otra parte, también se sugiere entrar en los factores (positivos o negativos) de la producción científica del profesorado, para rescatar ideas de reducción o crecimiento a los cambios en la calidad. No obstante, los expertos han mencionado que, para aplicar entrevistas en una investigación, es mejor hacer una prueba piloto que una validación de este tipo. Adicionalmente, los consultados proponen agregar las siguientes preguntas: ¿cuál es su percepción sobre la investigación en la universidad?, ¿qué significa establecer redes de investigación dentro de la universidad?, ¿cuál sería su principal aporte para mejorar los procesos de investigación y cómo se podría aplicar dentro de la universidad?, ¿requiere de formación investigativa de carácter epistemológico y metodológico?, ¿se siente en plena libertad como investigador y cuenta con todos los medios y para desarrollar la investigación?

Luego del análisis realizado a los aportes de los expertos teóricos y prácticos, el instrumento final, que se aplicará a Responsables de Aseguramiento de la calidad, es el siguiente:

Tabla 5.4 Entrevista, luego de la validación y pilotaje.

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE	
1	¿Cuál es su opinión sobre el modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?
2	¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?
3	¿Cuáles considera usted que son los principales aportes que el modelo de evaluación y acreditación de universidades ha hecho para mejorar la calidad de la producción científica de los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?
4	Ha dispuesto la PUCE de un sistema de investigación planificado en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica
5	¿Cuáles son las políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación?
6	¿Qué mecanismos se han aplicado para socializar con los docentes e investigadores estas regulaciones y procedimientos?
7	De acuerdo a los datos con los que Uds. cuentan, ¿qué tipos de publicaciones se compone mayoritariamente la producción científica en la PUCE?
8	¿Cuáles son los ámbitos donde la universidad debería invertir más para que sus docentes incrementen su producción científica?

Fuente: Elaboración propia

Luego del análisis realizado a los aportes de los expertos teóricos y prácticos, el instrumento final para entrevistar a Directores de Investigación en el trabajo de campo es el siguiente:

Tabla 5.5 Entrevista luego de la validación y pilotaje.

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE	
1	¿Cuál es su opinión sobre el modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?
2	¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?
3	¿Cuáles considera usted que son los principales aportes que el modelo de evaluación y acreditación de universidades ha hecho para mejorar la calidad de la producción científica de los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?

4	Ha dispuesto la PUCE de un sistema de investigación planificado en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica.
5	¿Cuáles son las políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación?
6	¿Qué mecanismos se han aplicado para socializar con los docentes e investigadores estas regulaciones y procedimientos?
7	De acuerdo a los datos con los que Uds. cuentan, ¿qué tipos de publicaciones se compone mayoritariamente la producción científica en la PUCE?
8	¿Los libros académicos y científicos, y los capítulos de libros forman parte de los resultados de la investigación y/o la sistematización de los conocimientos en un área específica del conocimiento y la experiencia docente del autor?
9	¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado y promovido estándares mínimos de calidad entre las publicaciones y ha considerado la publicación de libros especializados en un área específica del conocimiento, manuales técnicos (handbook) y libros texto (textbook)?
10	¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado que las publicaciones estén antecedidas de un proceso de revisión por pares o arbitraje?

Fuente: *Elaboración propia*

Las entrevistas dirigidas a Directores de Aseguramiento de la Calidad y Directores de investigación, han quedado preparadas para su aplicación. Las preguntas de la entrevista han surgido de los objetivos del estudio y, por lo tanto, de la contextualización del objeto que se investiga. Las preguntas son abiertas, con dimensiones que apuntan a identificar la presencia del modelo de evaluación institucional y un sistema de investigación y brindan la oportunidad a que los participantes expresen abiertamente sus respuestas.

5.5. Síntesis del capítulo

El trabajo de campo se realiza a partir de la fundamentación metodológica que circunscribe al estudio como mixto, la identificación de los paradigmas investigativos cuantitativos y cualitativos, son las bases para la descripción del campo de estudio. Para la realización del trabajo de campo, se establecen fases de investigación, se elabora instrumentos para la obtención de datos cuantitativos como la encuesta, que está constituida

por 32 preguntas para recoger información de los docentes y su producción científica en los 10 años de estudio. Para la obtención de los datos cualitativos, se construye una entrevista que pretende recuperar la percepción de los directores de investigación y aseguramiento de la calidad del sistema de la PUCE sobre temas vinculados al modelo de evaluación de calidad institucional y de carreras. Ambos instrumentos (entrevistas), se validan y pilotean con la participación de jueces expertos, nacionales e internacionales, y se obtienen los definitivos para la aplicación y obtención de los datos.

CAPÍTULO 6

6. Presentación y descripción de los resultados

En esta sección se explica el camino recorrido para la obtención de los datos que inicia con la toma de contacto con autoridades de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, para lograr las autorizaciones correspondientes en la sede matriz de Quito y las 5 sedes en las provincias de Santo Domingo de los Tsáchilas, Manabí, Ambato, Ibarra y Esmeraldas. Luego, se realiza el despliegue de solicitudes a los Señores Prorectores y Decanos, para obtener la autorización para la aplicación de las encuestas online. Por otro lado, se expone el procedimiento de aplicación y análisis de los datos de encuestas y entrevistas. Para esto se presentan, primero, los descriptivos de la encuesta, series de tiempo de los datos cuantitativos y se procede al análisis de correspondencias simples y múltiples, para lo cual se aplica la prueba CHI cuadrado y la prueba Alfa de Cronback respectivamente en razón de determinar la fiabilidad de los datos y la consistencia interna de la encuesta.

Adicionalmente, se analizan los resultados de los datos cualitativos, utilizando un software especializado como Atlas.ti, con el que se codifican las preguntas de la entrevista, se cita elementos discursivos de las respuestas e incluye memos en razón de comparar los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos.

6.1. Procedimientos para la obtención de los datos.

Para la recogida de datos a través de las encuestas y entrevistas, se procede a elevar una solicitud a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Mónica Mancheno (**ver anexo 6**). Por otra parte, se redactan oficios dirigidos a los Señores Prorectores de las Sedes de la PUCE, Directores de investigación,

Responsables de Aseguramiento de la Calidad y Decanos de las Unidades académicas de la Sede Matriz (Quito) (**ver anexos 7-8**).

El envío de las cartas con la encuesta para que sea respondida por el profesorado de la PUCE, se realiza la tercera semana de marzo de 2018 porque los docentes, en esas fechas, están en actividades de planificación y tendrán el tiempo para responder antes de iniciar el nuevo período académico.

La encuesta se construye en una plataforma virtual para lo cual se ha contratado la licencia de SURVEY MONKEY, para uso avanzado de los datos. Para esto, se define como oportuno organizar un calendario para la aplicación de las encuestas y entrevistas que se detalla a continuación.

Tabla 6.1 *Calendario de aplicación de encuesta y entrevista*

Aplicación de encuestas en línea	20 de marzo-12 de mayo de 2018	
Aplicación de entrevistas a Directores de Investigación y Aseguramiento de la Calidad	Quito	23 de marzo de 2018
	Ibarra	05 de marzo de 2018
	Ambato	06 de marzo de 2018
	Santo Domingo de los Tsáchilas	14 de febrero de 2018 (tarde)
	Esmeraldas	14 de febrero de 2018 (mañana)
	Manabí	Mes de julio de 2018

Fuente: *Elaboración propia*

La encuesta tiene un tiempo de duración de respuesta de 13 minutos y permanece abierta entre el 20 de marzo y el 12 de mayo de 2018. En este período se obtienen 513 respuestas de los docentes que equivalen al 25% de la población docente del Sistema Nacional de la PUCE.

Para la aplicación de las entrevistas, se toma contacto con los Directores de Investigación y Directores de Aseguramiento de la Calidad de las seis sedes en razón de concertar las citas para la aplicación de las entrevistas. Los Directores demostraron apertura y resulta muy ágil la ejecución de las entrevistas in situ: Ibarra, Ambato, Santo Domingo de los Tsáchilas, Esmeraldas, Manabí y Quito.

Las entrevistas han tenido una duración promedio de 1 hora y se han aplicado a 10 Directores que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 6.2 Entrevistas realizadas en el sistema de la PUCE

	2 directores
	2 directores
	2 directores
	1 directores
	2 directores
	1 director
Total	10 directores

Fuente: Sistema de información de la PUCE

Las entrevistas han sido registradas en audio y transcritas.

La obtención de los datos a partir de la primera solicitud al profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha durado, al menos, dos meses. La plataforma con la que se consolida la información permite descargar la información en una base de datos

organizada a través de dos recursos informáticos: SPSS y Excel. Para este estudio se descargan los datos a través de SPSS versión 25 y en este archivo se organiza el procesamiento de los descriptivos que se expone en los siguientes apartados. Con la base de datos se realizan los cruces de variables en virtud de realizar específicamente Análisis de Correspondencias Simples (ACS), y Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

La obtención de los descriptivos se realiza mediante la aplicación del siguiente procedimiento: de la plataforma SURVEY MONKEY se exportan los archivos en formato Excel para la organización y presentación de la información. Para el análisis de las variables relativas a las preguntas entre la 21 y 32 de la encuesta, se utiliza el paquete estadístico SPSS, en el cual se aplica el procedimiento de cruce de variables para obtener resultados de las series de tiempo expresados en el informe. El análisis de series de tiempo se expresa en gráficos, en los cuales se puede ver la evolución de producción científica del profesorado de la PUCE en la serie de 10 años de estudio. El análisis de los datos, bajo la técnica de correspondencia, se obtiene mediante la generación de los mapas perceptuales que se ejecutan en el programa informático SPSS.

Las pruebas de Coeficientes Correlación (X^2) para el análisis de correspondencias múltiples y la prueba de Alfa de Cronbach, también se ejecutan en el programa SPSS versión 25.

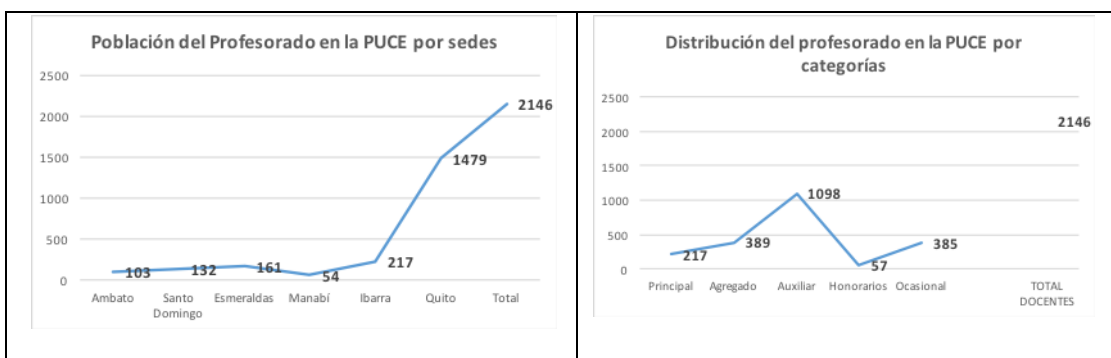
Los datos obtenidos de las entrevistas a Directores de Investigación y Aseguramiento de la Calidad del Sistema de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, se registran en grabaciones de audio y son transcritas en Word para hospedarlas en el software informático Atlas.ti. En este programa se codifican las preguntas de la entrevista y se citan las estructuras de sentido que dan respuesta a la pregunta. Adicionalmente, el programa permite incorporar memos en los cuales establezco comentarios relativos a la temática relacionada con los resultados de los datos cuantitativos. El software posibilita la presentación de redes axiales que configuran las unidades hermenéuticas.

6.2. Descripción de los datos cuantitativos extraídos de la encuesta del personal académico del sistema nacional de la PUCE.

Una vez recogida la información solicitada, se procede a la organización de los datos y la explotación de los mismos.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador tiene una población de 2146 Docentes, constituidos por profesores, auxiliares, agregados, principales, invitados, honorarios y profesores ocasionales, distribuidos en seis sedes y provincias del país, como se representa en el siguiente gráfico:

Gráfica 6.1 Número de docentes de la PUCE por sedes y distribución del profesorado por categorías



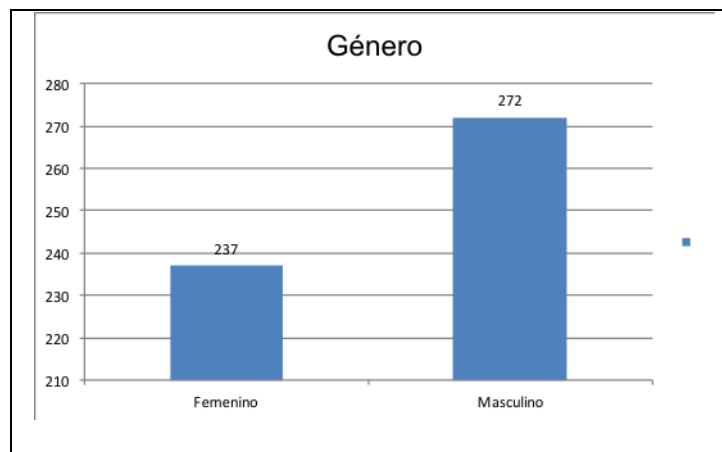
Fuente: Elaboración propia

De los 2146 docentes que forman la población de este estudio han respondido 513. A continuación, se presentan los datos obtenidos en las encuestas, a excepción de los resultados de los ítems 1 y 2, que tienen relación con datos informativos del encuestado y que no se incorpora en el análisis. Todas las tablas con el vaciado de toda la información que aquí se presenta puede consultarse en el anexo 9.

En relación al género, observamos que el 46,56% son mujeres y el 53,44 % son hombres.

Cuatro profesores no responden a este ítem.

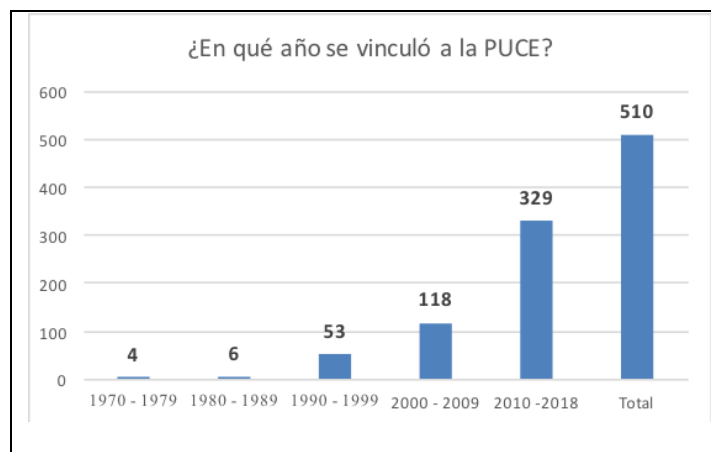
Gráfica 6.2 Distribución del género profesorado de la PUCE



Fuente: Elaboración propia

En relación al año de ingreso de los docentes al sistema de la PUCE, existen cinco grupos.

Gráfica 6.3 Año de vinculación laboral del profesorado a la PUCE

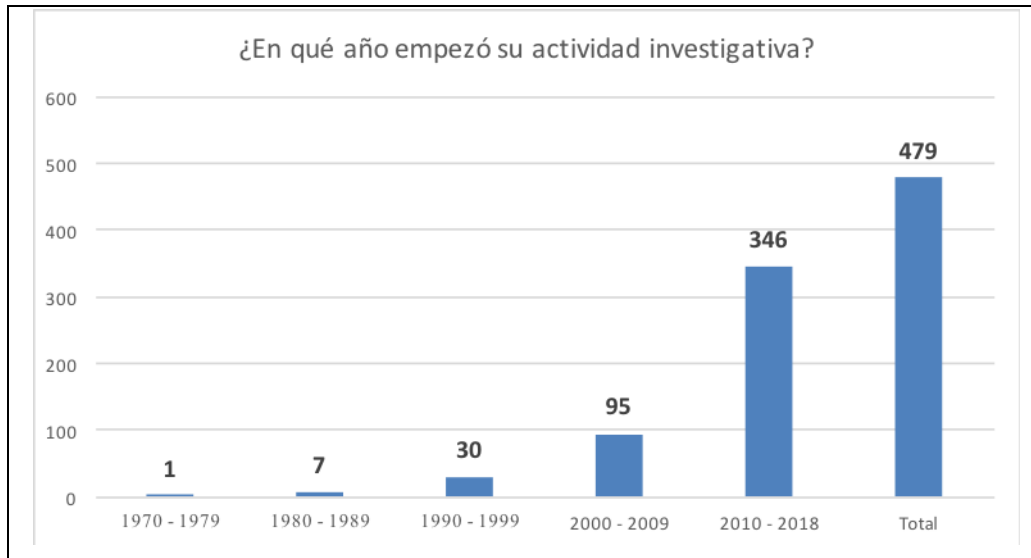


Fuente: Elaboración propia

De los 513 docentes que responden a la encuesta, 4 se ubican en el grupo que ingresa en la década de los 70', 6 en la década de los 80', 53 en la década de los 90', 118 en la década de 2000 a 2009 y 329 en la década de 2010 a 2018, con un total de 510 encuestados y 3 docentes que no responden esta pregunta. Por lo tanto, se evidencia un gran número de docentes que ingresan en la década del 2000 y 2010, décadas determinantes en la academia de la Universidad.

A propósito de la pregunta que averigua el año en que empezó la actividad investigativa, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 6.4 Inicio de la actividad investigativa del profesorado

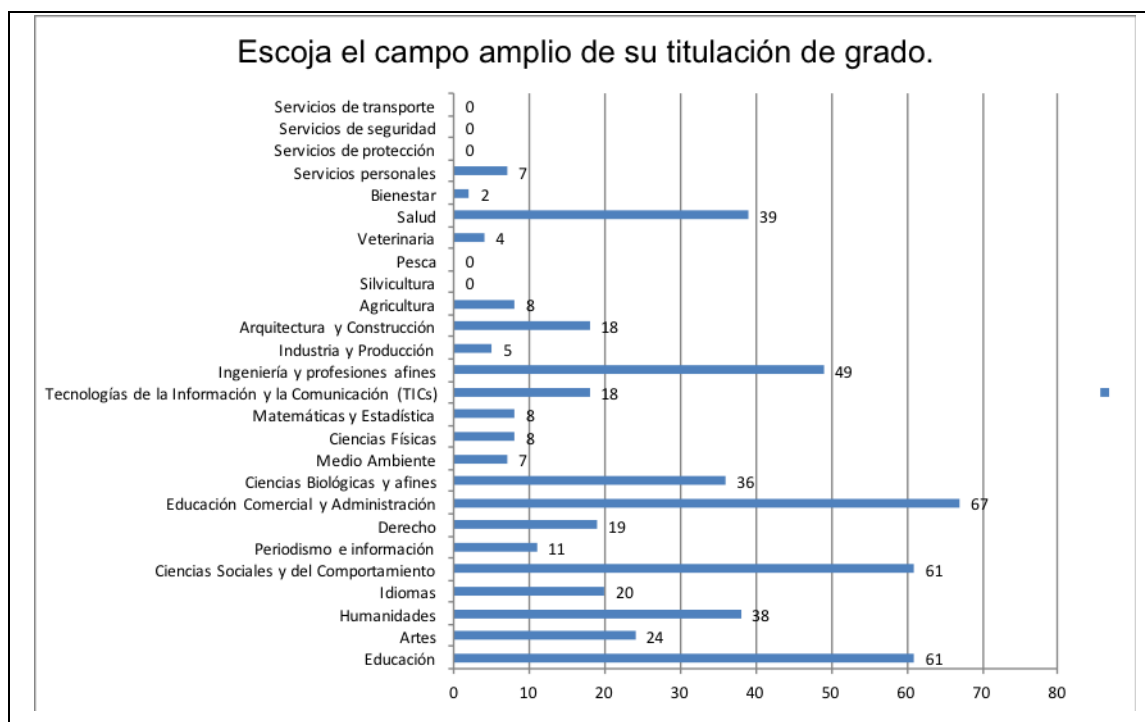


Fuente: Elaboración propia

Solo uno de ellos se ubica en el grupo que inicia su actividad investigativa en la década de los 70', 7 en la década de los 80', 30 en la década de los 90', 95 en la década del 2000 y 346 en la década del año 2010 al año 2018, con un total de respuestas de 479 válidas, y 34 docentes que no responden a este ítem. Por lo tanto, se evidencia un gran número de docentes que ingresan en la década del 2000 y 2010, cuyo involucramiento en la actividad de investigación de la PUCE, resultará importante.

El campo amplio de la titulación en grado se determina lo siguiente:

Gráfica 6.5 *Títulos del profesorado en el campo amplio de grado*



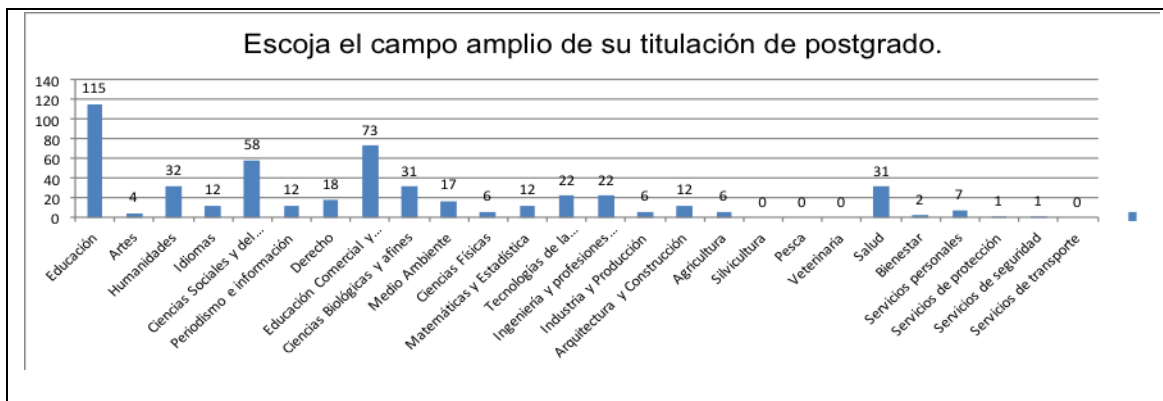
Fuente: *Elaboración propia*

Los datos evidencian cuatro grupos de formación de grado del profesorado. El primero lo conforman, en el campo de Ciencias Administrativas, 67 profesores; la Educación y la Ciencias Sociales y del comportamiento se posicionan en segundo grupo, con 61 docentes en cada una; y, a continuación, se registran las Ingenierías, con un total de 49 docentes. Las humanidades con 38, ciencias biológicas con 36 y salud con 39, son las profesiones que mayor representatividad de docentes tiene el Sistema Nacional de la PUCE. Luego se posicionan las artes con 25, idiomas 20, derecho 19, tecnologías 18 y arquitectura 18. En un tercer grupo se ubica el periodismo con 11, medio ambiente 7, ciencias físicas 8, matemáticas 8, industria y producción 5, agricultura 8, servicios personales 7. Un cuarto grupo y, potencialmente, más importante que atender desde el punto formativo y proyectivo, se conforma por la seguridad, silvicultura, pesca, servicios de protección, servicios de

transporte y movilidad, en donde no existe representatividad. Por tanto, es una valiosa oportunidad para formar profesionales en estas áreas del conocimiento y una oportunidad de solución de los problemas que acusan esos campos del conocimiento.

El campo amplio de la titulación en postgrado se determina así:

Gráfica 6.6 *Títulos del profesorado en el campo amplio de postgrado*

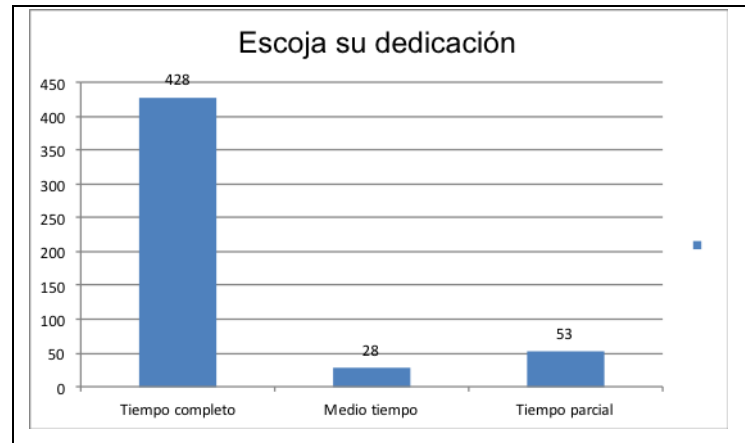


Fuente: *Elaboración propia*

Los datos evidencian cuatro grupos de formación de postgrado del profesorado. El primero lo conforman, en el campo de Ciencias Administrativas, 73 profesores y la Educación con 115. Un segundo grupo lo conforman docentes en Ciencias Sociales y del comportamiento con 58. Un tercer grupo lo conforman las humanidades con 32 docentes, Ciencias Biológicas con 31 y Salud 31 docentes. Un tercer grupo se conforma con Derecho con 18, Medio Ambiente 17, Tecnologías de la Comunicación 22, Matemática y estadística 22. Un cuarto grupo lo conforman docentes formados en Artes 4, Idiomas 12, Ciencias Físicas 6, Industria y Producción 6, Agricultura 6, Bienestar 2, Servicios personales 1 y Servicios de seguridad 1. Entonces, es una valiosa oportunidad para formar profesionales en estas áreas del conocimiento y proponer soluciones a los problemas que acusan esos campos del conocimiento.

Sobre la pregunta relacionada a la dedicación del profesorado en la PUCE, responden como se representa en la gráfica.

Gráfica 6.7 *Tiempo de dedicación del profesorado*

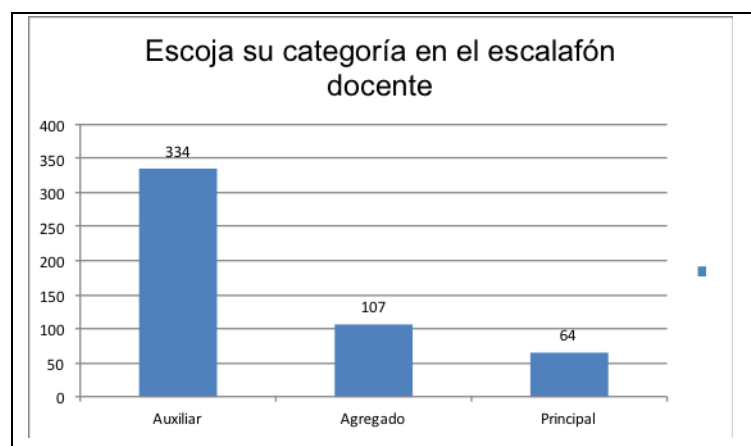


Fuente: *Elaboración propia*

La conformación del claustro docente por dedicación tiene 428 de tiempo completo, 28 medio tiempo y 53 tiempo parcial. Por tanto, se desprende que la mayor parte de los docentes encuestados dedican su trabajo a tiempo completo y son los que mayoritariamente están aportando a la producción científica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La pregunta sobre la situación en el escalafón los docentes entregan la siguiente información.

Gráfica 6.8 *Distribución por categorías del profesorado*

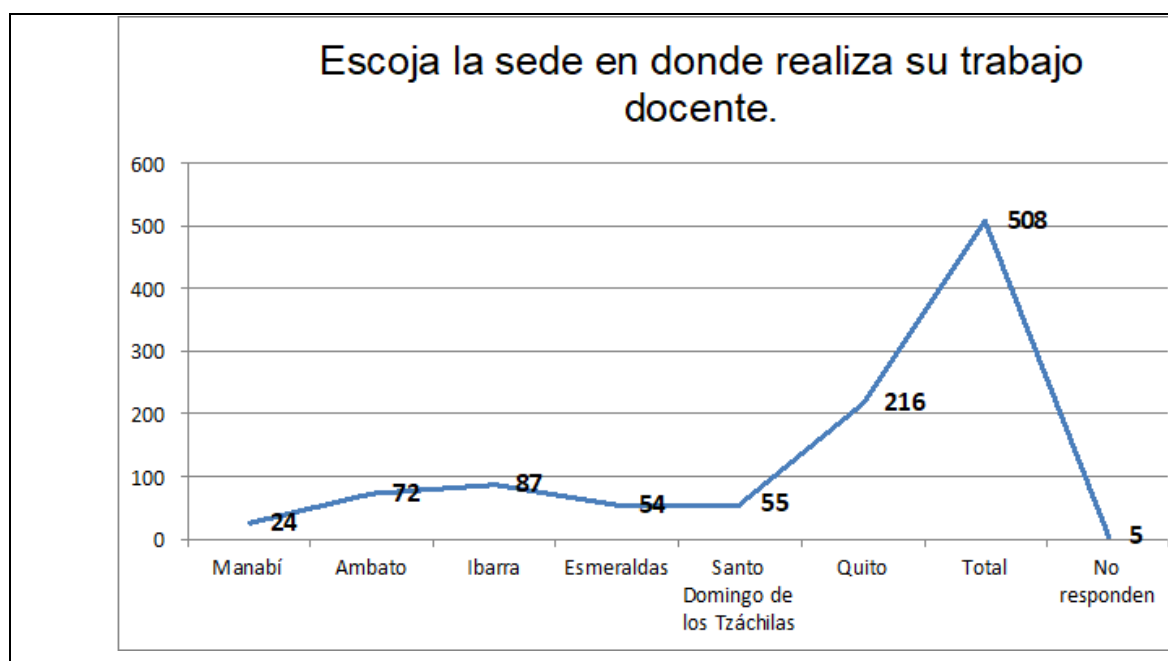


Fuente: *Elaboración propia*

La conformación del claustro docentes en el escalafón registra 334 docentes auxiliares, 107 agregados y 64 principales. Por tanto, se desprende que la mayor parte de los docentes encuestados dedican su trabajo a tiempo completo y son docentes auxiliares que, junto a los docentes de categoría y agregados, son los que mayoritariamente están aportando a la producción científica en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Sobre la pregunta, dónde realiza su trabajo docente, el profesorado responde así:

Gráfica 6.9 Distribución de docentes por sedes

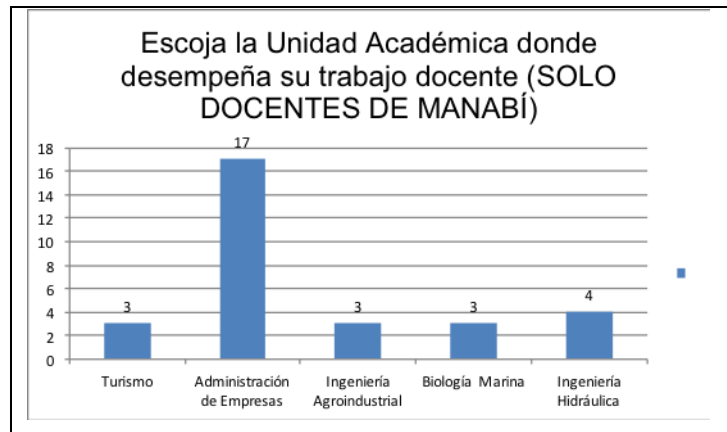


Fuente: Elaboración propia

A la encuesta han respondido 24 docentes de Manabí, 72 de Ambato, 87 de Ibarra, 54 de Esmeraldas, 55 de Santo Domingo de Tsáchilas y 216 de Quito. El total de respuestas válidas es de 508 y 5 no registran información en esta pregunta.

A la pregunta de en qué unidad académica realiza su trabajo docente, para los docentes de la sede Manabí, tenemos el siguiente cuadro.

Gráfica 6.10 Distribución de docentes Manabí

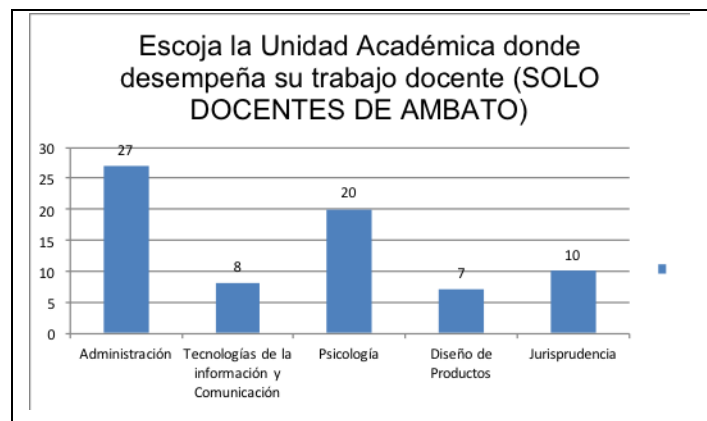


Fuente: Elaboración propia

En Manabí han respondido 3 docentes de la carrera de Turismo, 17 de Administración de Empresas, 3 de Ingeniería Agroindustrial, 3 de Biología Marina y 4 de Ingeniería Hidráulica.

A la pregunta para los docentes de la sede Ambato, en qué unidad académica realiza su trabajo docente.

Gráfica 6.11 Distribución de docentes Ambato

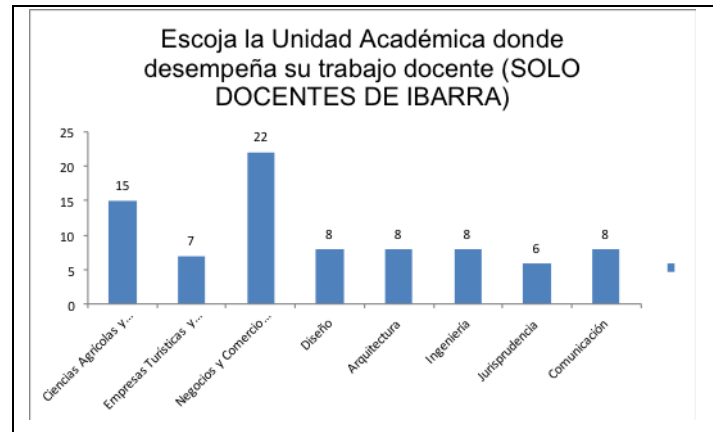


Fuente: Elaboración propia

En Ambato han respondido 27 docentes de la carrera de Administración, 8 de Tecnologías de la Información y Comunicación, 20 de Psicología, 7 de Diseño de Productos y 10 de Jurisprudencia.

A la pregunta para los docentes de la sede Ibarra, en qué unidad académica realiza su trabajo docente.

Gráfica 6.12 Distribución de docentes Ibarra

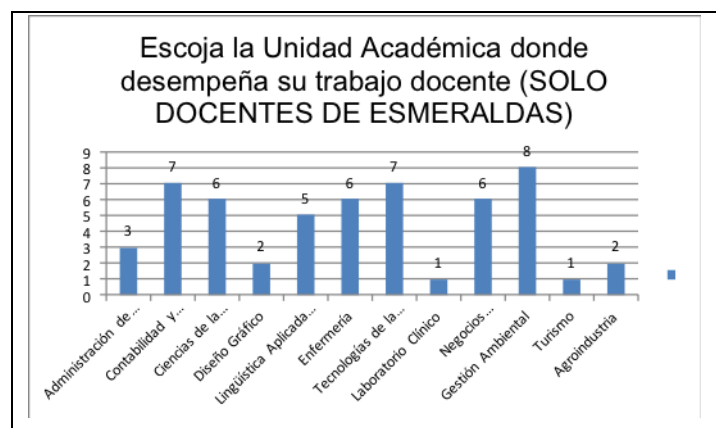


Fuente: Elaboración propia

En Ibarra han respondido 15 docentes de Ciencias Agrícolas, 7 de Turismo, 22 de Negocios y Comercio, 8 de Diseño, Arquitectura e Ingeniería, 6 de Jurisprudencia y 8 de Comunicación.

A la pregunta para los docentes de la sede Esmeraldas, en qué unidad académica realiza su trabajo docente.

Gráfica 6.13 Distribución de docentes Esmeraldas

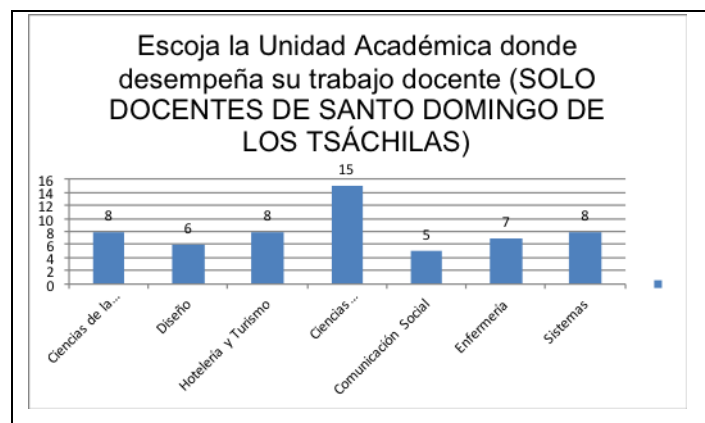


Fuente: Elaboración propia

En Esmeraldas han respondido 3 docente de la carrera de Administración, 7 de Contabilidad, 6 Ciencias de la Educación, 2 Diseño Gráfico, 5 Lingüística Aplicada, 6 Enfermería, 7 Tecnologías, 1 Laboratorio Clínico, 6 de Negocios, 8 de Gestión Ambiental, 1 Turismo y 2 de Agroindustria.

A la pregunta para los docentes de la sede Santo Domingo de los Tsáchilas, en qué unidad académica realiza su trabajo docente.

Gráfica 6.14 Distribución de docentes Santo Domingo de los Tsáchilas



Fuente: Elaboración propia

En Santo Domingo de los Tsáchilas, 8 docentes han respondido de la carrera de Ciencias de la Educación, 6 de Diseño, 8 de Hotelería y Turismo, 15 de Ciencias Administrativas, 5 Comunicación Social, 7 de Enfermería, 8 de Sistemas.

A la pregunta para los docentes de la sede Quito, en qué unidad académica realiza su trabajo docente.

Gráfica 6.15 Distribución de docentes Quito

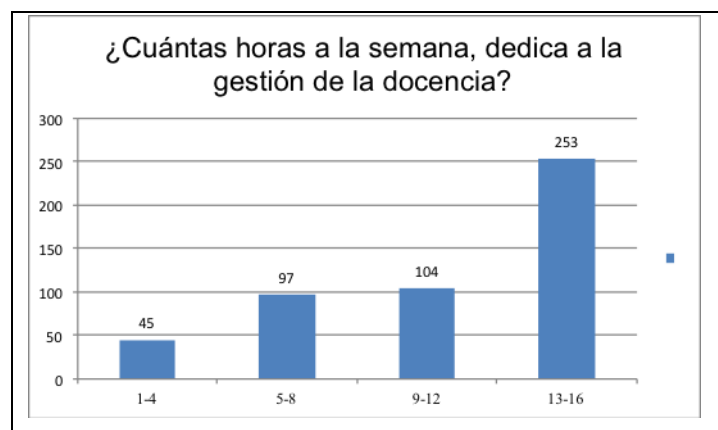


Fuente: Elaboración propia

En Quito responden 12 docentes de la carrera de Arquitectura, 7 de Ciencias Administrativas, 36 de Ciencias Exactas, 23 de Ciencias de la Educación, 6 de Ciencias Filosóficas y Teología, 14 de Ciencias Humanas, 38 de Comunicación, 15 de Economía, 11 de Enfermería, 5 de Ingeniería, 1 de Jurisprudencia, 16 de Medicina, 15 de Psicología y 5 de Trabajo Social.

Sobre la pregunta de cuántas horas a la semana dedica a la gestión de la docencia:

Gráfica 6.16 Horas de docencia del profesorado de la PUCE

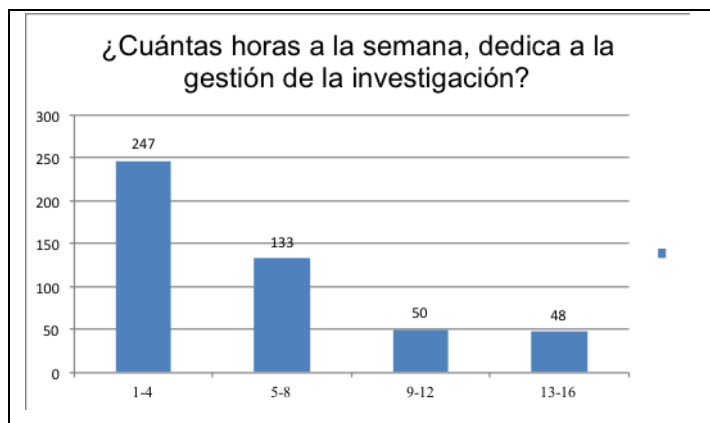


Fuente: Elaboración propia

En relación con el tiempo de dedicación a la docencia, 45 docentes dedican de 1-4, 97 docentes de 5-8, 104 de 9-12 y 253 de 13-16 horas semanales. Por tanto, la mayor cantidad de docentes del sistema dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia.

Sobre la pregunta de cuántas horas a la semana dedica a la gestión de la investigación:

Gráfica 6.17 Horas de investigación del profesorado de la PUCE



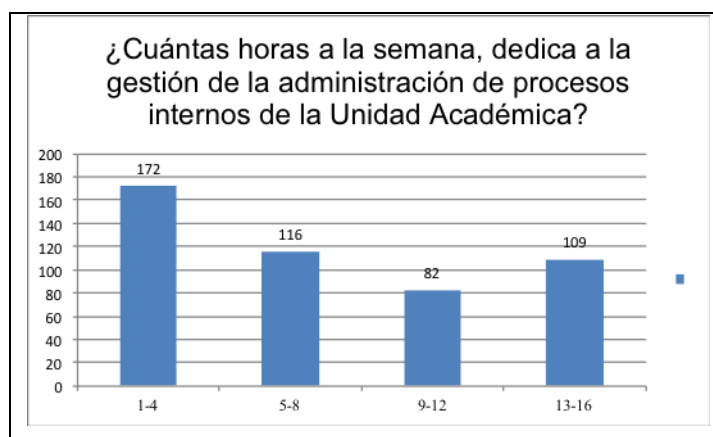
Fuente: Elaboración propia

Los docentes responden que 247 tienen asignado de 1-4 horas a la investigación, 133 de 5-8 horas, 50 de 9-12 horas y 48 de 13-16 horas semanales.

Por tanto, la mayor cantidad de docentes del sistema dedican la menor parte de su tiempo de dedicación a la investigación.

Sobre la pregunta de cuántas horas a la semana dedica a la gestión de procesos internos de la Unidad Académica:

Gráfica 6.18 Horas de gestión de procesos académicos del profesorado de la PUCE



Fuente: Elaboración propia

Los docentes dedican, a la gestión de administración de procesos internos, de 1-4 horas, 172 docentes; de 5-8 horas 116; de 9-12, 82; de 13 a 16, 109 docentes. Por tanto, la mayor

cantidad de docentes del sistema dedican la mayor parte de su tiempo a la gestión administrativa de sus unidades académicas.

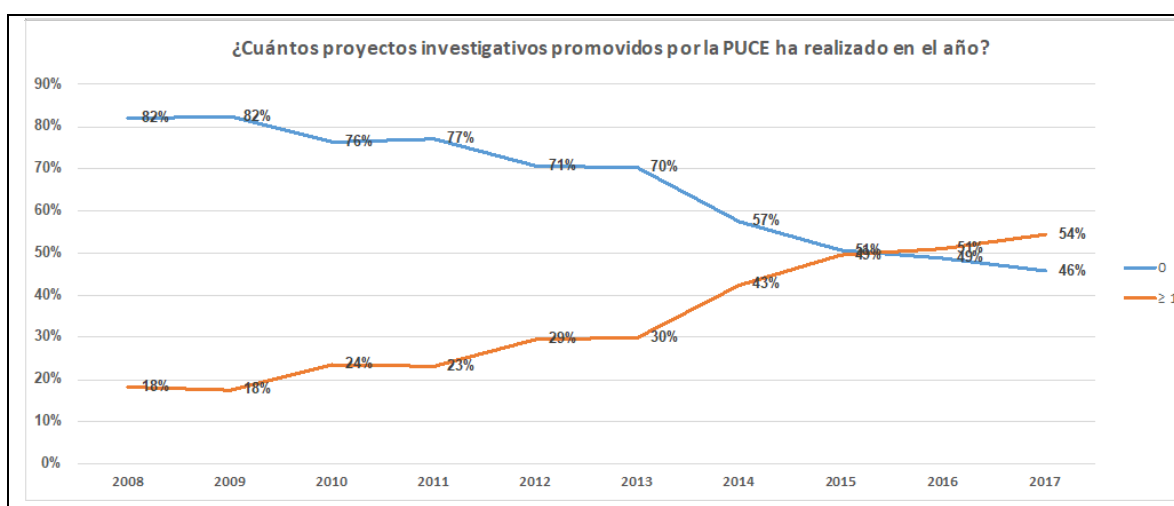
6.2.1. Descripción de la producción científica del personal académico del Sistema Nacional de PUCE.

La técnica que se utiliza es la de series temporales, que se define como el conjunto de datos numéricos que se obtienen en períodos regulares a través del tiempo. También se conocen como series cronológicas (Valderrey Sanz, 2010) . La unidad de tiempo puede ser: hora, día, mes, trimestre, año, o cualquier período que se pueda considerar de interés.

La suposición básica que soporta el análisis de series temporales es que los factores que han ocasionado patrones o tendencias en el pasado y en el presente continuarán haciéndolo, más o menos, de la misma forma en el futuro (Valderrey Sanz, 2010). Por lo tanto, los principales objetivos del análisis de series temporales consisten en identificar y aislar tales factores de influencia con el propósito de realizar proyecciones, es decir, estimar los valores futuros de la variable en estudio.

A continuación, presento los resultados obtenidos a las preguntas relacionadas a la producción científica de los docentes en el sistema de la PUCE (**ver anexo 10**).

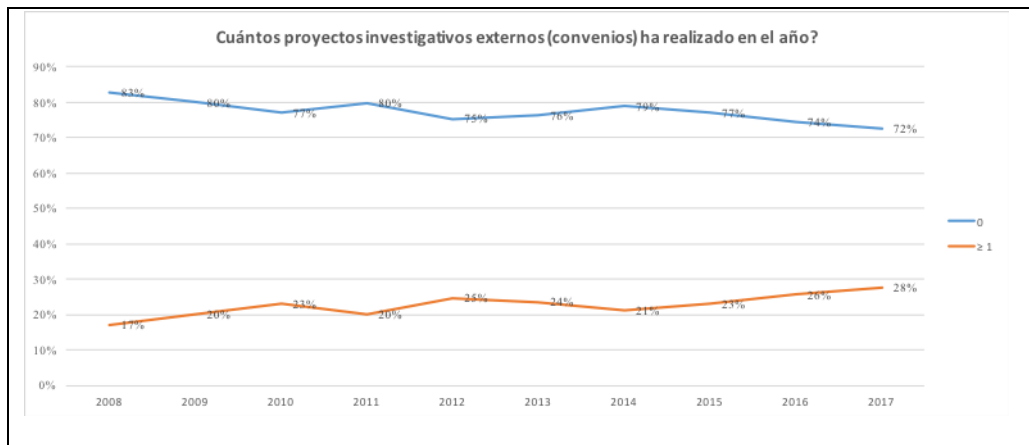
Gráfica 6.19 *Proyectos investigativos internos promovidos por la PUCE ha realizado en el año entre 2008 y 2017*



Fuente: *Elaboración propia*

En la gráfica (6.19), se aprecia que el porcentaje de no participación en proyectos investigativos promovidos por la PUCE, en el año 2008, se ubica en el 82 % y de participación, en al menos uno, en el 18%. Cabe notar que el porcentaje de no participación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 46% y el de participación sube hasta el 54 % de participación de los docentes. Es notorio que en el año 2015 se registra el punto de quiebre, sin embargo, la subida más significativa en la participación de los docentes en proyectos investigativos ocurre en el 2013. Por lo tanto, es evidente que la política pública promovida o impuesta a través de la promulgación del Reglamento de Régimen Académico en el año 2013, impulsa significativamente la producción científica de los docentes.

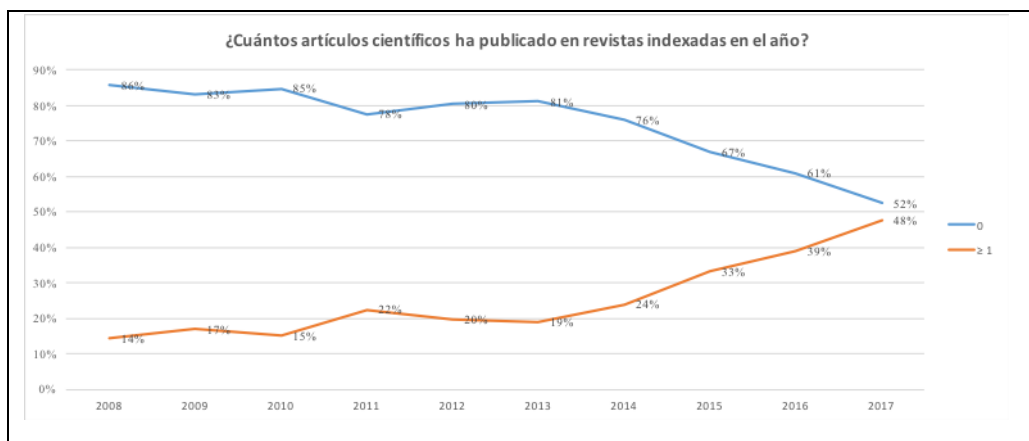
Gráfica 6.20 Proyectos investigativos externos promovidos por la PUCE ha realizado en el año entre 2008 y 2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.20), se aprecia que el porcentaje de no participación en proyectos investigativos externos promovidos por la PUCE, en el año 2008, se ubica en el 83 % y, el de participación, en al menos uno, en el 17%. Cabe notar que el porcentaje de no participación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 73% y el de participación sube de 17% hasta el 27% de participación de los docentes. Por tanto, las políticas de investigación de la PUCE deben orientarse también a la internacionalización de la investigación, la formación de redes internacionales en proyectos de investigación y el involucramiento de los docentes en estos ámbitos.

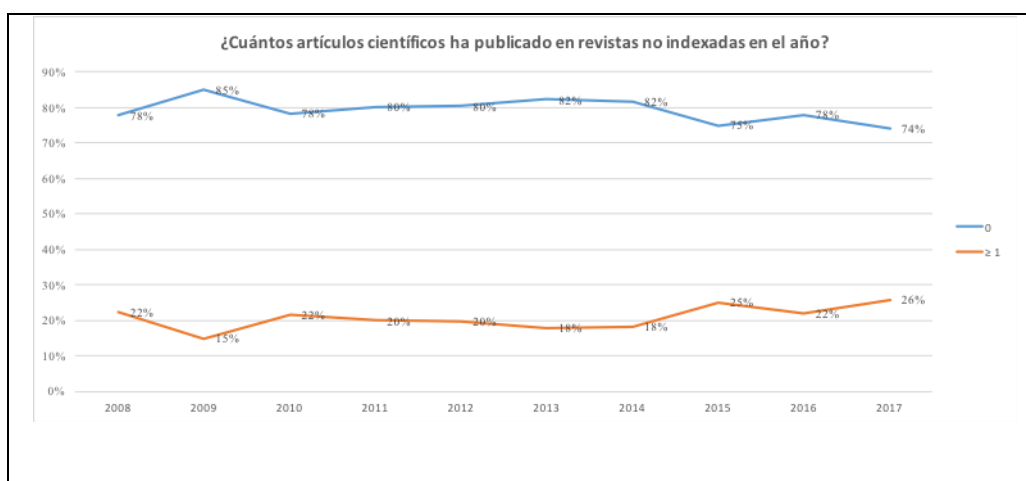
Gráfica 6.21 Artículos científicos publicados en revistas indexadas entre 2008 y 2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.21), se aprecia que el porcentaje de no publicación de artículos científicos, en el año 2008, se ubica en el 87% y el de publicación, de al menos uno, en el 13%. Cabe destacar que el porcentaje de no publicación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 33%, y el de publicación sube de 13% hasta el 47% de publicación de los docentes. Es notoria la reducción de brechas a partir de 2013. Por lo tanto, es evidente que la política pública promovida o impuesta a través de la promulgación del Reglamento de Régimen Académico en el año 2013 impulsa significativamente la producción científica de los docentes.

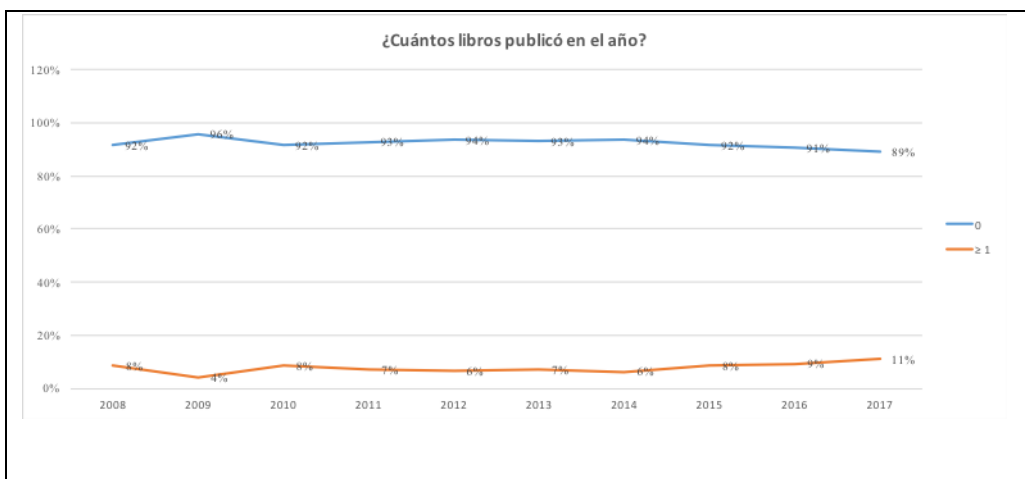
Gráfica 6.22 Artículos científicos publicados en revistas no indexadas entre 2008 y 2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.22), se aprecia que el porcentaje de no publicación de artículos científicos en revistas no indexadas en el año 2008 se ubica en el 78% y, de publicación, de al menos un artículo científico en revistas no indexadas, en el 22%. Cabe notar que el porcentaje de no publicación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 74% y el de publicación sube de 22% hasta el 26% de publicación de los docentes. Por tanto, se evidencia que existe un grupo de docentes que todavía publica independientemente del sistema sugerido por la universidad, lo que indica el diseño de un plan urgente de incentivos para incorporar la producción científica cautiva en publicaciones no indexadas al mundo de las publicaciones arbitradas.

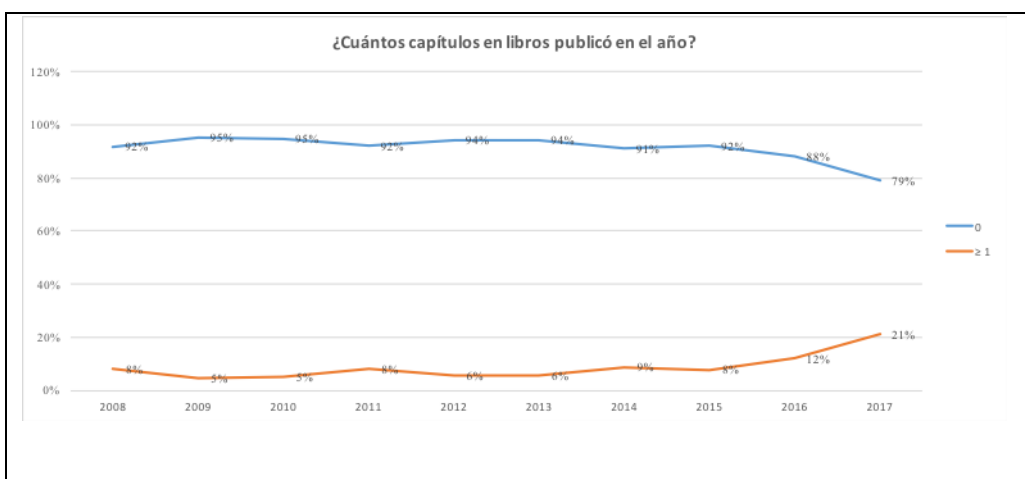
Gráfica 6.23 Libros publicados entre 2008-2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.23), se aprecia que el porcentaje de no publicación de libros en el año 2008 se ubica en el 91 % y de publicación, de al menos un libro en el 9%. Cabe notar que el porcentaje de no publicación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 89% y el de publicación sube de 9% hasta el 11% de publicación de los docentes. Por tanto, es impostergable el diseño de un plan de publicaciones de libros orientados a fortalecer el acervo bibliográfico en distintos ámbitos del conocimiento.

Gráfica 6.24 Capítulos en libros publicados entre 2008-2017

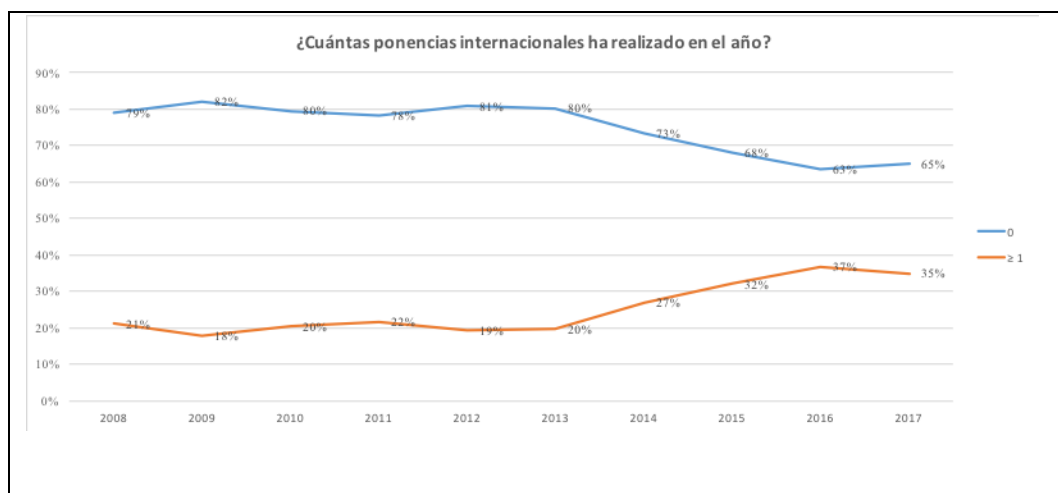


Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.24), se aprecia que el porcentaje de no publicación de capítulos en libros en

el año 2008 se ubica en el 92 % y de publicación, de al menos un capítulo en libro en el 8%. El porcentaje de no publicación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 79% y el de publicación sube de 8% hasta el 21% de publicación de los docentes. Por tanto, si bien se registra un ligero crecimiento de la publicación de capítulos en libros es prudente proponer un plan de publicaciones que orienten a la solución de problemas de la sociedad.

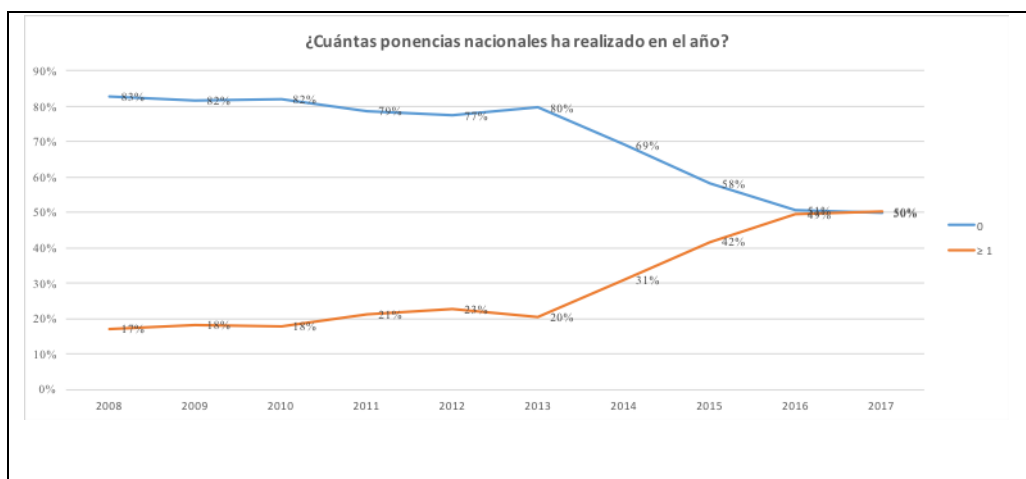
Gráfica 6.25 Ponencias internacionales realizadas entre 2008-2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.25), se aprecia que el porcentaje de no comunicación en ponencias internacionales en el año 2008 se ubica en el 80 % y, de comunicación, de al menos una ponencia, en el 20%. Cabe notar que el porcentaje de no comunicación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 66% y el de comunicación sube de 20% hasta el 34% de comunicación de los docentes. Por lo tanto, es evidente que la política pública promovida o impuesta a través de la promulgación del Reglamento de Régimen Académico en el año 2013, impulsa significativamente la participación de los docentes como ponentes internacionales.

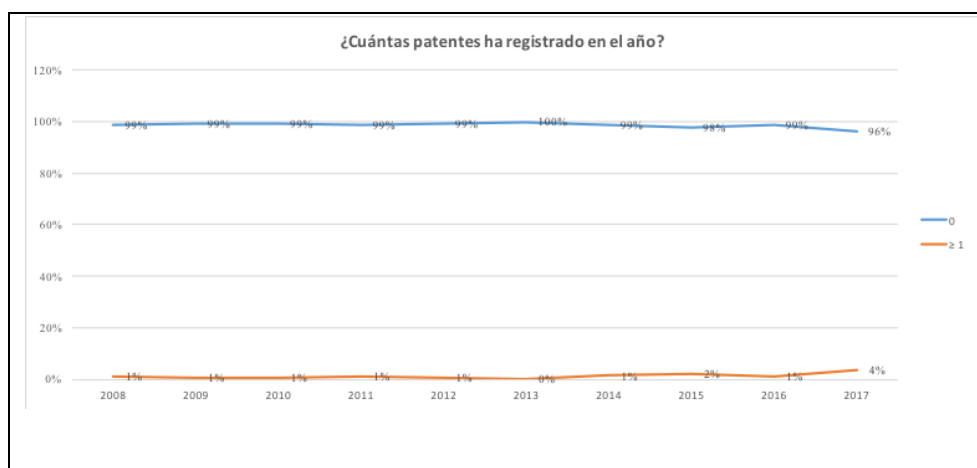
Gráfica 6.26 Ponencias nacionales realizadas entre 2008-2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.26), se aprecia que el porcentaje de no comunicación en ponencias nacionales en el año 2008 se ubica en el 83 % y de comunicación, de al menos una ponencia en el 17%. Cabe notar que el porcentaje de no comunicación baja en el tiempo hasta ubicarse en el 50%, y el de comunicación sube de 17% hasta el 50% de comunicaciones de los docentes. Por lo tanto, es evidente que la política pública promovida o impuesta a través de la promulgación del Reglamento de Régimen Académico en el año 2013 impulsa significativamente la participación de los docentes como ponentes nacionales.

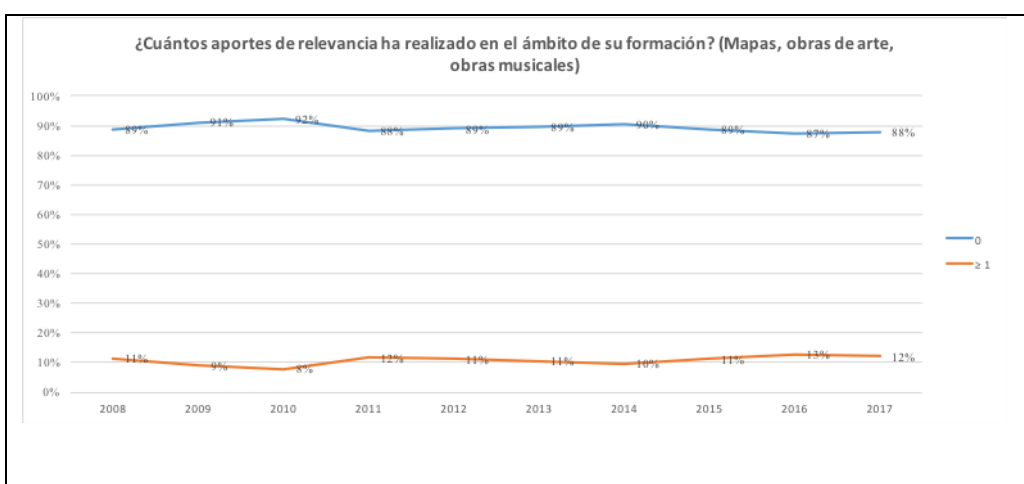
Gráfica 6.27 Patentes registradas entre 2008-2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.27), se aprecia que el porcentaje de no registro de patentes en el año 2008 se ubica en el 99% y, el registro de patentes, de al menos una patente, en el 1%. Cabe notar que el porcentaje de no registro de patentes baja en el tiempo hasta ubicarse en el 97% y el de registro de patentes sube de 1% hasta el 3% de registro de patentes de los docentes. Por tanto, es impostergable el desarrollo y registro de este tipo de productos académicos

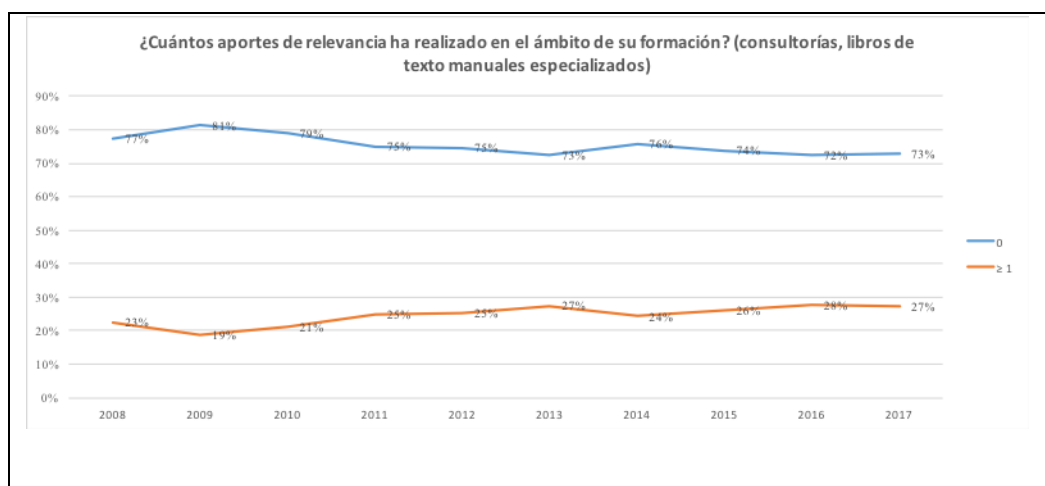
Gráfica 6.28 Aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (Mapas, obras de arte, obras musicales) entre 2008-2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.28), se aprecia que el porcentaje de no registro en cuanto a Mapas, obras de arte o musicales en el año 2008 se ubica en el 88%, y el registro de Mapas, obras de arte y obras musicales, de al menos una de algún tipo, en el 12%. Cabe notar que el porcentaje de no registro se mantiene en el tiempo hasta ubicarse en el 88%, y el de registro se mantiene en el 12%. Por tanto, es pertinente fortalecer este tipo de productos académicos y se reconozca su valor.

Gráfica 6.29 Aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (consultorías, libros de texto manuales especializados) entre 2008-2017



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica (6.29), se aprecia que el porcentaje de no registro en consultorías, libros de texto y manuales especializados en el año 2008 se ubica en el 77%, y el de registro, en el 23%. Cabe notar que el porcentaje de no registro de consultorías, libros de texto manuales especializados se mantiene en el tiempo hasta ubicarse en el 77% y el porcentaje de registro sube de 23% al 27%. Por tanto, es pertinente fortalecer este tipo de productos académicos y se reconozca su valor.

6.2.2. Descripción de correspondencias simples y múltiples de la producción académica del profesorado de la PUCE.

La producción científica implica la demostración de la excelencia, el talento y el entrenamiento de los mejores para las posiciones de élite y liderazgo (Zinder, 1997). Constituye además un producto tangible y medible. De este modo, Breiter, (1996), y Raben (1998), resaltaron que si el profesor no realiza investigaciones no se puede generar producción científica.

El análisis de Fernández de la Fuente (2011), define que el análisis de correspondencias, simples o múltiples, es una técnica estadística para analizar la relación entre categorías. Vivanco (1999), también se alinea en este concepto, a través del cual se sintetiza la información o los datos en dimensiones que muestran la mayor cantidad de datos o información.

Por esto, el uso de esta técnica tiene la finalidad de seleccionar los datos, es decir, reducirlos sin que estas reducciones pierdan información (Vivanco, 1999).

Por otra parte, Vera Márquez & Vera Márquez (2018), acotan que el análisis de correspondencias simples es utilizado para realizar representaciones de los datos en forma de tablas de contingencia, utilizando variables fundamentalmente cuantitativas. Lo que se busca con la aplicación de esta técnica son las proximidades de los datos o distancias encontradas entre los mismos.

En palabras de Fernández de la Fuente (2011), y Ravid (2011), coinciden en que el Análisis de Correspondencias es una técnica estadística que se utiliza para analizar, a través de los gráficos, las relaciones de asociación o no asociación de las variables en análisis a partir de la base de datos.

El programa SPSS, asocia las modalidades de respuesta, que en este estudio se define de 0 a 7, dado que los docentes responden en base a la escala 0, 1, 2, 3, 4, 5, >5. Las relaciones de distancia entre los puntos reflejan las relaciones y semejanza entre las variables.

El programa SPSS facilita la organización de tablas de contingencia (o tablas cruzadas), y el análisis de correspondencias simples o múltiples para representar el espacio para la lectura e interpretación de las relaciones de las variables seleccionadas (Fernández de la Fuente, 2011).

Para el análisis de correspondencias múltiples, se utiliza la misma técnica descrita anteriormente (Fernández de la Fuente, 2011).

El análisis factorial posibilita encontrar homogeneidades dentro de una base de datos grande y permite determinar las relaciones o correlaciones, siempre observando la independencia de los constructos que se estudia (Valderrey Sanz, 2010). En esta investigación los datos son cuantitativos y los gráficos que se obtienen son denominados como mapas perceptuales o posicionamiento.

A continuación, se presenta el análisis multivariado a través la técnica de correspondencias simples y múltiples, para lo cual he tomado las preguntas vinculadas, específicamente, a la producción científica del profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Las preguntas consideradas para este análisis son de la 21 hasta la 31 y las he dividido en cuatro bloques:

Tabla 6.3 *Bloques de preguntas para el análisis cuantitativo*

Bloque 1	Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos (P21-P22).
Bloque 2	Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros (P23-P26).
Bloque 3	Ponencias internacionales y nacionales (P27-P28).
Bloque 4	Patentes y otros aportes de relevancia (P29-P31).

Fuente: *Elaboración propia*

La interpretación de los datos se realiza considerando cercanías entre modalidades de variables diferentes en términos de asociación. Datos cercanos, puesto que, globalmente, están presentes en los mismos individuos. Por tanto, en los gráficos se observan, al menos, dos modalidades de respuesta (0,1,2,3,4,5,>5) y se ubican cerca si han sido escogidas por los docentes

6.2.2.1. Prueba Chi cuadrado bloque 1.

La existencia o no de algún tipo de relación entre las variables X y Y se analiza mediante contrastes de hipótesis sobre la independencia de dichas variables. El test de hipótesis habitualmente utilizado es el Chi-cuadrado de Pearson. La aplicación de la prueba Chi cuadrado al bloque 1 de preguntas (P21-P22) para los 10 años, muestra lo siguiente:

Tabla 6.4 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos entre 2008-2017 Prueba Chi Cuadrado para el bloque 1

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2008									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	2	
1	0,814	0,663			0,753	0,753	0,168	0,005	
2	0,462	0,214			0,243	0,996	0,106		
3	0,063	0,004			0,004	1,000			
Total		0,880	134,691	,000 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2009									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	2	
1	0,746	0,556			0,759	0,759	0,072	0,202	
2	0,396	0,157			0,214	0,973	0,175		
3	0,142	0,020			0,027	1,000			
Total		0,733	111,468	,000 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2010									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	2	
1	0,746	0,556			0,759	0,759	0,072	0,202	
2	0,396	0,157			0,214	0,973	0,175		
3	0,142	0,020			0,027	1,000			
Total		0,733	111,468	,000 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2011									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar		
1	0,651	0,423			0,969	0,969	0,075	0,073	
2	0,116	0,013			0,031	1,000	0,192		
3	0,005	0,000			0,000	1,000			
Total		0,437	67,709	,001 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2012									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar		
1	0,772	0,595			0,497	0,497	0,137	0,014	
2	0,705	0,497			0,415	0,912	0,249		
3	0,298	0,089			0,074	0,987			
4	0,127	0,016			0,013	1,000			
Total		1,197	201,059	,000 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2013									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar		
1	0,439	0,192			0,653	0,653	0,132	0,217	
2	0,320	0,102			0,347	0,999	0,086		
3	0,015	0,000			0,001	1,000			
Total		0,295	51,018	,050 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2014									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar		
1	0,391	0,153			0,561	0,561	0,079	0,585	
2	0,328	0,108			0,395	0,956	0,097		
3	0,109	0,012			0,044	1,000			
4	0,007	0,000			0,000	1,000			
Total		0,273	55,934	,018 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2015									
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza		Correlación 2
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar		
1	0,272	0,074			0,736	0,736	0,066	0,693	
2	0,160	0,026			0,254	0,990	0,099		
3	0,031	0,001			0,010	1,000			
Total		0,101	21,334	,975 ^a	1,000	1,000			
a. 36 grados de libertad									

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2016								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,507	0,257			0,580	0,580	0,290	0,016
2	0,408	0,166			0,376	0,955	0,147	
3	0,129	0,017			0,038	0,993		
4	0,055	0,003			0,007	1,000		
Total		0,443	107,109	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 grados de libertad

Prueba CHI CUADRADO Proyectos investigativos internos 2017								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,341	0,116			0,752	0,752	0,115	0,124
2	0,174	0,030			0,196	0,947	0,074	
3	0,071	0,005			0,033	0,980		
4	0,054	0,003			0,019	0,998		
5	0,015	0,000			0,002	1,000		
Total		0,155	48,768	,076 ^a	1,000	1,000		

a. 36 grados de libertad

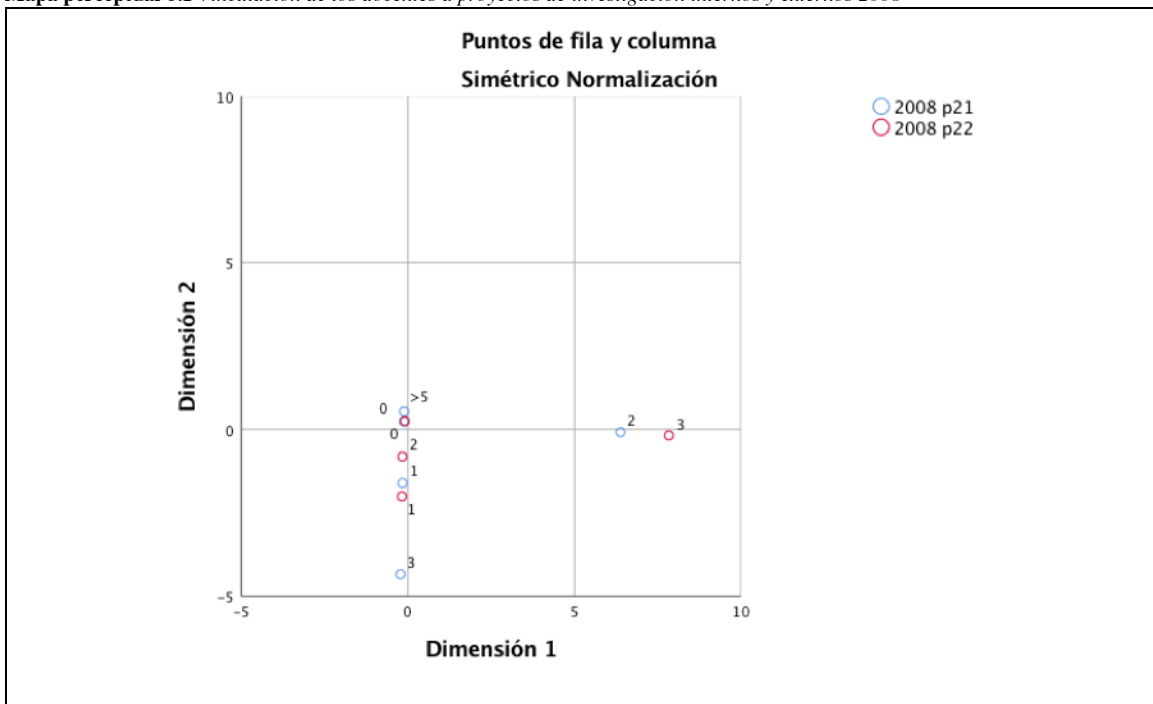
Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba X^2 , para este bloque de preguntas, determina que existe asociación entre las variables p21 y p22, rechazando la hipótesis de la independencia de las mismas. Solo en el caso del año 2015 es pertinente analizar con mayor profundidad.

6.2.2.2. Correspondencias simples bloque 1

Los resultados de análisis de correspondencias simples obtenidos de las preguntas 21 y 22, relativas al período de años 2008-2017 relacionados al bloque 1, son las siguientes:

Mapa perceptual 6.1 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2008



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2008. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2008 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5). En la gráfica se muestra un mapa perceptual en que los ejes son las dos primeras dimensiones, y los puntos en el plano representan las categorías de las variables. Cada punto es la intersección de las coordenadas numéricas de las dimensiones 1 y 2 para cada categoría. Dos categorías de diferentes variables cercanas indican una relación en el sentido de que son más o menos los mismos individuos que las asumen.

Fuente: Elaboración propia

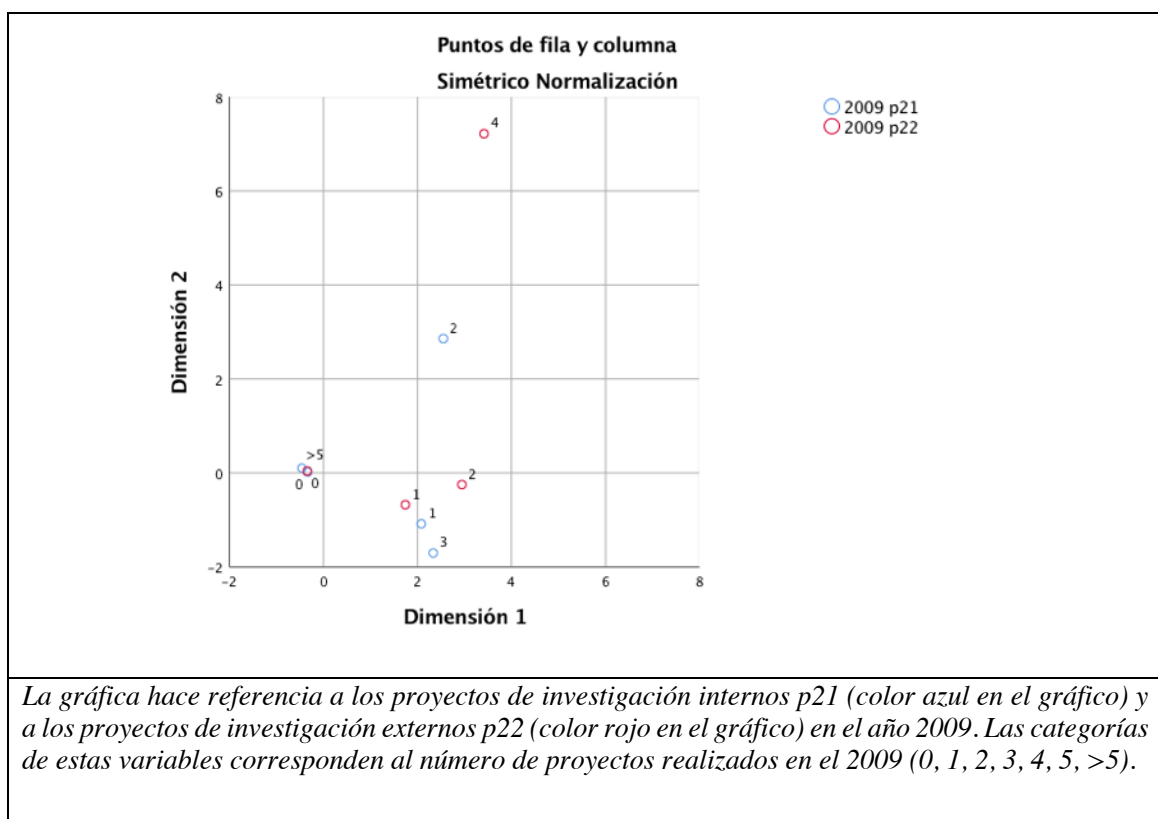
En la parte derecha del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 3 proyectos de investigación externos. lo que indica una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores.

Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos. En este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 o 3 proyectos de investigación internos y 1 o 2 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.2 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2009



Fuente: Elaboración propia

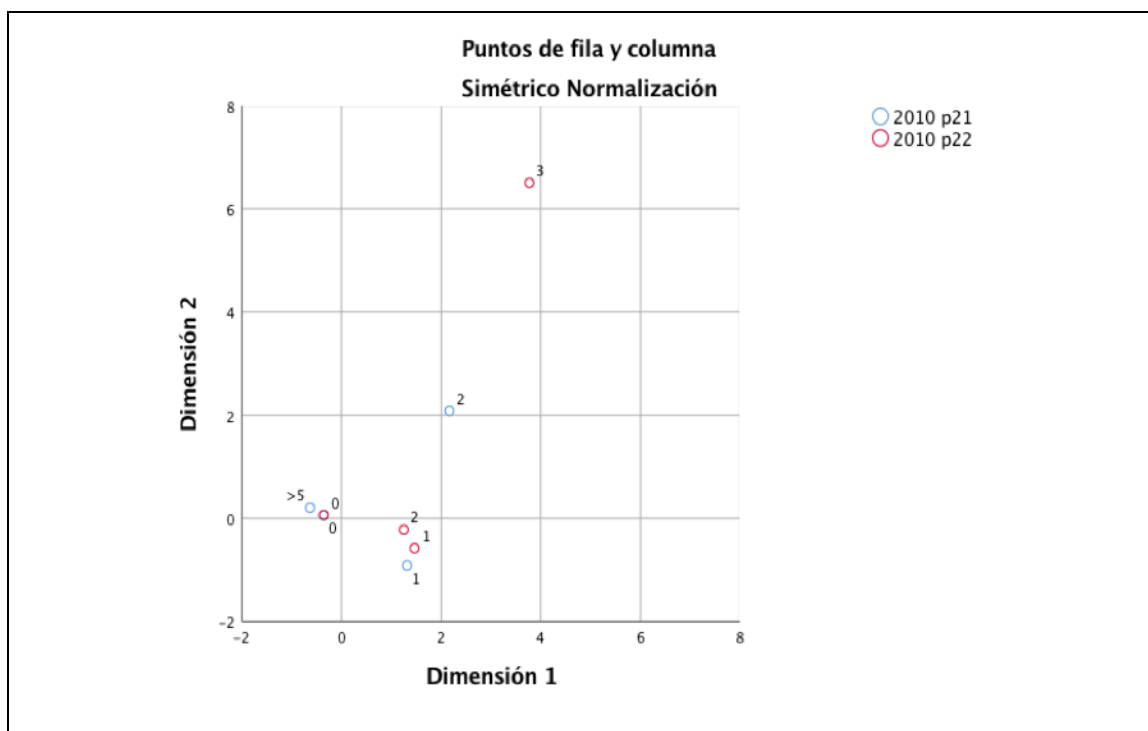
En la parte superior del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 4 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena

representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 o 3 proyectos de investigación internos y 1 o 2 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, y 2 (los puntos se encuentran sobre los dos ejes).

Mapa perceptual 6.3 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2010



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2010 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

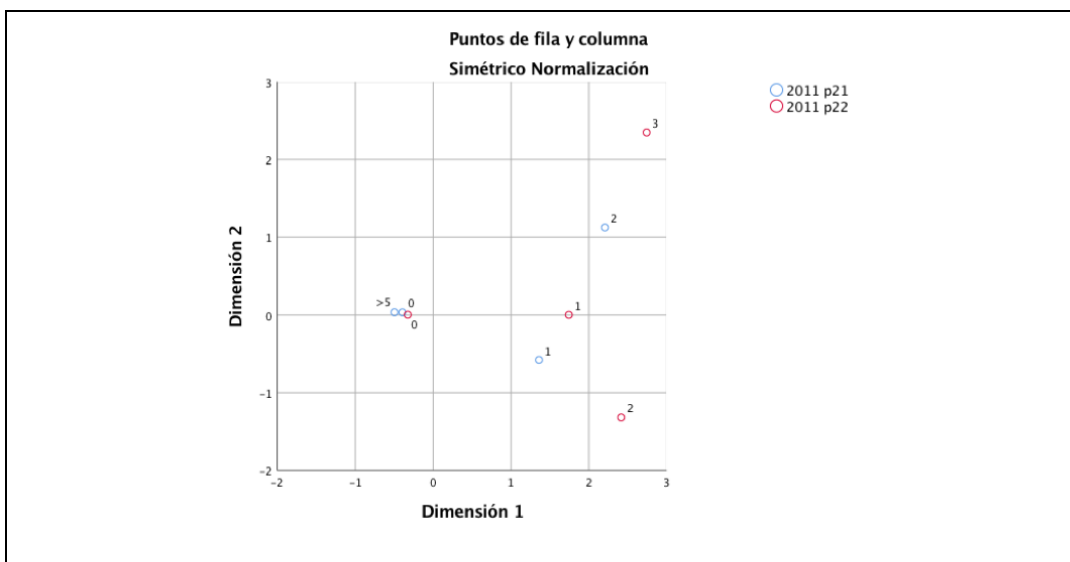
Fuente: Elaboración propia

En el eje 2 y 6 del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 3 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que no hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 proyecto de investigación interno y 1 o 2 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.4 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2011



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2011 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

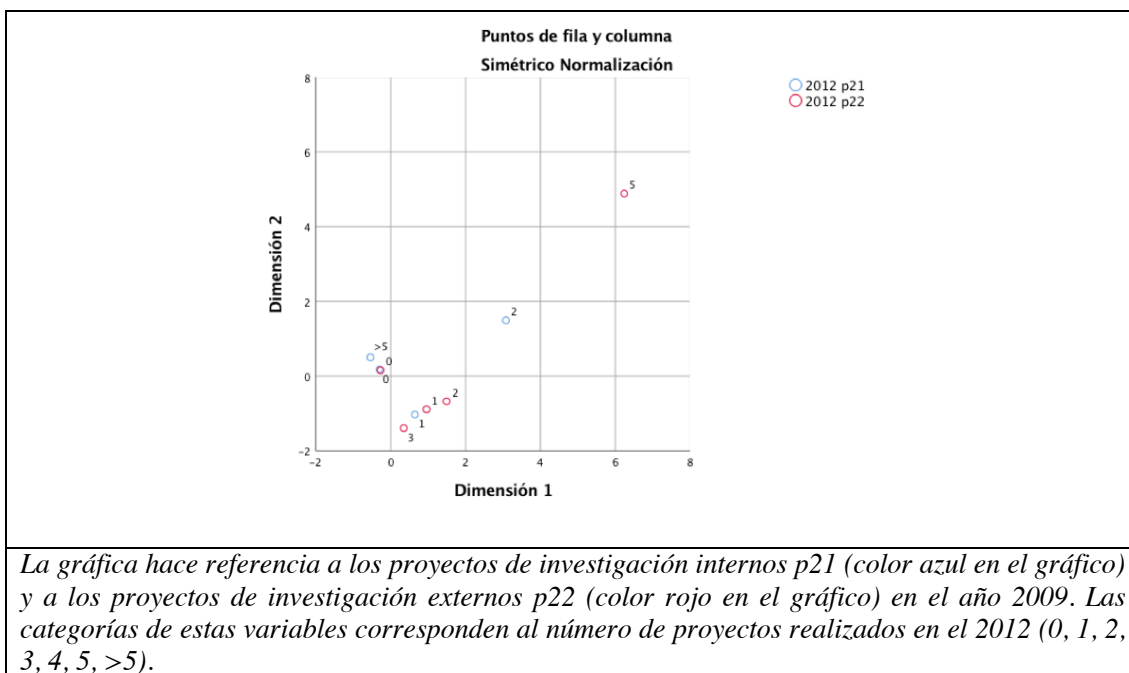
Fuente: Elaboración propia

En el eje 1 y 3 del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 3 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay alguna asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en las dimensiones 1 y 2.

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 proyecto de investigación asociado a 1 proyecto externo y sin asociación a 2 proyectos de investigación externos. Estos datos tienen una buena representación en la dimensión 1.

Mapa perceptual 6.5 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2012



Fuente: Elaboración propia

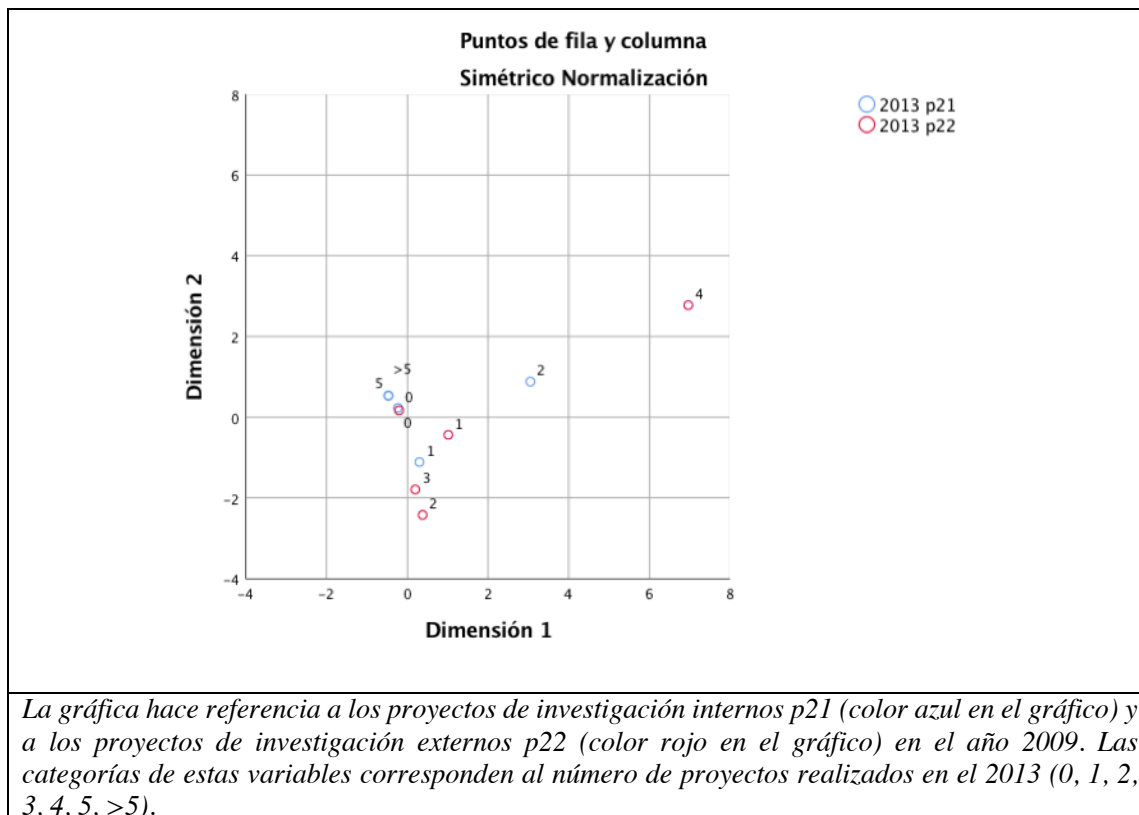
En la parte superior del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 5 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que no hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 proyecto de investigación interno (más cercano a 1 y 2), y 3 proyectos externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos

internos y externos realizados por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.6 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2013.



Fuente: Elaboración propia

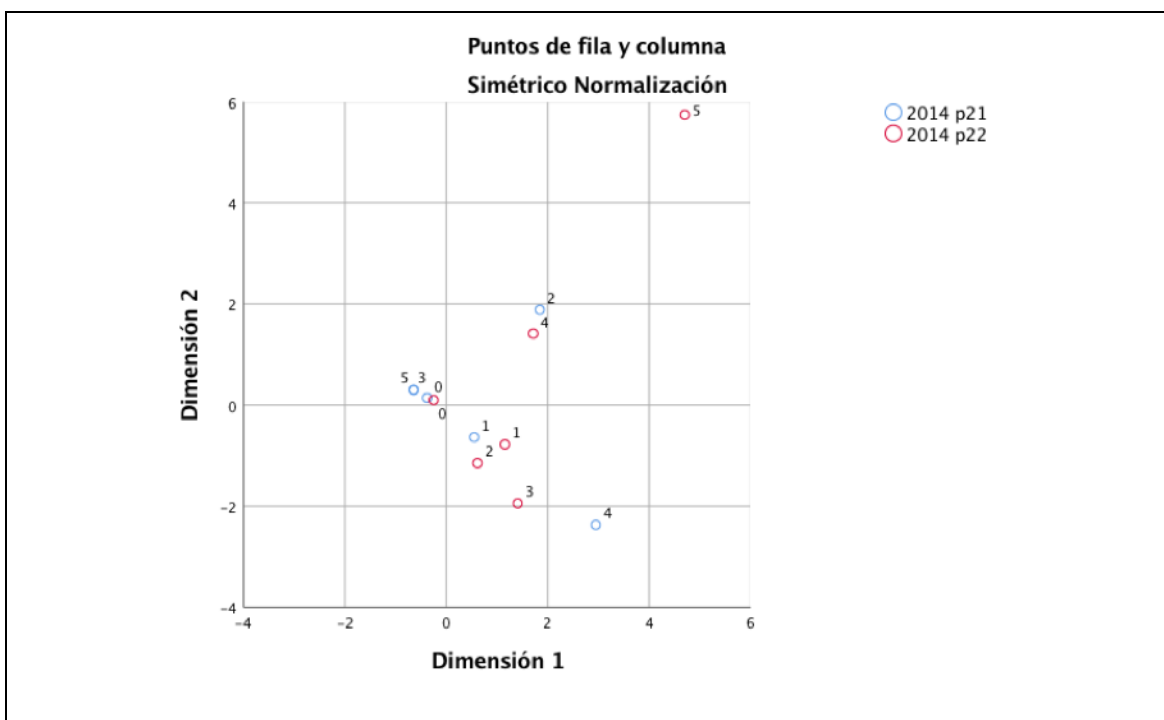
En el eje 1 y 3 del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 4 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que no hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos, en este caso,

como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 proyecto de investigación interno (más cercano a 1, 2), y 3 proyectos externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.7 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2014



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2014 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

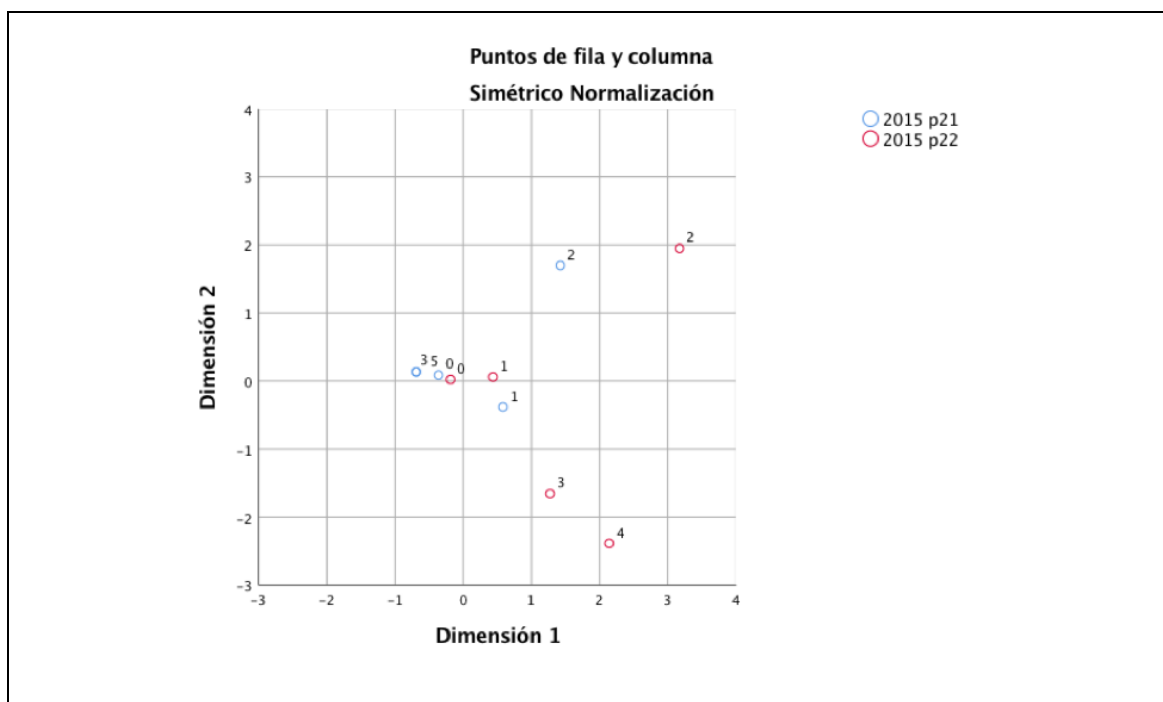
En el mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 4 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los

profesores. Sin embargo, en la parte superior se ubica un punto con 5 proyectos externos, lo que nos indica que no está asociado a otro tipo de proyecto. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2 pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 proyecto de investigación interno (más cercano a 1 y 2), y 3 proyectos externos con 4 proyectos internos, lo que nos indica que hay alguna asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.8 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2015



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2015 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

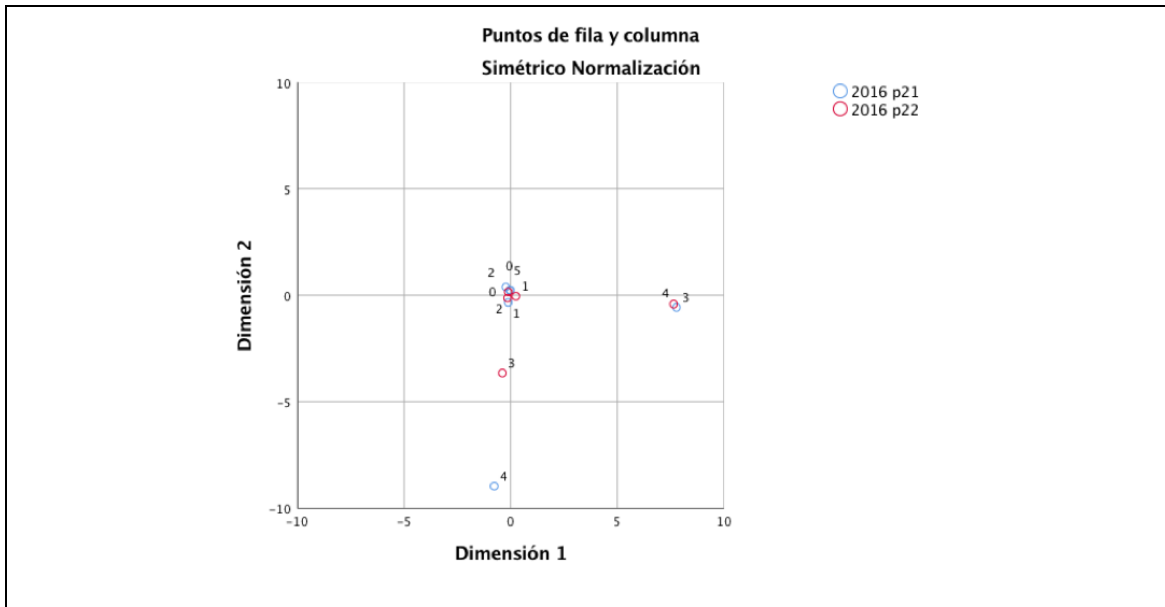
Fuente: Elaboración propia

En el eje 1 y 2 del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos y 2 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay alguna asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos. En este caso, como se encuentran, sobre el origen se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 proyecto de investigación interno (más cercano a 1 proyecto externo, asociado a 3), y 4 proyectos internos, lo que nos indica que son casos aislados. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.9 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2016.



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2016 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

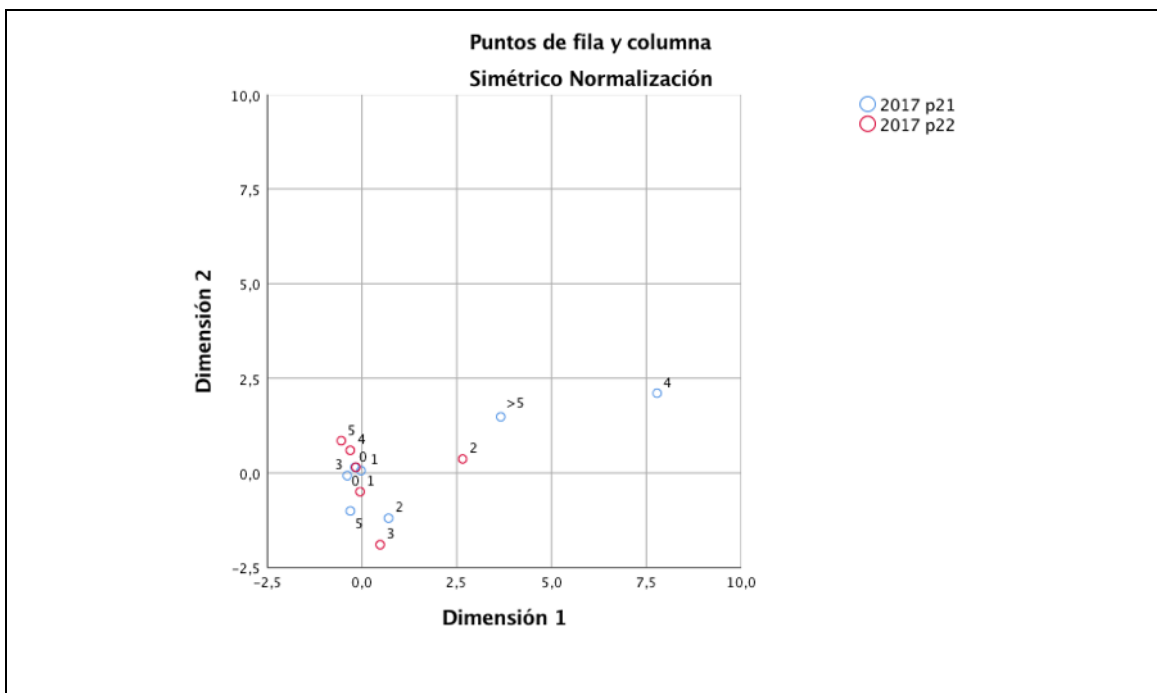
En el centro del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 3 proyectos de investigación internos y 4 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Sin embargo, en la parte superior se ubica un punto con 5 proyectos externos. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos. En este caso y como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa también aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 3 proyecto de investigación internos, más cercanos a 4

proyectos externos, lo que nos indica que no hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores.

Mapa perceptual 6.10 Vinculación de los docentes a proyectos de investigación internos y externos 2017



La gráfica hace referencia a los proyectos de investigación internos p21 (color azul en el gráfico) y a los proyectos de investigación externos p22 (color rojo en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de proyectos realizados en el 2016 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión 2 del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado más de 5 proyectos de investigación internos y 2 proyectos de investigación externos, lo que nos indica que están asociados con alguno de los proyectos ejecutados externamente. Sin embargo, es notoria la reducción de proyectos externos frente al aumento de internos. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 proyectos de investigación internos y 0 proyectos de investigación externos. En este caso y como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 2 proyectos de investigación internos, más cercano a 3 proyectos externos, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de proyectos internos y externos realizados por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Por tanto, la vinculación de docentes en proyectos internos y externos es relativamente constante dado que, en el período de análisis, se evidencia asociación entre 1 proyecto interno y 1 externo. La mayor parte de las respuestas se ubican en el centro del eje en donde se registra la mayor cantidad de respuestas de los docentes y se relacionan con la escasa participación de los docentes en proyectos de investigación internos y externos. Por esto el escaso registro de publicaciones.

6.2.2.3. Prueba de fiabilidad AC (Alfa de Cronbach) bloque 2.

Adicionalmente, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach, desarrollada por Lee Cronbach en 1951. El coeficiente Alfa de Cronbach produce resultados similares cuando se usa con ítems dicotómicos. El Coeficiente Alpha puede usarse para pruebas con varios formatos de elementos. Por ejemplo, se puede aplicar a instrumentos que usan una escala Likert, donde cada elemento se puede puntuar en una escala de uno a cinco. El coeficiente Alfa mide qué tan bien los elementos o variables que miden un rasgo o concepto similar se correlacionan entre sí. Los investigadores consideran que proporcionan buenas estimaciones de confiabilidad en la mayoría de situaciones. Es probable que los lectores de investigación educativa y psicológica vean el coeficiente alfa como un índice de confiabilidad al ser una opción popular entre los investigadores (Ravid, 2011).

Los resultados obtenidos de las preguntas 23 a la 26 correspondientes al bloque 2 (publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros), en la prueba Alfa de Cronbach son las siguientes:

Tabla 6.5 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros (P23-P26). Alfa de Cronbach.*

Prueba ALFA DE CRONBACH 2008 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	1,000	4,000	1,000	
2	0,853	2,774	0,693	
Total		6,774	1,693	
Media	,940 ^a	3,387	0,847	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2009 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	0,888	2,992	0,748	
2	0,831	2,655	0,664	
Total		5,646	1,412	
Media	,861 ^a	2,823	0,708	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2010 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	0,836	2,682	0,670	
2	0,775	2,389	0,597	
Total		5,071	1,268	
Media	,807 ^a	2,535	0,634	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2011 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	1,000	4,000	1,000	
2	0,883	2,963	0,741	
Total		6,963	1,741	
Media	,950 ^a	3,482	0,870	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2012 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	0,878	2,925	0,731	
2	0,826	2,628	0,657	
Total		5,553	1,388	
Media	,853 ^a	2,777	0,694	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2013 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	1,000	4,000	1,000	
2	0,920	3,223	0,808	
Total		7,223	1,808	
Media	,964 ^a	3,612	0,903	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2014 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	0,854	2,781	0,698	
2	0,829	2,642	0,661	
Total		5,424	1,359	
Media	,842 ^a	2,712	0,679	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2015 Libros, capítulos en libros, artículos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	
1	1,000	4,000	1,000	
2	0,845	2,730	0,683	
Total		6,730	1,683	
Media	,937 ^a	3,365	0,841	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH 2016 Libros, capítulos en libros, artículos			
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	Inercia
1	1,000	4,000	1,000
2	0,878	2,929	0,732
Total		6,929	1,732
Media	,948 ^a	3,464	0,866

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

Prueba ALFA DE CRONBACH 2017 Libros, capítulos en libros, artículos			
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para	
		Total (autovalor)	Inercia
1	0,808	2,540	0,635
2	0,782	2,419	0,605
Total		4,959	1,240
Media	,796 ^a	2,479	0,620

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

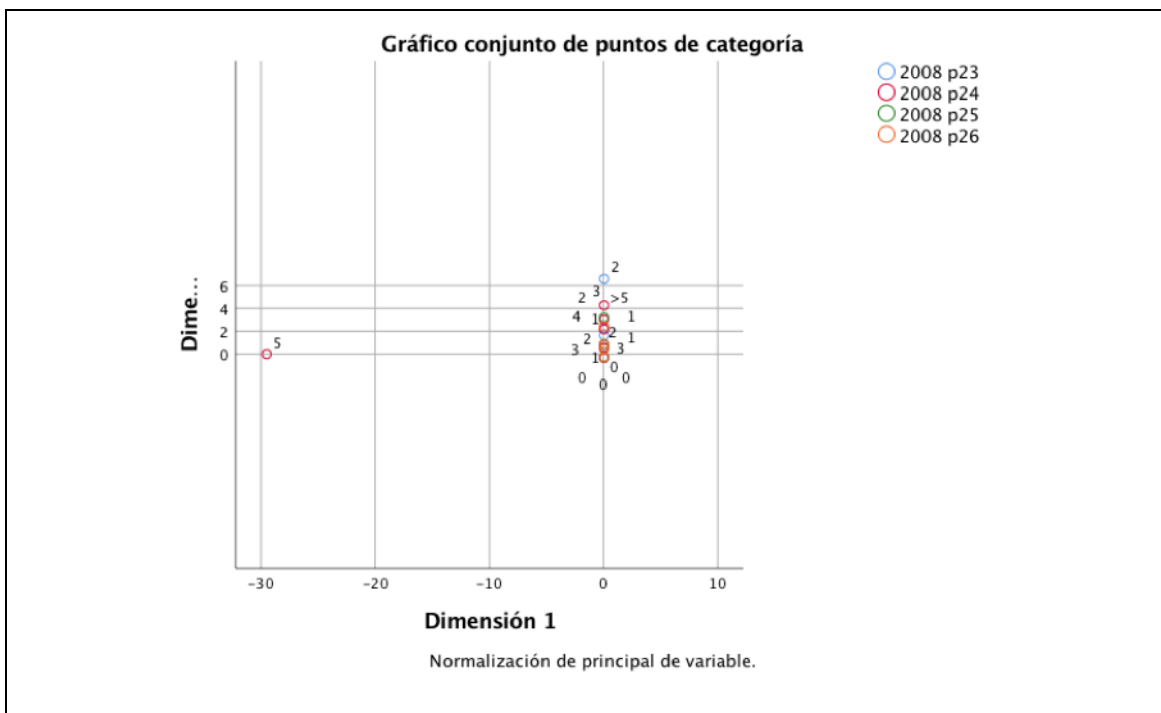
Fuente: *Elaboración propia*

El promedio de la prueba de Alfa de Cronbach, para este conjunto de items, relativo a publicaciones de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros, es de 0,889, lo que significa un alto nivel de fiabilidad de los datos analizados en las preguntas relacionadas a la producción científica de los docentes.

6.2.2.4. Correspondencias múltiples bloque 2

Por otra parte, los resultados del análisis de correspondencias múltiples obtenidos de las preguntas 23, 24,25 y 26 relacionadas al bloque 2 en el período de evaluación son las siguientes:

Mapa perceptual 6.11 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2008

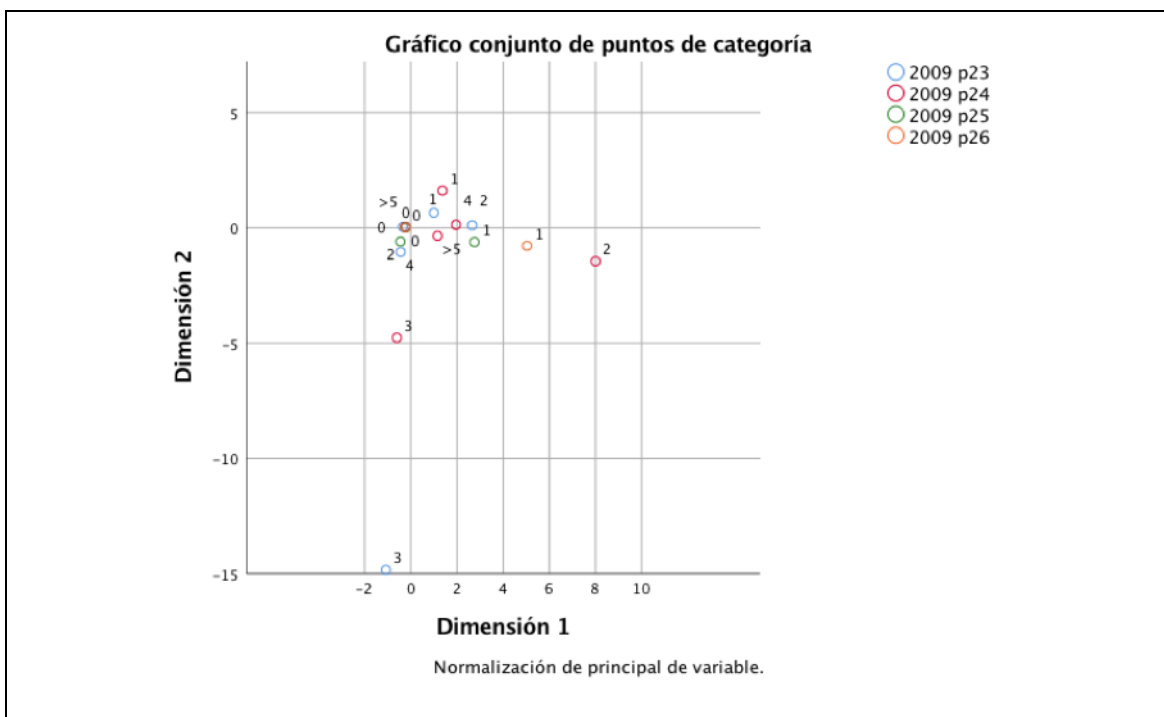


La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2008. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2008 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han publicado 1, 2, 3 y 4 artículos en revistas indexadas están concentrados alrededor de 0 y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparece un dato de 5 publicaciones en revistas no indexadas que no está asociado al grupo. Todas las modalidades están concentrados alrededor del origen. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal).

Mapa perceptual 612 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2009*



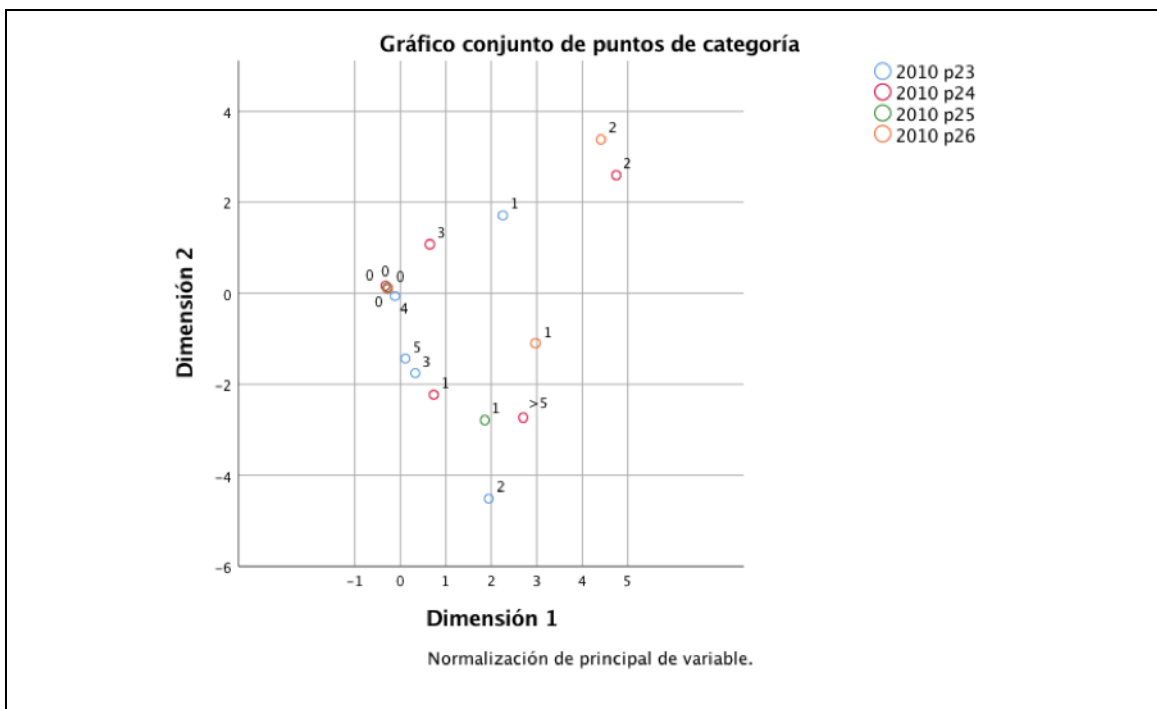
La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2009 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han publicado hasta 2 artículos en revistas indexadas, no indexadas, libros y capítulos en libros que están asociación entre ellos. Sin embargo, es notorio que 1 publicación de capítulo en libro sale del grupo junto a 2 publicaciones de artículos en revistas no indexadas que no están asociados. En la dimensión 2 aparecen dos datos relacionados con publicaciones en revistas no indexadas y 3 publicaciones en revistas indexadas que no están asociados.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.13 Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2010

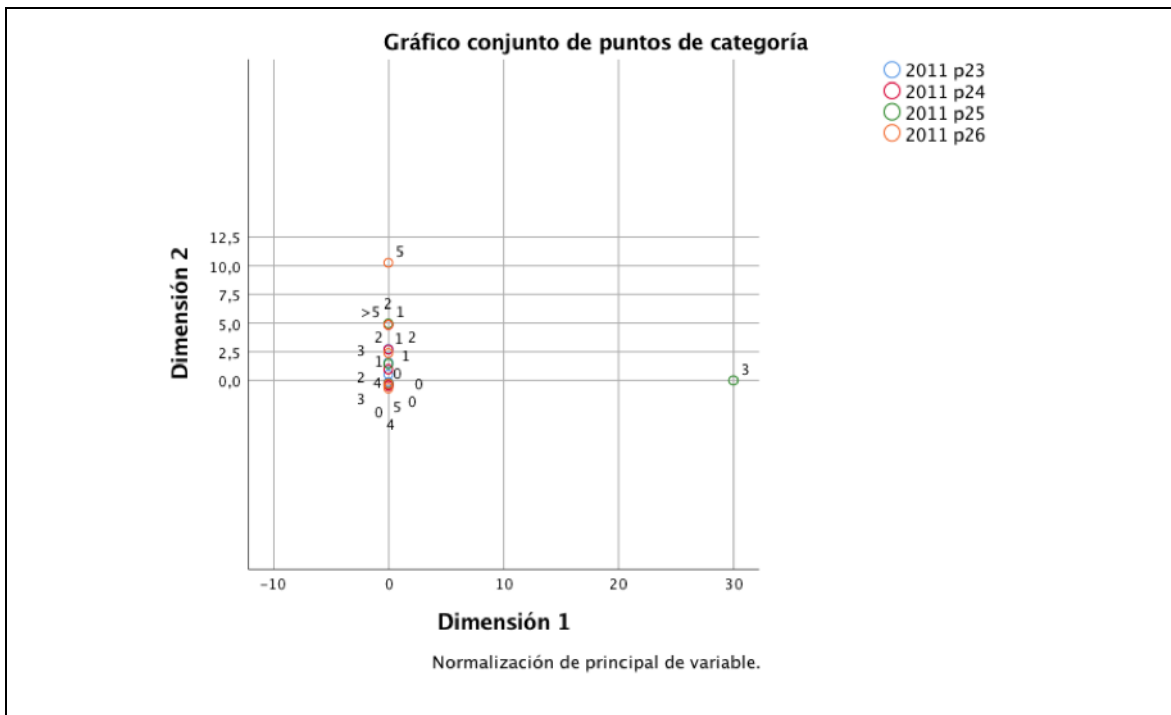


La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2010. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2010 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

La gráfica muestra algunos grupos de asociaciones, en la parte superior se ve que 2 publicaciones de artículos publicados en revistas no indexadas están asociadas con 2 publicaciones de capítulos en libros, y 3 tres publicaciones en revistas no indexadas tienen alguna asociación con 1 publicación en revista indexada. En la parte inferior del eje horizontal aparecen 3 grupos de asociaciones: el primero que tiene relación con 5 y 3 publicaciones de artículos científicos en revistas indexadas con 1 publicación en revista no indexada; otro grupo asociado a 5 publicaciones de artículos en revistas no indexadas asociado con 1 capítulo en libro, 1 libro y 2 publicaciones de artículos en revistas indexadas. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 y 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal).

Mapa perceptual 6.14 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2011*

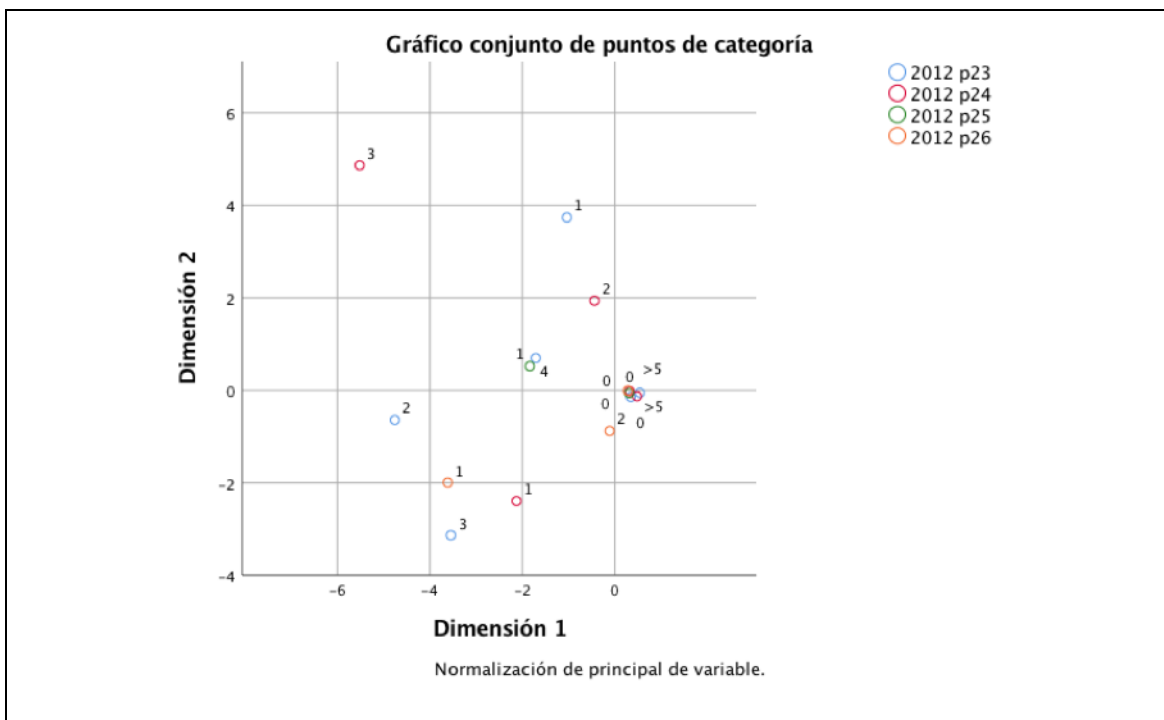


La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2011. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2011 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han publicado hasta 4 artículos en revistas indexadas y no indexadas, existiendo una asociación entre ellos. Sin embargo, aparece un dato de 5 publicaciones en revistas no indexadas que está relacionado, y de 3 publicaciones de libros que no se asocian. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

Mapa perceptual 6.15 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2012*



La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2012. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2012 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En la parte superior del mapa aparecen datos relacionados con los profesores que han publicado 2 artículos en revistas no indexadas, 1 publicación en revista indexada y 3 publicaciones en revistas no indexadas que están no asociados entre ellos.

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 publicaciones en revistas indexadas, no indexadas, libros y capítulos en libros. En este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 publicación en revista no indexada, 1 publicación de capítulo en libro y

3 publicaciones en revista indexada, lo que nos indica que hay una asociación entre este tipo de publicaciones realizadas por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 y 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal y vertical).

Mapa perceptual 6.16 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2013*



La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2013. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2013 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

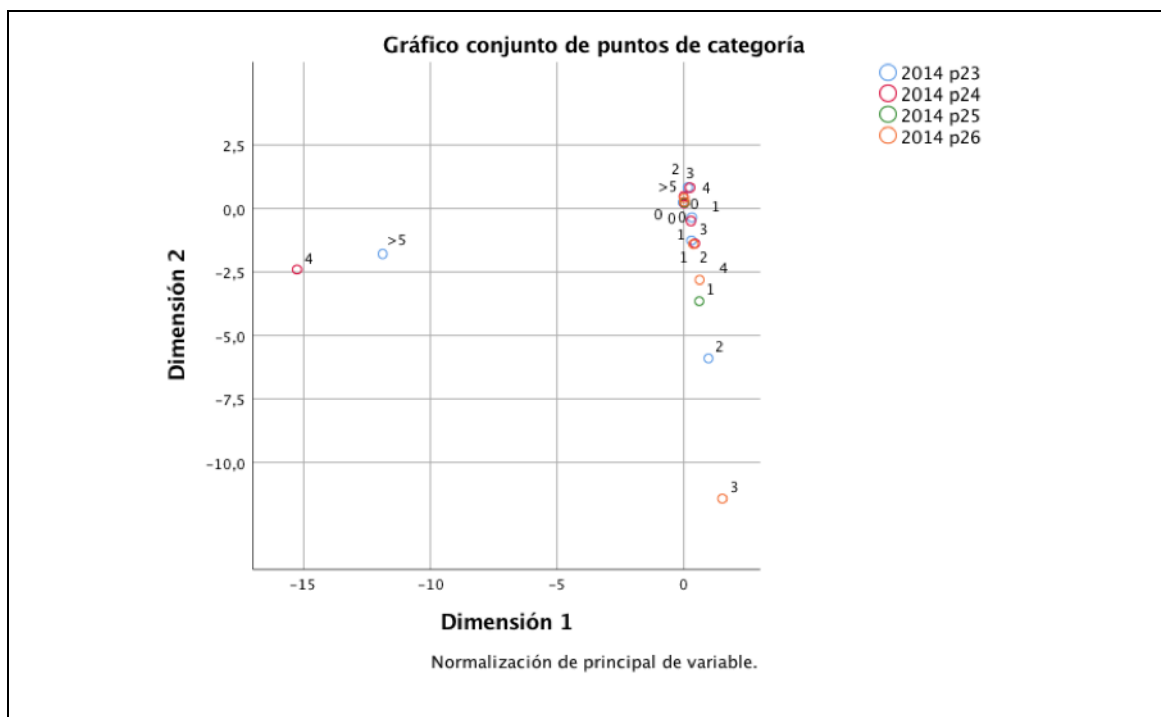
Fuente: *Elaboración propia*

En el centro de la gráfica aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1,2,3, publicaciones en revistas indexada y no indexadas y publicación de capítulo en libro, lo que nos indica que hay una asociación entre este tipo de publicaciones realizadas por los profesores.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 y 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal y vertical).

En el centro del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 4 publicaciones en revistas no indexadas y en este caso, como se encuentran sobre el origen tiene una representación en la dimensión 1 y no está asociado.

Mapa perceptual 6.17 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2014*



La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2014. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2014 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

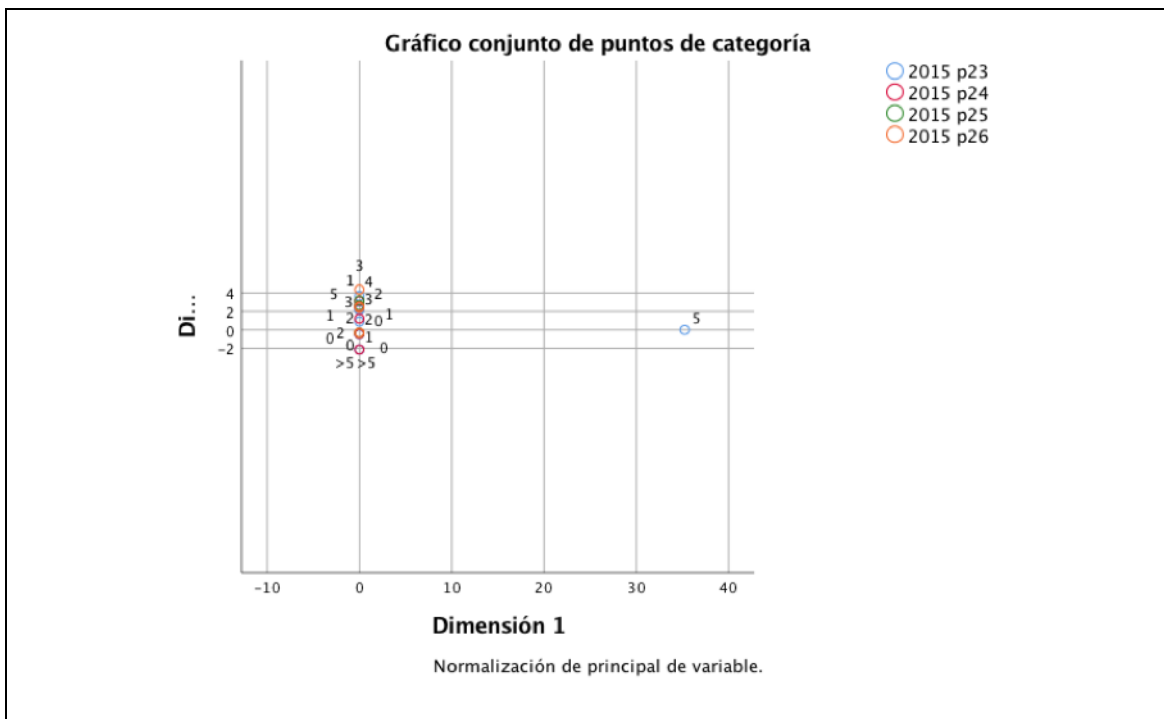
Fuente: *Elaboración propia*

En el centro de la gráfica aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1, 2 y 3 publicaciones en revistas indexadas y no indexadas y publicaciones de capítulos en libros, lo que nos indica que hay una asociación entre este tipo de publicaciones realizadas por los profesores.

En el centro del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 4 publicaciones en revistas no indexadas, y más de cinco publicaciones de libros y, en este caso, como se encuentran sobre el origen, tiene una representación en la dimensión 1 y están asociados. Otro grupo de asociación es la publicación de 1 libro y 4 capítulos en libro y se

asocian; 2 publicaciones de artículos en revistas indexadas y 3 publicaciones de capítulos en libros no se asocian y tienen representación en la dimensión 1.

Mapa perceptual 6.18 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2015*



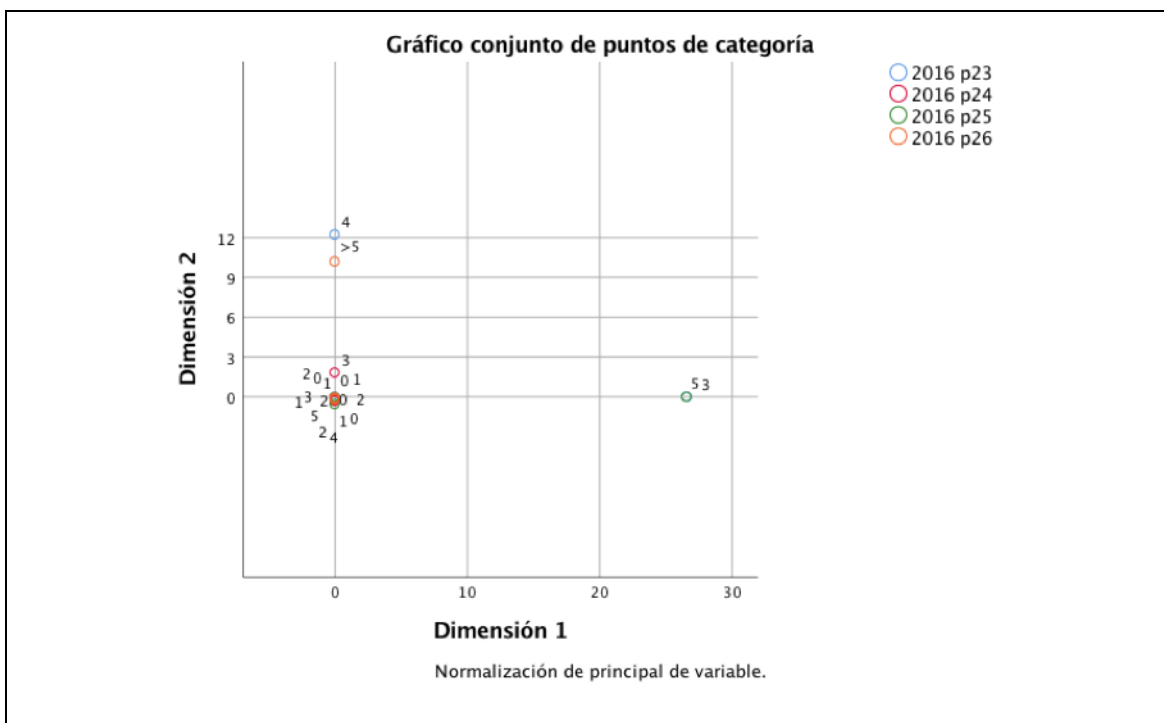
La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2015. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2015 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro de la gráfica aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 ,2 ,3 ,4 ,5 ,y más de 5 publicaciones en revistas indexadas y no indexadas y publicaciones de capítulos en libros, lo que nos indica que hay una asociación entre este tipo de publicaciones realizadas por los profesores.

En el centro del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 5 publicaciones en revistas indexadas, en este caso como, se encuentran sobre el origen, tienen una representación en la dimensión 1 y no están asociados.

Mapa perceptual 6.19 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2016.*



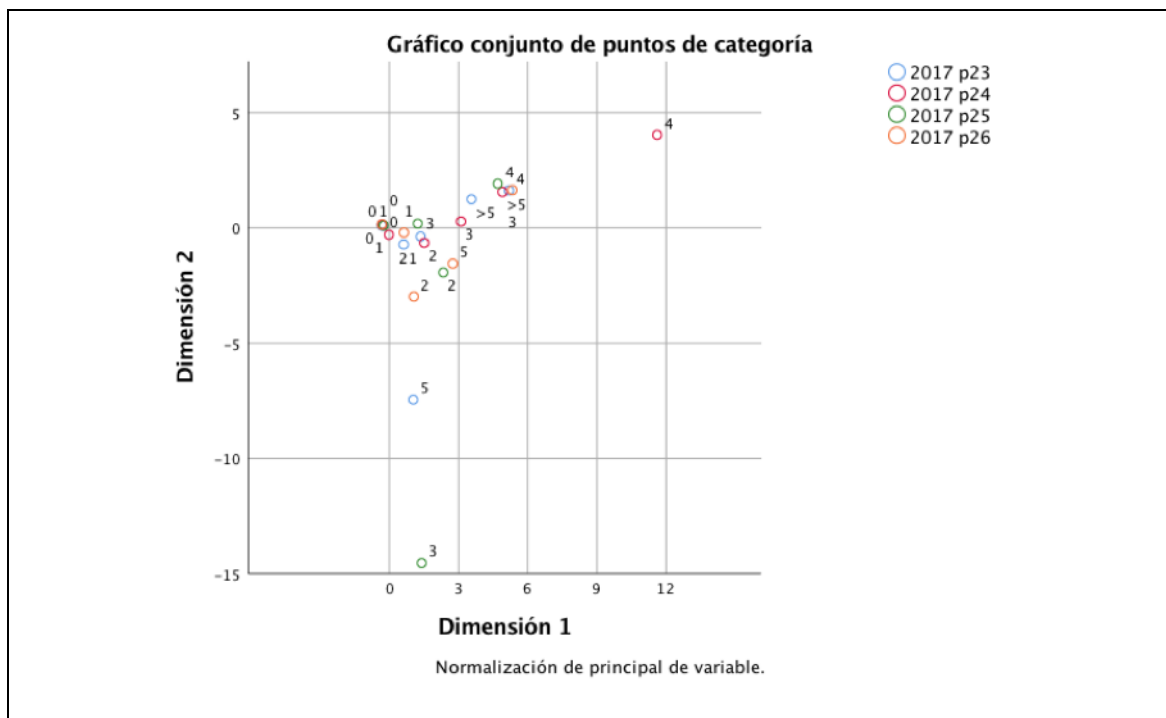
La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2016. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2016 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro de la gráfica aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1, 2 y 3, publicaciones en revistas indexadas y no indexadas y publicaciones de capítulos en libros, lo que nos indica que hay una asociación entre este tipo de publicaciones realizadas por los profesores.

En el centro del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 3 publicaciones en revistas indexadas, y 5 publicaciones de libros. En este caso, como se encuentran sobre el origen, tienen una representación en la dimensión 1 y están asociados. Otro grupo de asociación es la publicación de 4 libros y más de 5 capítulos en libro están asociados, y tienen representación en la dimensión 2.

Mapa perceptual 6.20 *Publicación de artículos en revistas indexadas y no indexadas, libros y capítulos en libros 2017.*



La gráfica hace referencia a los artículos científicos publicados en revistas indexadas p23 (color azul en el gráfico), artículos científicos publicados en revistas no indexadas p24 (color rojo en el gráfico), la publicación de libros p25 (color verde en el gráfico) y los capítulos en libros p26 (color anaranjado en el gráfico) en el año 2017. Las categorías de estas variables corresponden al número de publicaciones realizadas en el año 2017 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: *Elaboración propia*

En el centro de la gráfica aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1, 2, 3, 4, 5, más de 5 publicaciones en revistas indexadas y no indexadas y publicaciones de capítulos en libros, lo que nos indica que hay una asociación entre este tipo de publicaciones realizadas por los profesores y tienen buena representación en la dimensión 1 porque se ubican en el eje vertical.

En la parte superior del mapa aparece un dato relacionado con los profesores que han realizado 4 publicaciones en revistas no indexadas y no está asociado. En la parte inferior del mapa aparece 5 publicaciones de artículos científicos en revistas indexadas y 3 libros y no se encuentran asociados y tienen representación en la dimensión 1 y 2.

6.2.2.5. Prueba Chi cuadrado bloque 3

La existencia o no de algún tipo de relación entre las variables X y Y, se analiza mediante contrastes de hipótesis sobre la independencia de dichas variables. El test de hipótesis, habitualmente utilizado, es el de Chi-cuadrado de Pearson. La aplicación de la prueba Chi cuadrado al bloque 1 de preguntas (27-28) muestra lo siguiente:

Tabla 6.6 Prueba Chi Cuadrado ponencias nacionales e internacionales 2008-2017

PONENCIAS 2008								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación
1	0,606	0,368			0,370	0,370	0,142	0,45
2	0,571	0,326			0,327	0,697	0,195	
3	0,507	0,257			0,258	0,955		
4	0,211	0,045			0,045	1,000		
5	0,005	0,000			0,000	1,000		
Total		0,995	157,150	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2009								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación
1	1,000	1,000			0,640	0,640	0,000	0,00
2	0,666	0,444			0,284	0,925	0,099	
3	0,331	0,110			0,070	0,995		
4	0,088	0,008			0,005	1,000		
Total		1,562	238,921	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2010								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación
1	0,690	0,477			0,507	0,507	0,117	0,36
2	0,552	0,305			0,324	0,831	0,191	
3	0,371	0,138			0,146	0,977		
4	0,147	0,022			0,023	1,000		
Total		0,940	146,695	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2011								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,674	0,454			0,621	0,621	0,080	0,40
2	0,440	0,194			0,265	0,886	0,122	
3	0,290	0,084			0,114	1,000		
4	0,001	0,000			0,000	1,000		
Total		0,732	115,669	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2012								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,586	0,343			0,579	0,579	0,090	0,29
2	0,417	0,174			0,293	0,873	0,125	
3	0,274	0,075			0,127	1,000		
Total		0,592	95,887	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2013								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,772	0,595			0,497	0,497	0,137	0,01
2	0,705	0,497			0,415	0,912	0,249	
3	0,298	0,089			0,074	0,987		
4	0,127	0,016			0,013	1,000		
Total		1,197	201,059	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2014								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,766	0,586			0,549	0,549	0,110	0,00
2	0,517	0,267			0,250	0,799	0,263	
3	0,385	0,148			0,139	0,937		
4	0,250	0,063			0,059	0,996		
5	0,064	0,004			0,004	1,000		
Total		1,069	206,309	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2015								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	1,000	1,000			0,451	0,451	0,000	0,00
2	0,825	0,680			0,307	0,758	0,090	
3	0,541	0,292			0,132	0,890		
4	0,380	0,144			0,065	0,955		
5	0,305	0,093			0,042	0,997		
6	0,079	0,006			0,003	1,000		
Total		2,216	480,836	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2016								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,708	0,502			0,364	0,364	0,178	0,93
2	0,705	0,497			0,361	0,724	0,178	
3	0,503	0,253			0,184	0,908		
4	0,341	0,116			0,084	0,992		
5	0,103	0,011			0,008	1,000		
6	0,016	0,000			0,000	1,000		
Total		1,379	340,665	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

PONENCIAS 2017								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,722	0,521			0,553	0,553	0,223	0,00
2	0,522	0,272			0,289	0,842	0,141	
3	0,316	0,100			0,106	0,948		
4	0,208	0,043			0,046	0,994		
5	0,073	0,005			0,006	1,000		
6	0,012	0,000			0,000	1,000		
Total		0,942	316,396	,000 ^a	1,000	1,000		
a. 36 grados de libertad								

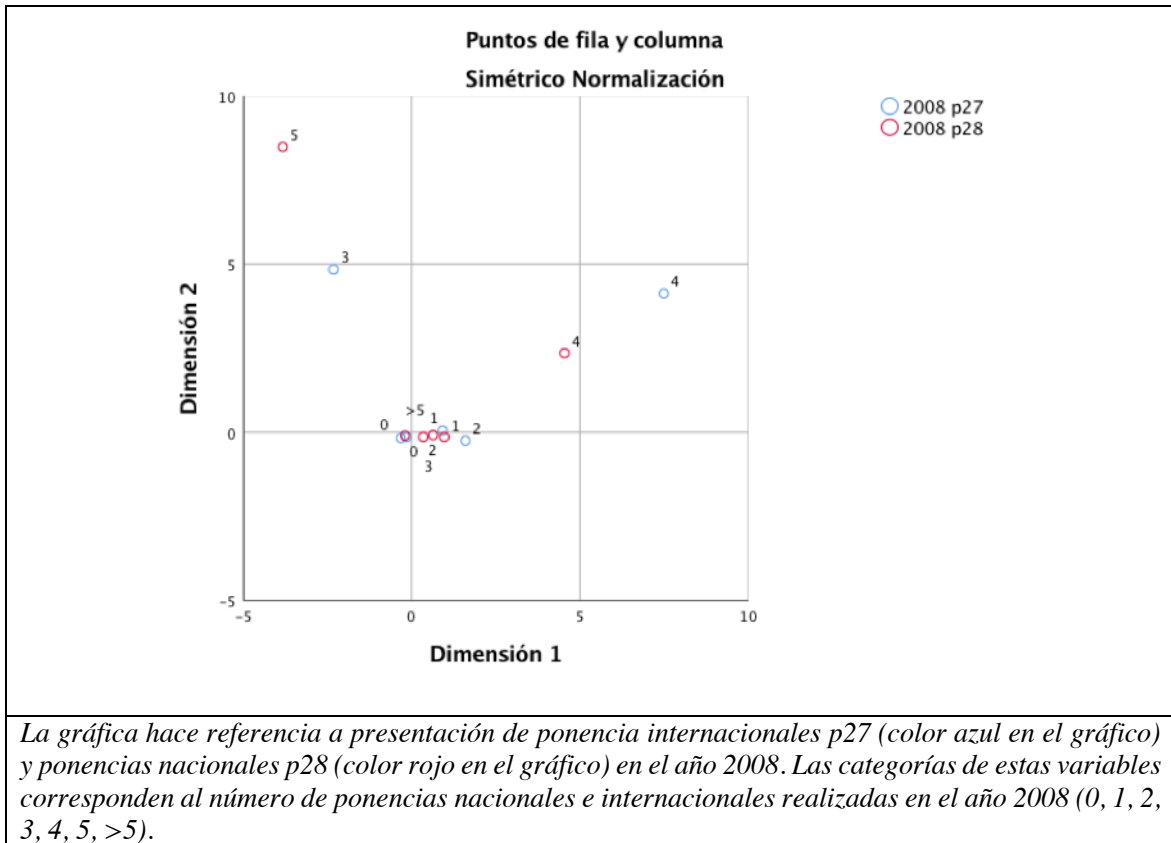
Fuente: Elaboración propia

El valor X^2 para el bloque 3, correspondiente al análisis de ponencias internacionales y nacionales en el período de análisis es, 000^a, lo que significa que las variables están asociadas significativamente.

6.2.2.6. Correspondencias simples bloque 3

Adicionalmente, los resultados obtenidos de correspondencias simples de las preguntas 27 y 28, relativas al bloque 3, son las siguientes.

Mapa perceptual 6.21 Ponencias internacionales y nacionales 2008



Fuente: Elaboración propia

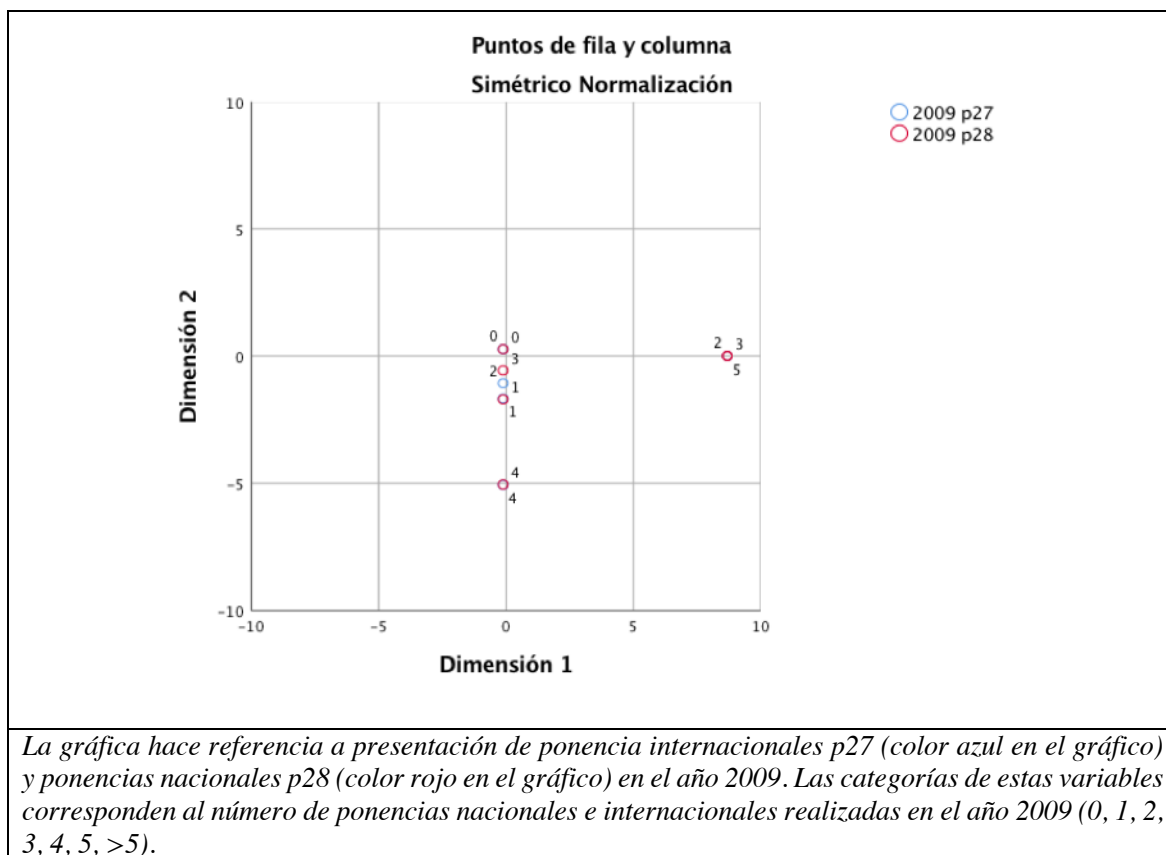
En la parte superior del mapa aparece un dato no asociado con los profesores que han realizado 3 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales, están representadas en la dimensión 2 y 4 ponencias internacionales con 4 ponencias nacionales lo que nos indica que están ligeramente asociados entre ellos. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 2 ponencias internacionales y 3 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.22 Ponencias internacionales y nacionales 2009



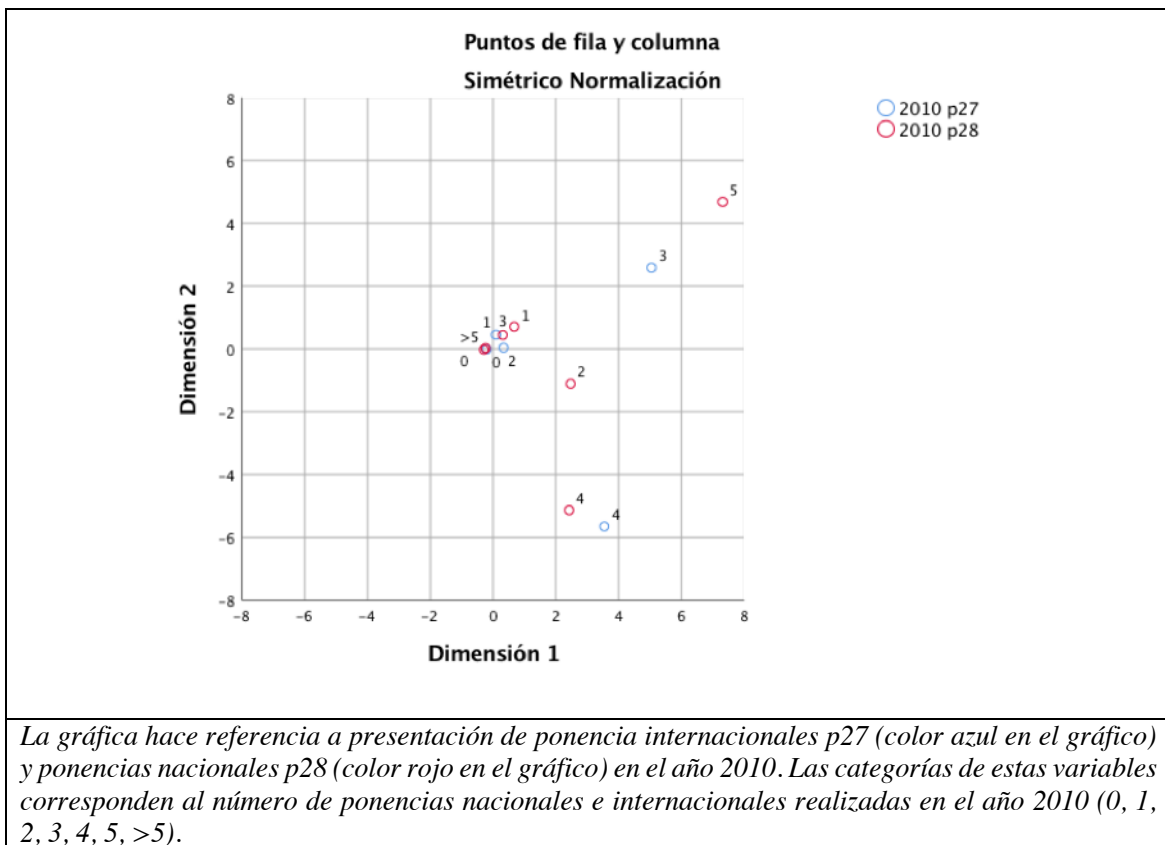
Fuente: Elaboración propia

En el eje central del mapa aparece un dato asociado con los profesores que han realizado 5 ponencias internacionales y 2 y 3 ponencias nacionales. Están representadas en la dimensión 2, lo que nos indica que están totalmente asociadas entre ellas. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales. En este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa, aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 ponencia internacional y 1 ponencia nacional, y 4 ponencias internacionales y 4 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una total asociación entre los tipos de ponencias realizadas por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.23 Ponencias internacionales y nacionales 2010



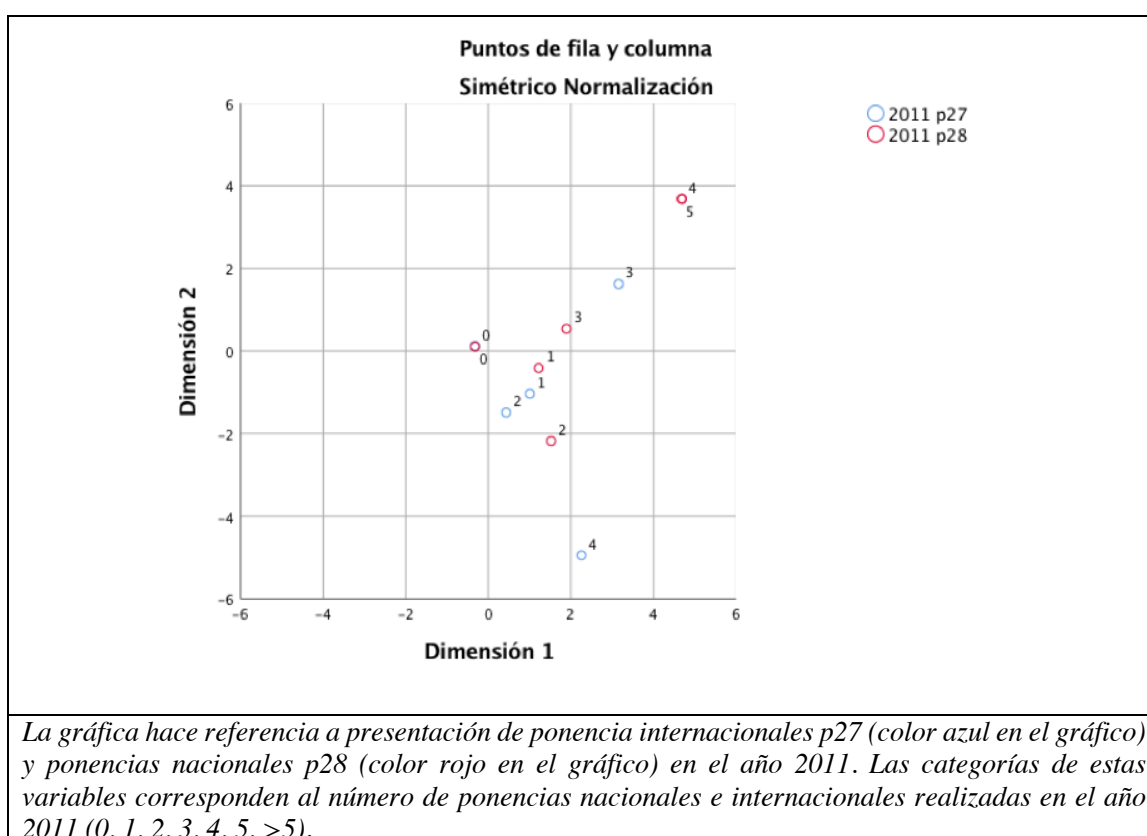
Fuente: Elaboración propia

En la parte superior del mapa aparece un dato no asociado con los profesores que han realizado 5 ponencias internacionales y 3 ponencias nacionales, representadas en la dimensión 2.

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa, aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 2 ponencias nacionales y, más distantes, 4 ponencias nacionales y 4 ponencias internacionales, lo que nos indica que hay asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.24 Ponencias internacionales y nacionales 2011



Fuente: Elaboración propia

En la parte superior del mapa aparecen dos datos asociados con los profesores que han realizado 4 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales, representadas en la

dimensión 2, y 3 ponencias internacionales con 3 ponencias nacionales, lo que nos indica que están ligeramente asociadas entre ellas. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales. En este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa, aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 1 y 2 ponencias internacionales y 1 y 2 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores. En la parte inferior del mapa es notorio un dato no asociado que tiene relación con 4 ponencias internacionales. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.25 Ponencias internacionales y nacionales 2012

PONENCIAS 2012								
Dimensión	Valor singular	Inercia	Chi cuadrado	Sig.	Proporción de inercia		Valor singular de confianza	
					Contabilizado para	Acumulado	Desviación estándar	Correlación 2
1	0,586	0,343			0,579	0,579	0,090	0,293
2	0,417	0,174			0,293	0,873	0,125	
3	0,274	0,075			0,127	1,000		
Total		0,592	95,887	,000 ^a	1,000	1,000		

a. 36 grados de libertad

La gráfica hace referencia a presentación de ponencia internacionales p27 (color azul en el gráfico) y ponencias nacionales p28 (color rojo en el gráfico) en el año 2012. Las categorías de estas variables corresponden al número de ponencias nacionales e internacionales realizadas en el año 2012 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

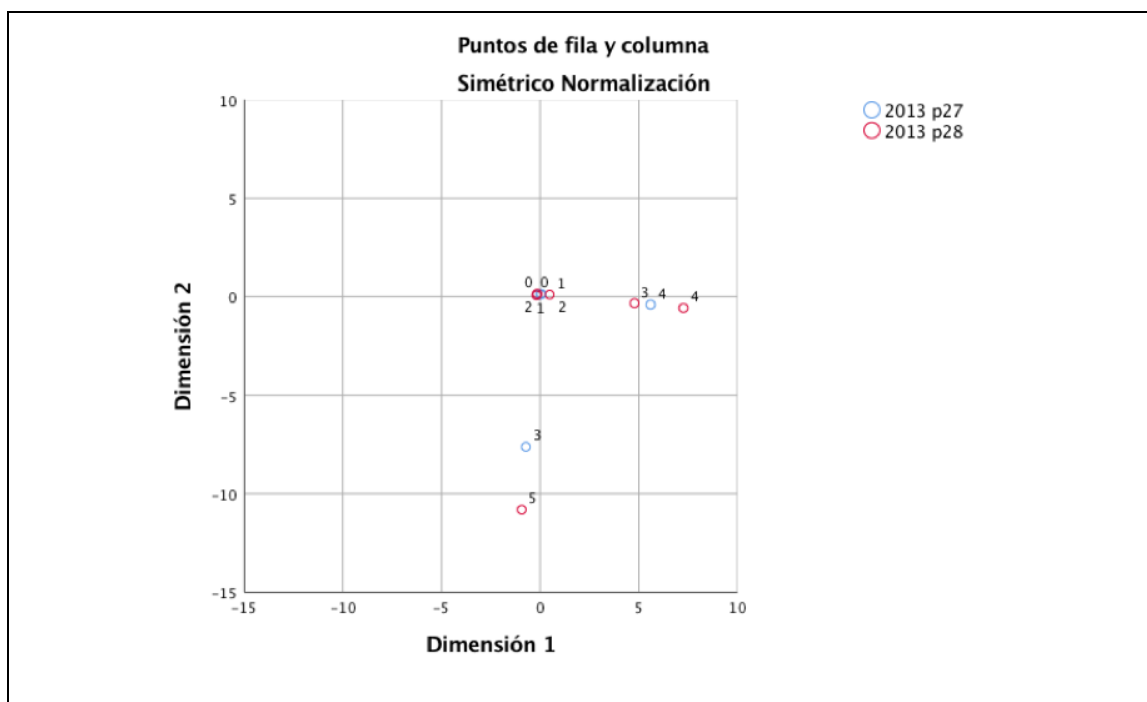
En la parte superior del mapa aparecen dos datos asociados con los profesores que han realizado 1 ponencia internacional y 1 ponencia nacional, representadas en la dimensión 2, y 4 ponencias nacionales, no relacionadas. Cabe señalar que estas categorías tienen una

buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales y en este caso, como se encuentran sobre el origen, tienen una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 2 ponencias internacionales y 2 ponencias nacionales, lo que indica una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores. En la parte inferior del mapa es notorio un dato no asociado que tiene relación con 3 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.26 Ponencias internacionales y nacionales 2013



La gráfica hace referencia a presentación de ponencia internacionales p27 (color azul en el gráfico) y ponencias nacionales p28 (color rojo en el gráfico) en el año 2013. Las categorías de estas variables corresponden al número de ponencias nacionales e internacionales realizadas en el año 2013 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

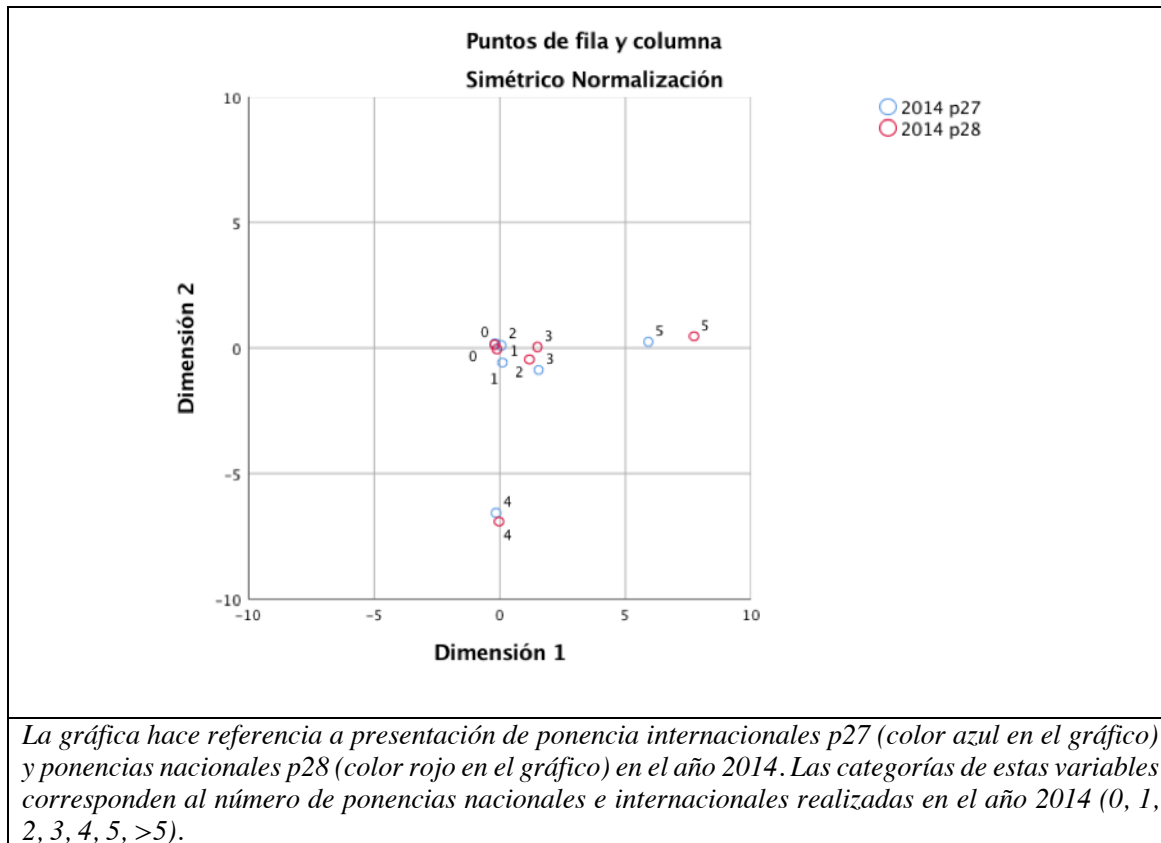
Fuente: Elaboración propia

En la parte superior del mapa aparecen dos datos asociados con los profesores que han realizado 3 ponencias internacionales y 3 y 4 ponencias nacionales, representadas en la dimensión 1.

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen, tienen una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 3 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estos valores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.27 Ponencias internacionales y nacionales 2014



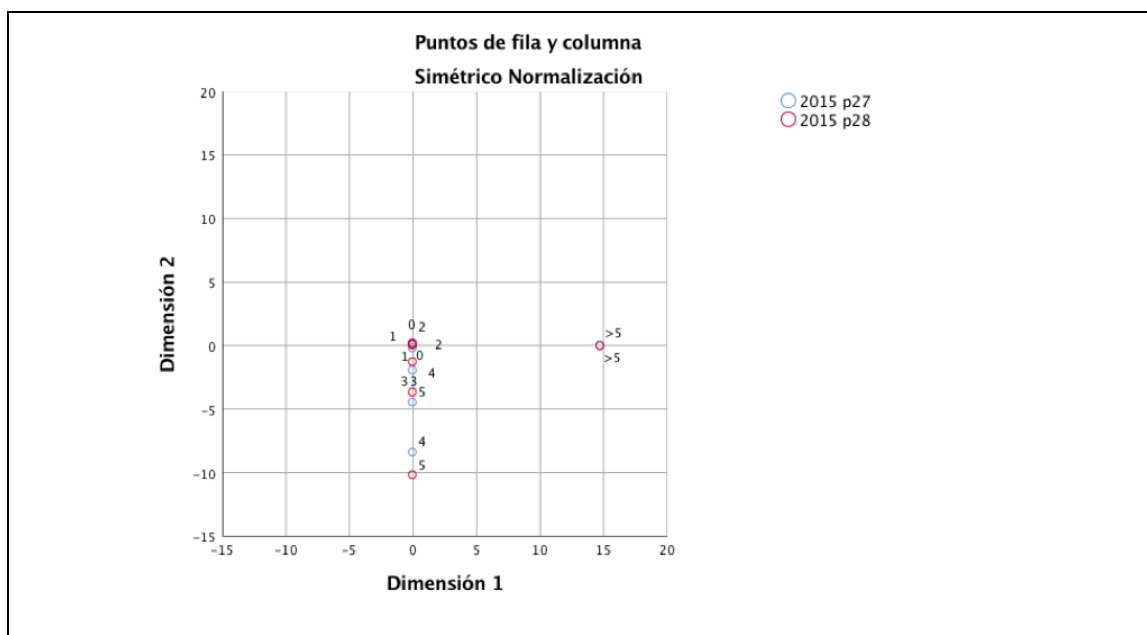
Fuente: Elaboración propia

En la parte superior del mapa aparece dos datos asociados con los profesores que han realizado 5 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 4 ponencias internacionales y 4 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.28 Ponencias internacionales y nacionales 2015



La gráfica hace referencia a presentación de ponencia internacionales p27 (color azul en el gráfico) y ponencias nacionales p28 (color rojo en el gráfico) en el año 2015. Las categorías de estas

variables corresponden al número de ponencias nacionales e internacionales realizadas en el año 2015 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

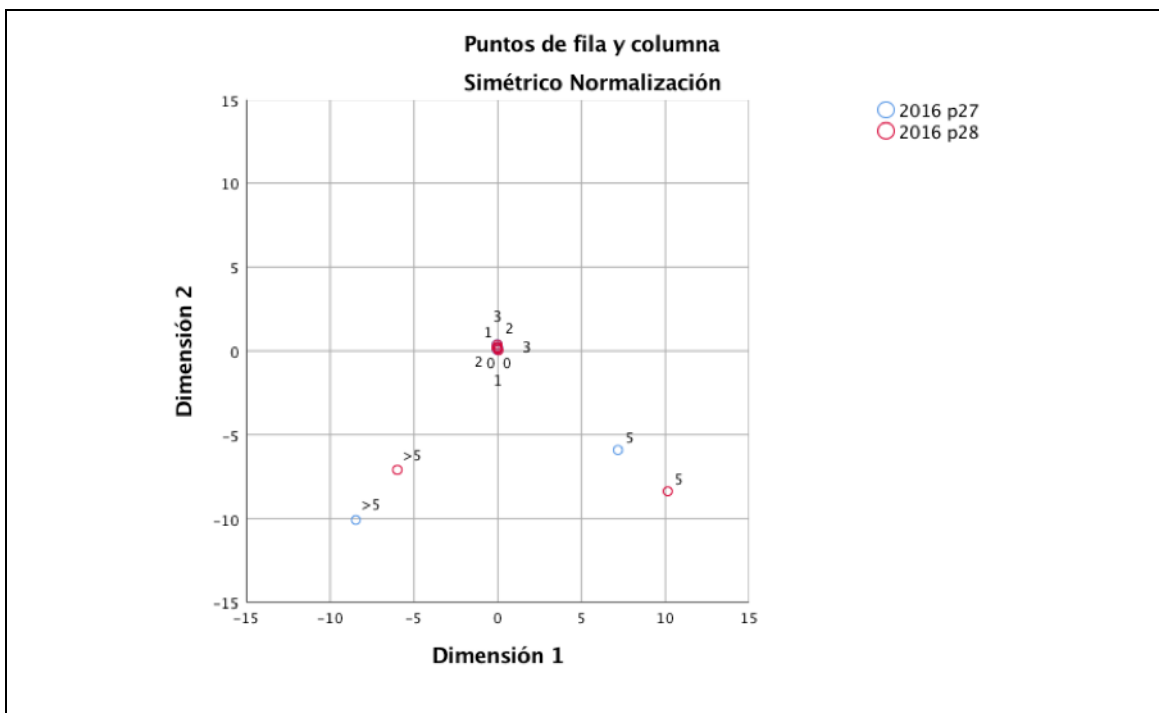
Fuente: Elaboración propia

En el eje central del mapa aparecen dos datos asociados con los profesores que han realizado más de 5 ponencias internacionales y más de 5 ponencias nacionales. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2, pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa, aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 5 ponencias internacionales y 3 o 4 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores. En la parte inferior del mapa es notorio un dato asociado que tiene relación con 4 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6.29 Ponencias internacionales y nacionales 2016



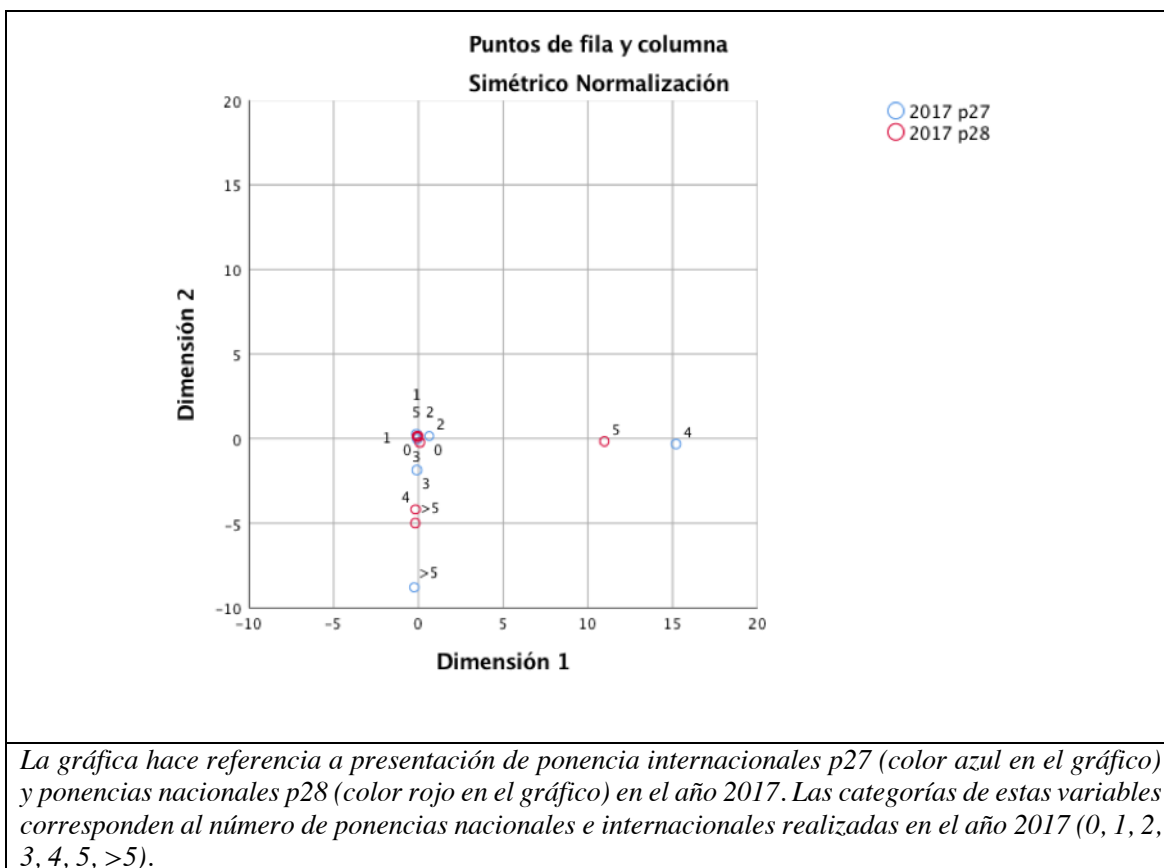
La gráfica hace referencia a presentación de ponencia internacionales p27 (color azul en el gráfico) y ponencias nacionales p28 (color rojo en el gráfico) en el año 2016. Las categorías de estas variables corresponden al número de ponencias nacionales e internacionales realizadas en el año 2016 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 5 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores representados en la dimensión 1. En la parte inferior del mapa también es notorio un dato asociado que tiene relación con más de 5 ponencias internacionales y más de 5 ponencias nacionales. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 2 pero una mala representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

Mapa perceptual 6 30 Ponencias internacionales y nacionales 2017



En el eje central del mapa aparecen dos datos asociados con los profesores que han realizado 4 ponencias internacionales y 5 ponencias nacionales. Cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje horizontal).

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 0 ponencias internacionales y 0 ponencias nacionales, en este caso, como se encuentran sobre el origen, se tiene una mala representación en las dos dimensiones para estas categorías.

En el centro y la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 4 y más de 5 ponencias nacionales, lo que nos indica que hay una asociación entre estas cantidades de ponencias realizadas por los profesores. En la parte inferior del mapa es notorio un dato asociado que tiene relación con más de 5 ponencias

internacionales. Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1, pero una mala representación en la dimensión 2 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical).

6.2.2.7. Prueba de fiabilidad AC (Alfa de Cronbach) bloque 4

Los resultados obtenidos de las preguntas 29 a la 31, correspondientes al bloque 4 (patentes y otros aportes de relevancia), en la prueba Alfa de Cronback, son los siguientes.

Tabla 6.7 Alfa de Cronbach, patentes y otros aportes de relevantes 2008-2017

Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2008					Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2009				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para			Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia				Total (autovalor)	Inercia	
1	0,765	2,042	0,681		1	0,788	2,107	0,702	
2	0,748	1,996	0,665		2	0,733	1,956	0,652	
Total		4,038	1,346		Total		4,063	1,354	
Media	,757 ^a	2,019	0,673		Media	,762 ^a	2,032	0,677	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.					a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				
Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2010					Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2011				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para			Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia				Total (autovalor)	Inercia	
1	0,820	2,204	0,735		1	0,922	2,597	0,866	
2	0,750	2,001	0,667		2	0,721	1,926	0,642	
Total		4,205	1,402		Total		4,523	1,508	
Media	,787 ^a	2,103	0,701		Media	,837 ^a	2,262	0,754	
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.					a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				
Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2012					Avisos				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para			Un caso sólo tiene datos perdidos en las variables activas, todos se van a tratar como pasivos. El caso se controla como un objeto complementario.				
		Total (autovalor)	Inercia		La variable q0029_0006 tiene una varianza cero. Esto se puede deber al tratamiento de los datos perdidos como pasivos o por listas, o a la especificación de objetos complementarios, o a ponderar objetos con ponderaciones cero. Sólo se pueden calcular las tablas de estadísticos descriptivos.				
1	0,724	1,934	0,645		La ejecución de este comando se detiene.				
2	0,669	1,805	0,602						
Total		3,739	1,246						
Media	,698 ^a	1,869	0,623						
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.									

Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2014				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		Inercia
		Total (autovalor)		
1	0,768	2,049		0,683
2	0,707	1,893		0,631
Total		3,942		1,314
Media	,739 ^a	1,971		0,657
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2015				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		Inercia
		Total (autovalor)		
1	1,000	3,000		1,000
2	0,832	2,246		0,749
Total		5,246		1,749
Media	,928 ^a	2,623		0,874
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2016				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		Inercia
		Total (autovalor)		
1	0,758	2,023		0,674
2	0,665	1,796		0,599
Total		3,818		1,273
Media	,714 ^a	1,909		0,636
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

Prueba ALFA DE CRONBACH PATENTES Y OTROS APORTES RELEVANTES 2017				
Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		Inercia
		Total (autovalor)		
1	0,673	1,813		0,604
2	0,554	1,585		0,528
Total		3,398		1,132
Media	,617 ^a	1,699		0,566
a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.				

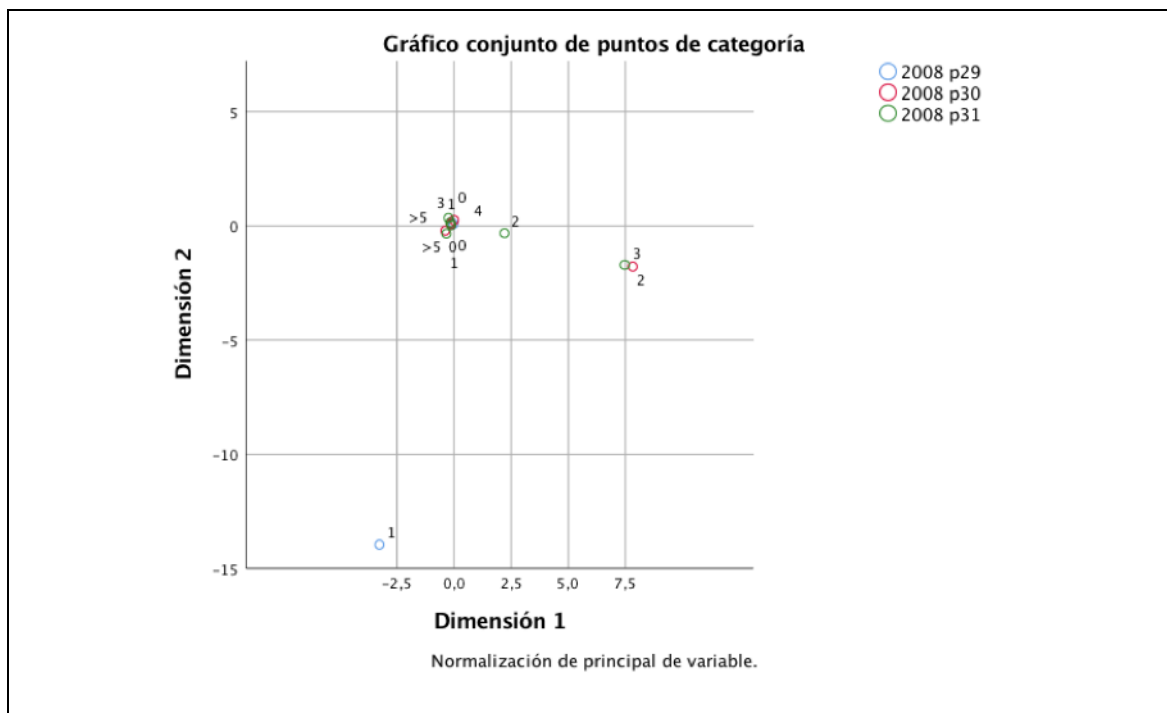
Fuente: Elaboración propia

El promedio de la prueba de Alfa de Cronback, para este conjunto de publicaciones es de 0,759, lo que significa un alto nivel de fiabilidad de los datos analizados en las preguntas relacionadas a la producción científica de los docentes en lo que corresponde a patentes y otros aportes académicos relevantes.

6.2.2.8. Correspondencias múltiples bloque 4

Los resultados del análisis de correspondencias múltiples obtenidos de las preguntas 29, 30 y 31, relativas al bloque 4 que refiere a patentes y otros aportes de relevancia, son los siguientes:

Mapa perceptual 6.31 Patentes y otros aportes de relevantes 2008.



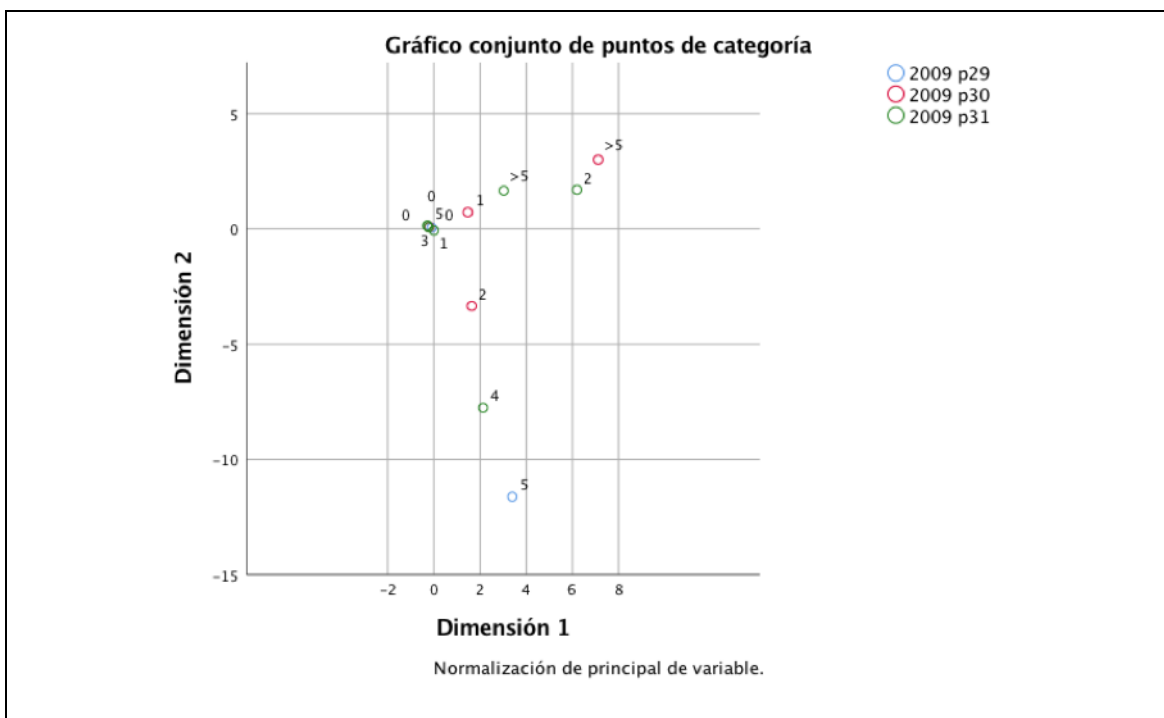
La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2008. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2008 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En la parte superior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparece un dato de 1 registro de patente que no está asociado al grupo. El gráfico evidencia 2 aportes en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), y 3 aportes en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), asociados. Casi todas las modalidades están concentrados alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2008 hubo una escasa nula aportación de los docentes en el ámbito de su formación.

Mapa perceptual 6.32 Patentes y otros aportes relevantes 2009.



La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2009. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2009 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

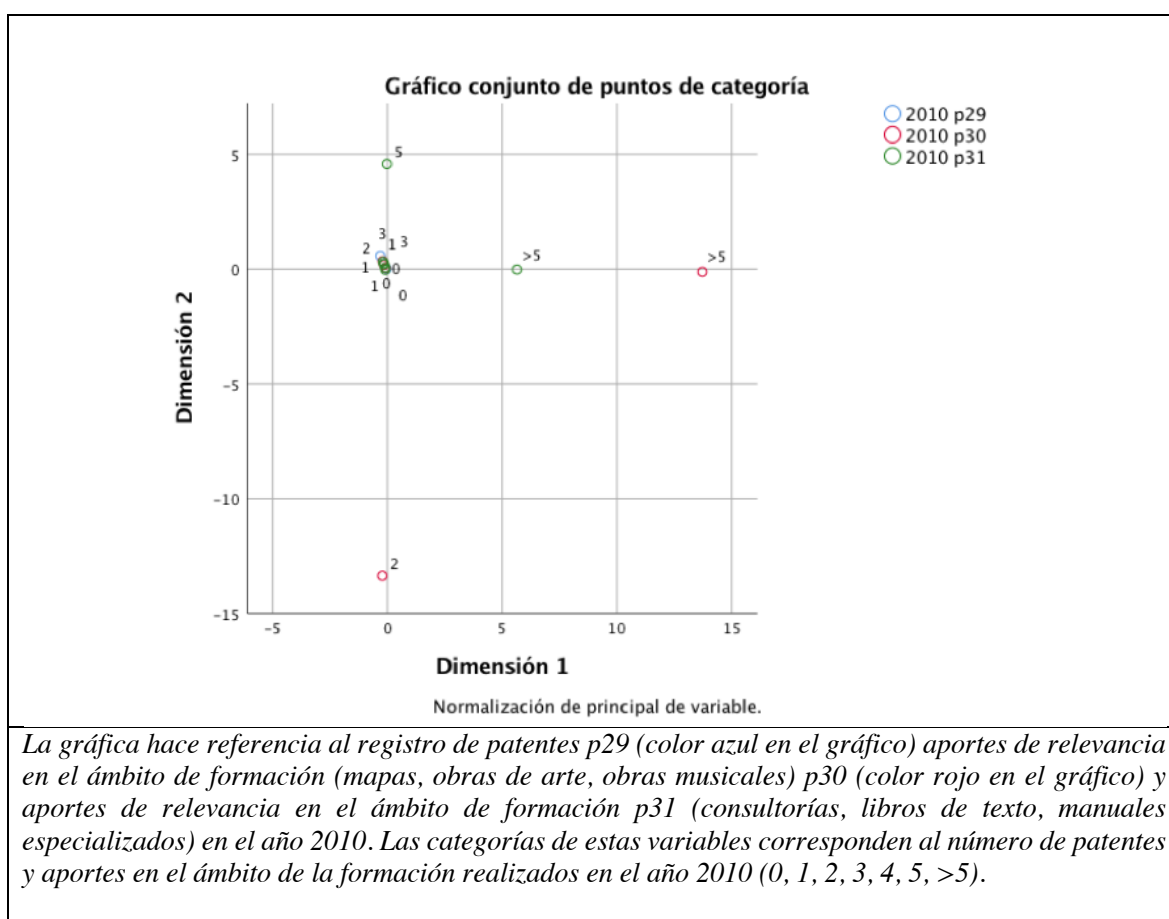
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión 2 del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado registros de patentes y aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), y aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen datos de 2 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), y 5 aportaciones en el ámbito de su formación (mapas,

obras de arte, obras musicales) que están asociados. El gráfico evidencia 2 aportes en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), 4 aportes en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y 5 registros de patentes que no están asociados. Las modalidades no están concentradas alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2009 existió un ligero mejoramiento de la aportación de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes.

Mapa perceptual 6.33 Patentes y otros aportes relevantes 2010.



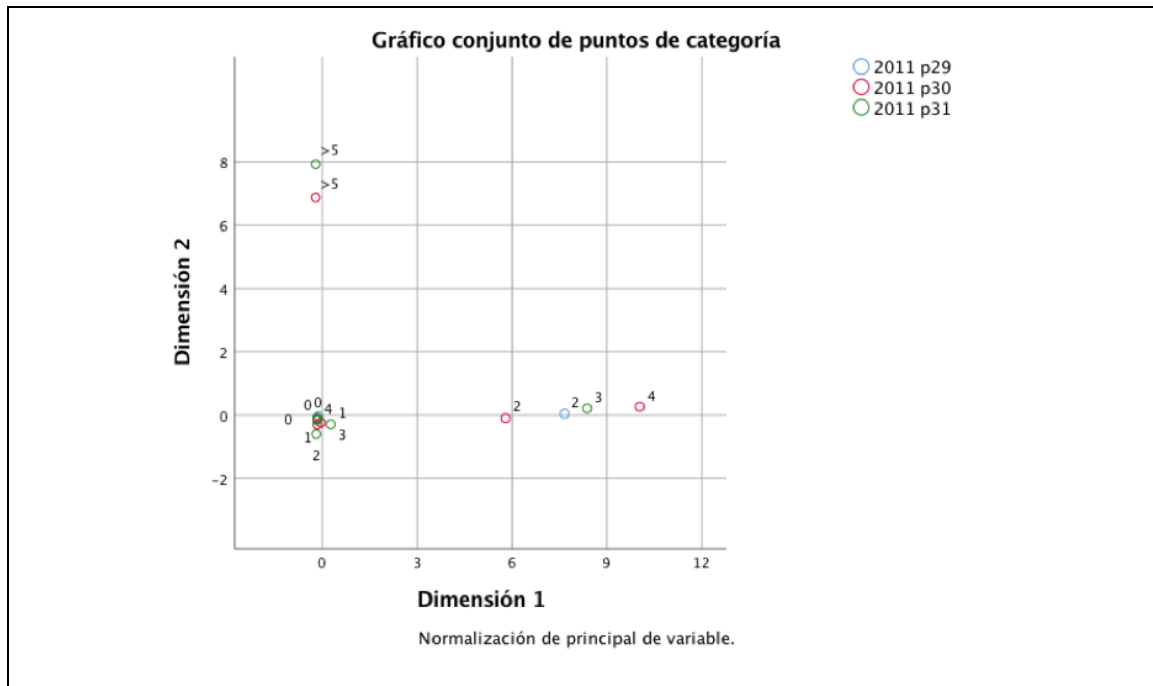
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión 2 del mapa, aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas,

obras de arte, obras musicales), ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen dos datos de más de 5 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y más de 5 aportaciones en el ámbito de su formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que están asociados de algún modo. El gráfico evidencia 2 aportes en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que no están asociados. Las modalidades no están concentradas alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2010, se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes es nulo.

Mapa perceptual 6.34 Patentes y otros aportes relevantes 2011.



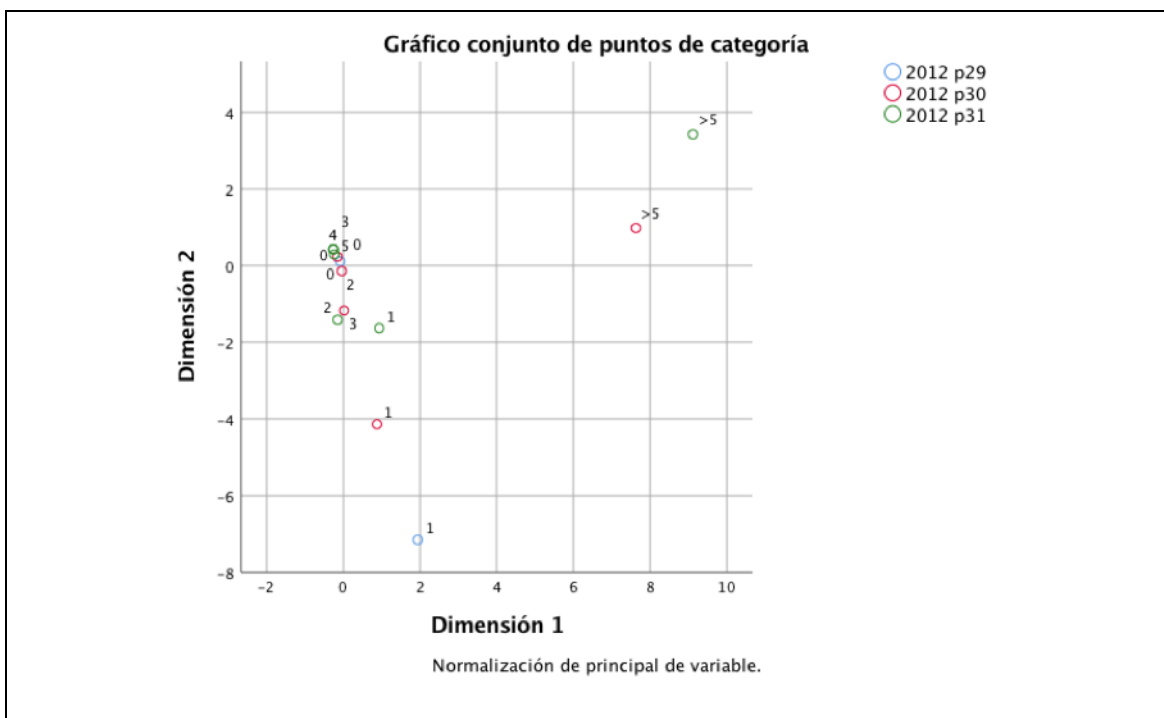
La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2011. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2012 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En la parte inferior del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes o aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen dos datos de más de 5 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), y más de 5 aportaciones en el ámbito de su formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que están asociados. El gráfico evidencia que hay 2 aportes en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), 2 registros de patentes, 3 aportes en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y 4 aportes en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que están asociados. Las modalidades no están concentradas alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2011 se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes es nulo.

Mapa perceptual 6.35 Patentes y otros aportes relevantes 2012.



La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2012. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2012 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el eje 2 y 4 del mapa, aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes, aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen dos datos de más de 5 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y más de 5 aportaciones en el ámbito de su formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que están asociados. El gráfico evidencia que hay 1 aporte en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) y 1 registro de patentes, que están asociados. Las modalidades no están concentradas alrededor del origen.

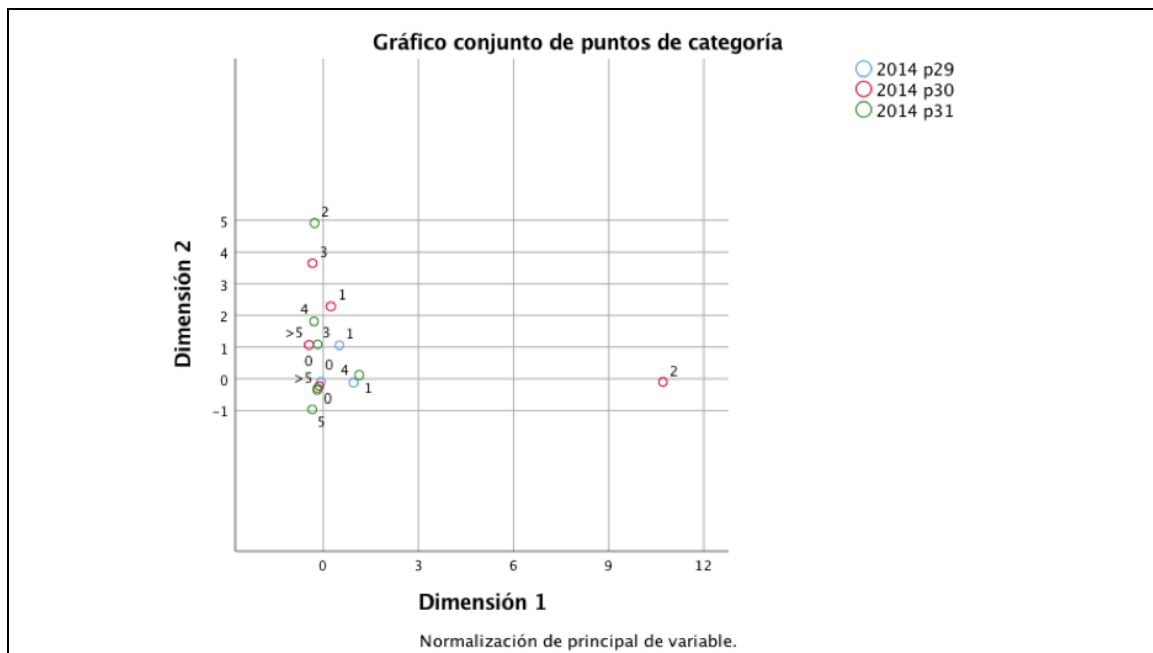
Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2012 se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes es nulo.

Mapa perceptual 6.36 Patentes y otros aportes relevantes 2013.

Patentes y otros aportes de relevantes (P29-P31) 2013	
Avisos	
Un caso sólo tiene datos perdidos en las variables activas, todos se van a tratar como pasivos. El caso se controla como un objeto complementario.	
La variable q0029_0006 tiene una varianza cero. Esto se puede deber al tratamiento de los datos perdidos como pasivos o por listas, o a la especificación de objetos complementarios, o a ponderar objetos con ponderaciones cero. Sólo se pueden calcular las tablas de estadísticos descriptivos.	
La ejecución de este comando se detiene.	

Fuente: Elaboración propia

Mapa perceptual 6.37 Patentes y otros aportes relevantes 2014.



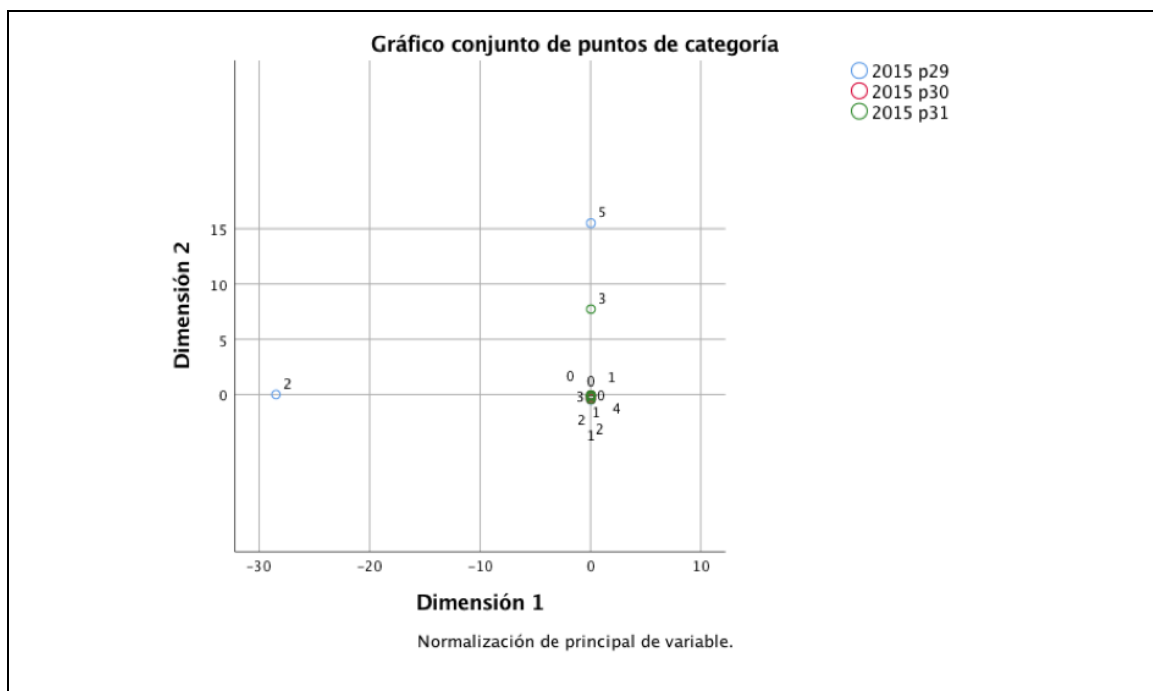
La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2014. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2014 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En la dimensión 2 del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes, aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen dos datos de 3 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), y 2 aportaciones en el ámbito de su formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que están asociados. El gráfico evidencia 2 aportes en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales), que no están asociados. Las modalidades no están concentradas alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2014 se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes es escaso.

Mapa perceptual 6.38 Patentes y otros aportes relevantes 2015.



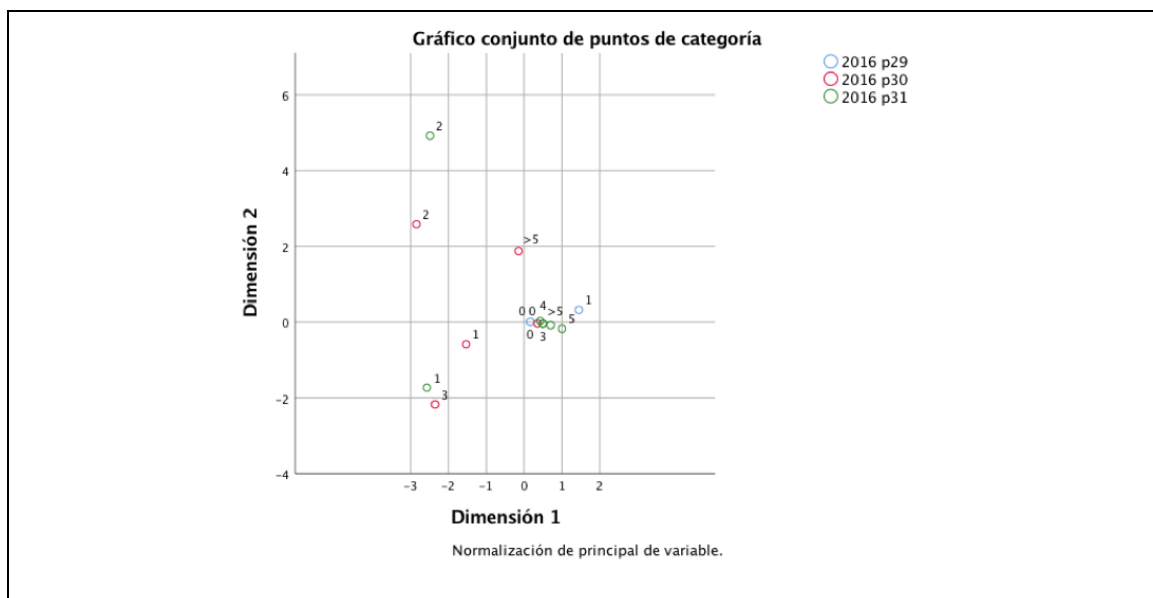
La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2015. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2015 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En la parte extrema derecha del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes, aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) ni aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen dos datos de 3 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), y 5 registros de patentes que están asociados. El gráfico evidencia que hay 2 registros de patentes, que no están asociados. Las modalidades no están concentradas alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2015 se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes no evidencia registro.

Mapa perceptual 6.39 Patentes y otros aportes relevantes 2016.



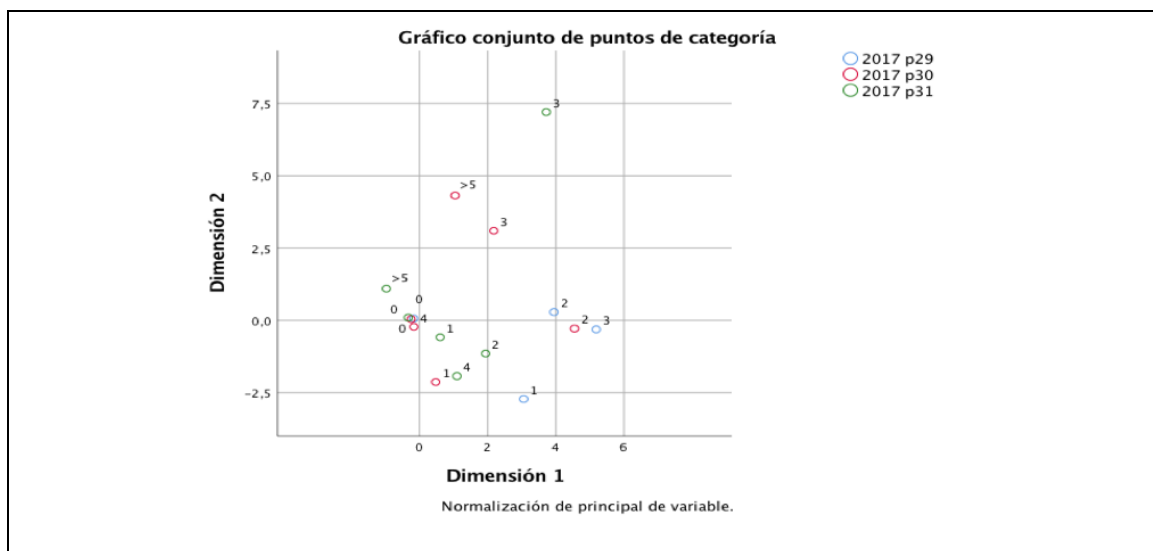
La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2016. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2016 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

En el centro del mapa aparece un grupo relacionado con los profesores que no han realizado registros de patentes, aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) y aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) y existe asociación entre ellos. Sin embargo, aparecen dos datos de 2 aportaciones en el ámbito de su formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados), 2 y más de 5 aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que no están asociados. El gráfico evidencia que no hay registros de patentes. Las modalidades no están concentrados alrededor del origen.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2016 se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes no evidencia registro.

Mapa perceptual 6.40 Patentes y otros aportes relevantes 2017.



La gráfica hace referencia al registro de patentes p29 (color azul en el gráfico) aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) p30 (color rojo en el gráfico) y aportes de relevancia en el ámbito de formación p31 (consultorías, libros de texto, manuales especializados) en el año 2017. Las categorías de estas variables corresponden al número de patentes y aportes en el ámbito de la formación realizados en el año 2017 (0, 1, 2, 3, 4, 5, >5).

Fuente: Elaboración propia

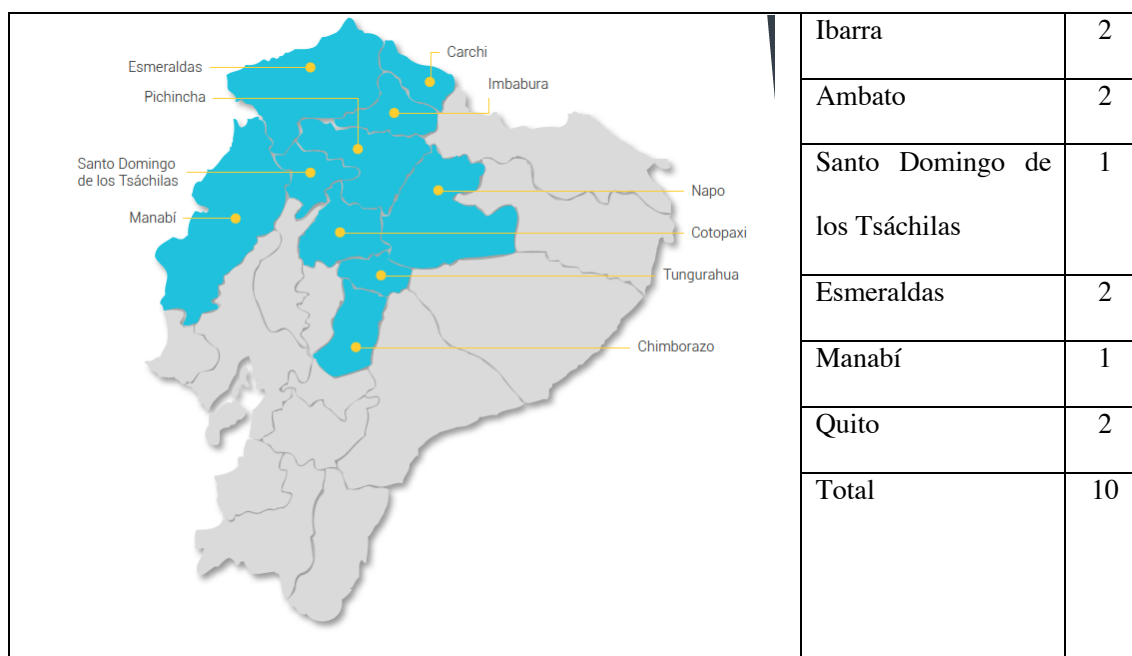
El mapa evidencia una mayor producción con mayor dispersión, en el que aparece un grupo relacionado con los profesores que han realizado 3 registros de patentes, 2 aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) y existe asociación entre ellos. Por otra parte, el gráfico muestra 3 aportes de relevancia en el ámbito de formación (consultorías, libros de texto, manuales especializados) que no están asociados. Sin embargo, aparecen 3 y más de 5 aportes de relevancia en el ámbito de formación (mapas, obras de arte, obras musicales) que están asociados. El gráfico evidencia que existen registros de patentes. Las modalidades están dispersas en todo el mapa.

Aquí cabe señalar que estas categorías tienen una buena representación en la dimensión 1 (los puntos se encuentran sobre el eje vertical y horizontal). En el año 2017 se mantiene el número de las aportaciones de los docentes en el ámbito de su formación y el registro de patentes evidencia registro.

6.3. Resultados de las entrevistas a Directores de Investigación y Aseguramiento de la Calidad

Las entrevistas han tenido una duración promedio de 1 hora y se ha aplicado a 10 Directores. Estos resultados se resumen en la tabla 6.8.

Tabla 6.8 Entrevistas realizadas en el sistema de la PUCE



Fuente: Elaboración propia en base a los datos

El propósito de este subcapítulo es responder al último objetivo específico de la investigación, que busca: *Determinar* las manifestaciones de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Las entrevistas, previa autorización de los profesionales, fueron grabadas y luego transcritas (ver anexos 11). Adicionalmente, se realizará una lectura a profundidad de cada una de las entrevistas para luego ser analizadas y organizadas por preguntas y categorías.

El análisis temático es un método que permite identificar, organizar, analizar y proporcionar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y relectura de la información recogida y, así, inferir resultados que propicien una adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio (Braun & Clarke, 2006).

La inducción analítica refuerza este proceso de análisis de datos cualitativos porque es una

estrategia que, o desequilibra la imagen generada por el dato cuantitativo desarrollado en la investigación, o la fortalece. En este proceso de acumulación de pruebas empíricas, los investigadores comparan entre sí las distintas manifestaciones o casos que aparecen dentro de la misma categoría general (Goertz & Mahoney, 2006; Pérez-Liñán, 2010; Bates, Greif, Levi, Rosenthal, & Weingast, 1998).

Los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss, definen a este método como *método comparativo constante* (Ragin, 2007; Gerring, 2014). La inducción analítica facilita la aclaración recíproca de los conceptos y categorías, construyendo pruebas empíricas contradictorias (Ragin, 2007; Gerring, 2014).

Además, el análisis temático ofrece un proceso exhaustivo para identificar referencias cruzadas entre los temas que van surgiendo y toda la información, permitiendo vincular varios conceptos y opiniones de los participantes y compararlos con los datos que han sido guardados en diferentes situaciones y en diferentes momentos durante la investigación (Ragin, 2007; Alhojailan, 2012) (Denzin & Lincoln, 2011; Gerring, 2012). Existen muchas coincidencias entre el análisis de contenido y el análisis temático, ambos analizan los datos transversalmente e identifican patrones y temas. La principal diferencia entre estos análisis radica en que, este último, no cuantifica los datos ni los temas de la manera en que lo hace el primero y su principal diferencia radica en que no cuantifica los datos como en el análisis de contenido (Alhojailan, 2012).

Los datos de una serie de entrevistas o las discusiones grupales se analizan juntas (Wetherall & Potter, 1988) para una discusión sobre el individuo versus el análisis colectivo. El análisis, adaptado de Spradley (1979) y manteniendo su terminología, es hecho a través de cuatro

pasos: la identificación de los principales problemas o dominios planteados por los entrevistados.

El primer paso requiere que el investigador identifique los dominios primarios que se repiten en el discurso de los entrevistados (Wetherall & Potter, 1988). El desafío para el investigador es garantizar que los dominios definidos reflejen las preocupaciones de los entrevistados como se indica en sus narrativas, en lugar de simplemente reflejar el propio conjunto predefinido de categorías (Spradley, 1979; Bates, Greif, Levi, Rosenthal, & Weingast, 1998).

Una vez que se establecen los dominios primarios, los temas se pueden definir como subconjuntos secundarios, en lugar de simplemente confiar en los temas preliminares identificados a través del sistema de indexación. En esta etapa es útil comenzar a organizar el texto real en los dominios primarios (Atkinson, 1993).

Esta estrategia agrupa frases reales y permite la identificación de las subcategorías emerger directamente de las propias palabras de los y, por lo tanto, es más probable la representación de los temas más importantes para los entrevistados (Spradley, 1979; Bates, Greif, Levi, Rosenthal, & Weingast, 1998).

El tercer paso permite apropiarse de lo que realmente se ha estado buscando, es decir, lo que los entrevistados en realidad dicen acerca de las diversas subcategorías de temas que han sido identificadas en las primeras dos etapas (Wetherall & Potter, 1988; Bates, Greif, Levi, Rosenthal, & Weingast, 1998).

La última etapa de este enfoque es identificar las relaciones entre subcategorías y si esto es apropiado dentro de la pregunta de investigación y, más importante aún, entre los dominios primarios (Kahn & Cannell, 1957). De esta manera, el investigador trata de construir una imagen general. Dentro de la colección de citas reales hechas por los entrevistados, el investigador busca declaraciones que relacionen una subcategoría a otra, ya sea en términos de influencia o prioridad (Vaismoradi et al., 2013).

El procedimiento que se aplica es el de codificaciones abiertas y vinculadas a los ejes definidos en relación con las preguntas de la entrevista aplicada a Directores de Investigación y Directores de Aseguramiento de la Calidad y se detalla en la siguiente figura.

Figura 6 1 Codificación de ítems de la entrevista a Directores de Aseguramiento de la Calidad e Investigación



Fuente: Elaboración propia en base a los datos

La codificación abierta permite identificar las respuestas de los participantes a través de códigos más abiertos para sintetizar los conceptos y percepciones transferidos. Los códigos

serán analizados mediante codificaciones axiales para organizar y presentar las categorías y subcategorías en mapas ágiles y comprensivos.

Cada entrevista analiza las intervenciones de los participantes, a los cuales se asignará un código con el cual aparecerán las citas organizadas:

Tabla 6.9 Codificación de análisis cualitativo en Atlas.ti

Entrevista	Localidad	Pregunta/Código	Cita
AC-e1	IB/ Ibarra	1-8	1
AC-e2	AM/ Ambato	1-8	1
AC-e3	ES/ Esmeraldas	1-8	1
AC-e4	Q/ Quito	1-8	1
DI-e5	IB/ Ibarra	1-8	1
DI-e6	AM/Ambato	1-10	1
DI-e7	ES/ Esmeraldas	1-10	1
DI-e8	STD/ Santo Domingo de los Tsáchilas	1-10	1
DI-e9	Q/ Quito	1-10	1
AC-e10	M/ Manabí	1-8	1
DI-e11	M/ Manabí	1-10	No responde
AC-e12	STD/ Santo Domingo de los Tsáchilas	1-8	No responde

Fuente: Elaboración propia en base a los datos

La nomenclatura para identificar el discurso aparecerá organizada por: entidad, número de entrevista, localidad/sede universitaria, y estará acompañada de un código numérico y un número de cita del documento analizado. Por ejemplo:

Tabla 6.10 Resumen de codificación de datos cualitativos

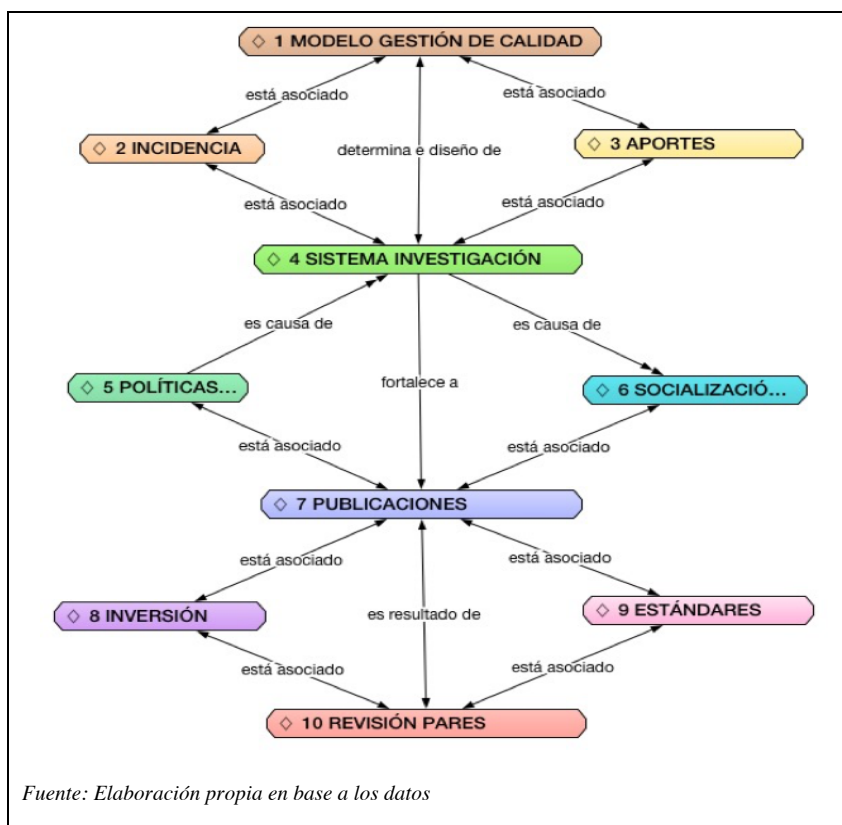
<p>AC-e1-IB-C1-c1 DI-e5-IB-C1-c1</p>

Fuente: Elaboración propia

Los ejes sobre los cuales se organiza la información son los diez ámbitos: modelo institucional (1), la incidencia del modelo de evaluación (2), los aportes que ha realizado el modelo (3), la presencia de un sistema de investigación (4), afinado a las políticas institucionales (5) y la gestión de las comunicaciones para socializar (6) y acompañar procesos asociados al objetivo de fortalecer las publicaciones (7) en base a estándares de calidad (8), con inversión clara y transparente (9) y procedimientos de revisión por pares (10). A estos 10 ámbitos temáticos se añadirán citas y memos en redes hermenéuticas.

Por otro lado, se secuencia, prioriza e integra (Creswell & Plano Clark, 2007; Seawright, 2016) el discurso de las respuestas sobre las percepciones acerca del modelo de evaluación de calidad se sintetiza en el siguiente mapa. Por cierto, es notorio que un modelo de gestión de calidad debe estar asociado a un sistema de investigación para ser un aporte e incidir en la producción científica de los docentes.

Mapa categorial 6.1 La Gestión de la calidad y la producción científica



En este apartado, la analítica comparativa de datos cualitativos y comparativos se refiere a la construcción de modelos que derivan de la elección objetiva realizada por el investigador y, particularmente, aplicados a esa investigación (Bates, Greif, Levi, Rosenthal, & Weingast, 1998; Levi, 2006). Esto significa que de las entrevistas se extraerá la narrativa de los actores como Directores de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. De la narrativa de los actores se extraerán aspectos discursivos vinculados a los códigos propuestos y sus preferencias junto a las reglas efectivas que influyen en su comportamiento. La comparación sincrónica es crucial para los estudios comparativos de datos cuantitativos y cualitativos (Bates et al., 1998). Las respuestas de los actores revelarían las razones y argumentos por los cuales el camino está

trazado de esta manera y no de otra en el ámbito de la calidad de la Educación Superior y la producción científica de los docentes en la PUCE.

La analítica narrativa implica elegir las respuestas para construir un esquema analítico que determinará la lógica de la explicación de los puntos o estructuras semánticas convergentes con los datos cuantitativos, y asegurar que el análisis, o explicación del fenómeno, no necesite apoyarse en factores que no hayan sido considerados en el modelo (Bates et al., 1998). El objetivo de este tipo de análisis es encontrar respuestas comparativas en los datos cualitativos y cuantitativos.

De la misma manera que en el análisis de correspondencias simples y múltiples se utilizaron las tablas de contingencia para establecer las relaciones entre las variables cuantitativas, en la analítica narrativa de datos cualitativos es necesario considerar la contingencia como un factor que brinda un espacio para la identificación estratégica.

Una de las ventajas de la analítica narrativa es la posibilidad de valorar los argumentos expuestos por los actores clave y determinar la relación con datos cuantitativos (Levi, 2006; Seawright, 2016).

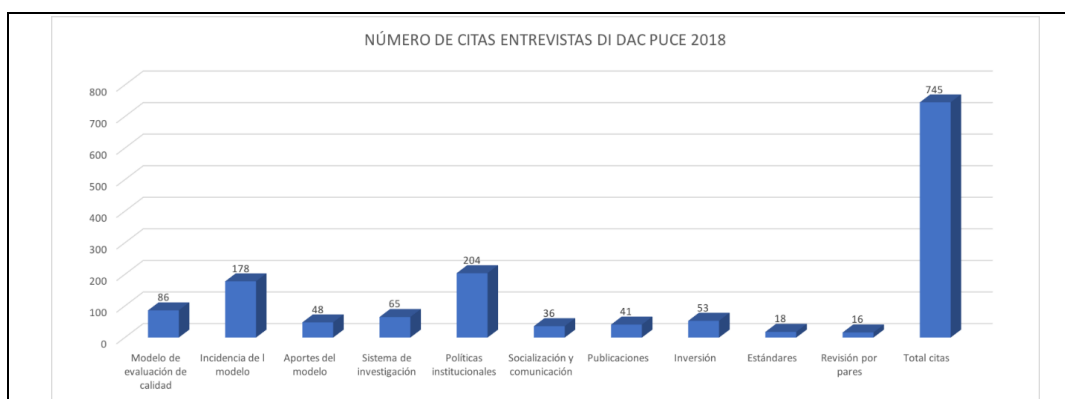
En la actualidad es muy conocida la popularidad de los estudios multimetodológicos, y hay razones para preocuparse de aquello. Las aplicaciones de estos métodos están produciendo más fundamentos justificados e inferencias persuasivas que los estudios fundamentados en un solo método. Sin embargo, las preocupaciones surgen en el marco de la estrategia de la triangulación porque implican hacer la misma pregunta causal usando métodos diferentes y verificando las conclusiones sustantivas producidas por ambos (Seawright, 2016). Lo que distingue a los escritos de analítica narrativa no es el enfoque propiamente dicho, sino, la

presentación del material para enfatizar los pasos involucrados en su construcción, ya que “al intentar la sistematización comenzamos a obligarnos a nosotros mismos –y a otros– a delinear las reglas para hacer Narrativa Analítica y para dejar claro cómo este enfoque contribuye al avance del conocimiento” (Bates, Greif, Rosenthal, & Weingast, 2000b, p. 696).

Por el deseo de sistematizar el enfoque de la analítica narrativa, los estudios se escriben de un modo racional por las decisiones que los autores toman al construir sus modelos, seleccionando lo que es esencial del relato y diseñando las analíticas pertinentes al estudio y a la integración de las fuentes. Por esto, la redacción es más pedagógica que literaria. Por tanto, es en la calidad de la teoría y su confirmación, y en la analítica en donde el autor sostiene el discurso narrativo y analítico (Bates, Greif, Rosenthal, & Weingast, 2000b; Levi, 2006; Goertz & Mahoney, 2006; Seawright, 2016). Finalmente, se pone énfasis en el control de la saturación de los datos cualitativos en razón de mostrar los elementos discursivos pertinentes y necesarios para describir y responder al objetivo de estudio (Ragin, 2007).

Los datos cualitativos se han organizado en el programa Atlas.ti y se han vinculado las respuestas a los elementos del modelo que se resume en el siguiente gráfico.

Gráfica 6.30 Resultados de número de citas de las entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad e Investigación del sistema universitario de la PUCE

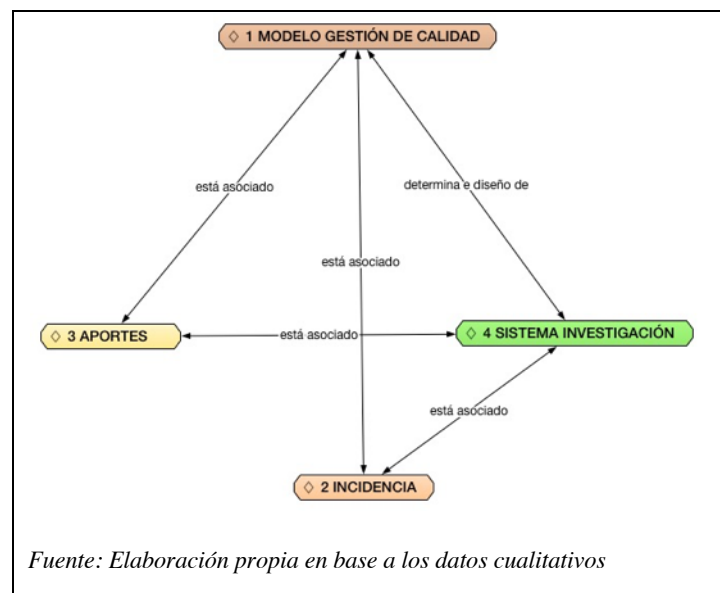


Fuente: Elaboración propia en base a los datos cualitativos

6.3.1. Analítica narrativa del modelo de gestión de calidad.

El modelo de gestión de calidad es uno de los aspectos clave en el quehacer de la universidad en general y en la producción científica de los colaboradores en particular. Esta dimensión emerge de la fundamentación teórica y es analizada a profundidad por los entrevistados. También, expresa las relaciones más cercanas con otras preguntas de la entrevista, que se evidencian en categorías relacionales. La analítica describe las percepciones, procesos y retos a los que se compromete el quehacer universitario. El análisis del modelo aborda aspectos de interés institucional en relación a la búsqueda y consolidación de la transformación del sistema universitario de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Mapa categorial 6.2 Modelo de gestión de la calidad



Los resultados de las entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad, en relación al modelo de evaluación y acreditación institucional, responden que “el anterior modelo de

evaluación institucional lo que contemplaba, aparte de los criterios, que no se diferencian mucho del modelo actual de los indicadores” (AC-e1-IB-C1-c1).

Los entrevistados señalan que la “diferencia está en la forma de evidenciar el cumplimiento de los indicadores” (AC-e1-IB-C1-c2). “Una especie de check list que llevaban los evaluadores para ver el cumplimiento del registro de estos documentos” (AC-e1-IB-C1-c3). El primer modelo, “en donde se maneja como un check list ya vemos ahí ciertos rasgos de una sugerencia que hace el CEAACES a través de ese modelo” (AC-e1-IB-C1-c4-5).

Con el modelo anterior, nos dice “si usted aplica esto ya tiene un modelo de gestión de calidad. Primero se maneja de acuerdo al contexto de cada universidad de cada Sede, incluso de acuerdo al territorio, la localidad, pero aparte de eso hay los lineamientos fundamentales” (AC-e1-IB-C1-c6-7). Los modelos de evaluación del CEAACES, para la mejora de las universidades, “implícitamente está manifestando, tengan un sistema de gestión de calidad que se acople a sus necesidades, por eso, el último sobre todo a su plan estratégico, manejando áreas sustantivas que por ahora es la investigación, docencia y vinculación” (AC-e1-IB-C1-c8,9).

El modelo de gestión de calidad “se basaba en gestión de documentos para disponer de un sistema porque sin un sistema de gestión de calidad no puede vivir la universidad o no va a poder salir bien con la evaluación. La SENESCYT tiene como dos alas el CEAACES que se dedica a la evaluación y aseguramiento de la calidad y el CES que hace la parte normativa y procedimental del quehacer de las universidades porque hay que generar cultura de calidad y como esto es a gran velocidad, no es que tengamos un buen tiempo para ir haciendo un cambio organizacional” (AC-e1-IB-C1-c11-20). Por otra parte, los entrevistados

determinan que “hay que darse cuenta que el modelo nos ayuda a mejorar a tomar mejores decisiones, a orientarse bien, a utilizar los recursos de manera adecuada, a optimizar a la gente con un determinado norte, un horizonte y que la gente vea que lo que hace da buenos resultados. Entonces eso motiva, hay un bien mayor” (AC-e1-IB-C1-c23).

Los modelos de evaluación han sido planteados desde hace algún tiempo, pero desde una crítica interna constructiva, el modelo mismo de evaluación institucional sugerido por el CEAACES (organismo que regula este aspecto de aseguramiento de la calidad de las universidades), “tiene una evolución, tiene un desarrollo y una mejora” (AC-e1-IB-C1-c24,75).

“El modelo de evaluación y acreditación ha sido evolutivo en el tiempo, el modelo de evaluación y acreditación no es perfecto y la aplicación y las evaluaciones a la IES no son perfectas, tiene sus debilidades también” (AC-e2-AM-C1-c8-9).

El entrevistado sostiene que “no solamente queremos encajarnos en un modelo y decir cumplimos el modelo y salvamos las evaluaciones, no, lo que es o era de interés para las universidades es que los docentes produzcan y que esa producción se vea reflejada en un indicador y con eso nosotros podamos reflejar lo que es la universidad” (AC-e2-AM-C1-c14,17).

Además, considera que “no me parece que es el camino adecuado para que nosotros podamos fomentar la producción científica a nivel nacional. Pero no creo que a través de un indicador o a través de reportar matrices de cómo está la producción científica podamos en realidad palpar cuál es la realidad del docente investigador” (AC-e2-AM-C1-c20,21).

No obstante, se atribuye que el problema se origina en la exigencia “para cumplir temas administrativos que en realidad vendría a ser a final de cuentas cobrarle por publicar su artículo y producir por producir y tratar de hacerse un perfil pagando para que le publiquen y no importa si es coautor o está investigando en otros campos en los cuales ni siquiera es del interés del docente, cuántas veces hemos evidenciado publicaciones con docentes que están nombrados como coautores y ni siquiera estuvieron presentes en ningún proceso de la investigación, se está tratando de que los docentes, a través de la oficina de investigación puedan ir presentando las investigaciones” (AC-e2-AM-C1-c23,26,27,31).

En términos de procesos de gestión del modelo de calidad, destacan aspectos como la disposición de un modelo: “hemos tenido algunos modelos y creo que estamos en la cuarta versión. De lo que iniciamos a lo que estamos ahora. Y el modelo como tal ha tenido sus mejoras de acuerdo a lo que ha ido pasando. El modelo tiene sus parámetros por lo general aceptables y muy buenos” (AC-e3-ES-C1-c1,2,5).

Los análisis de los entrevistados identifican que el origen de *“El modelo como tal revisado, tiene como una mezcla de muchos modelos de otros países. Antes de evaluar este modelo nosotros pudimos descubrir que habían multidocentes de a veces de hasta 5 y 6 universidades. Y reconocen que “el modelo si vino a realizar una transformación en la educación superior. El modelo fue muy importante que talvez tuvieron que haber ciertas especificaciones para adaptarse. Hoy por hoy después de una 4 o cinco versiones del modelo a nivel institucional vemos que si hay cambios”* (AC-e3-ES-C1-c6,7,8,9,10).

En relación con la evaluación del modelo de gestión de la calidad de la universidad ecuatoriana, “el nuevo modelo ya se ha vuelto mucho más cualitativo. Ya considera ciertos parámetros de calidad, pero también se vuelve un arma de doble filo porque cuando evaluamos la cualidad, esa noche que aparecieron los letreros y al día siguiente dijeron que estaba cerrado por falta de calidad automáticamente todos venían y preguntaban qué debo hacer” (AC-e3-ES-C1-c12,21).

Un ejemplo evidente del compromiso personal e institucional con los procesos de gestión de calidad y aseguramiento, se sostiene en el argumento de los entrevistados: “Entramos en un proceso como de rebeldía, no pedían escalafón universitario, pero nosotros le llamábamos reglamento de categorización docente y no le cambiamos el nombre y por eso nos bajaban en la calificación y nos pedían ciertos documentos que la universidad si disponía porque si no, no, hubiésemos podido funcionar 70 años” (AC-e3-ES-C1-c25).

Otro aspecto en que los entrevistados hacen hincapié es que “sí que el modelo a veces como que se queda. El modelo de evaluación institucional que tenemos ahora ya es un modelo que evidencia cierta madurez respecto al modelo que tuvimos y que se aplicó en el año 2010 al 2013” (AC-e4-Q-C1-c1). Por otra parte, los entrevistados coinciden también al decir “vemos que el modelo ha ido evolucionando y se va centrando y focalizando más en los procesos que agregan valor a las universidades” (AC-e4-Q-C1-c2). “Un modelo enfocado en esta naturaleza va a tener mucho mayor fuerza para lograr la mejora continua de las universidades y no acciones muy reactivas al presentar solamente datos o evidencias sin cambiar de fondo los procesos” (AC-e4-Q-C1-c3).

“Entonces, se tienen en verdad esas reflexiones, pero todavía creo que falta al sistema de educación superior ecuatoriano tomar en cuenta y tener bien claro a que nos referimos como pertinencia. El modelo de evaluación CEAACES se nota un cambio radical en muchas universidades. El modelo no tiene el mismo impacto en universidad que hablamos de la capital o las grandes ciudades del Ecuador que en las regiones menos desarrolladas académicamente” (AC-e4-Q-C1-c4,13,25).

También se subraya la idea de que el uso de un modelo para la gestión de la calidad ayuda al mejoramiento de los procesos institucionales internos y externos porque “entendiendo que la calidad es intrínseca, en ese sentido las discusiones, las reflexiones que se van haciendo y teniendo con el CEAACES son mucho más enriquecedoras en los últimos años, viendo desde la perspectiva de la mejora continua y no simplemente desde el control” (AC-e4-Q-C1-c46).

Los entrevistados tienen una visión compartida sobre la necesidad fomentar espacios de crecimiento a través del modelo, y que para esto es necesario el uso de instrumentos para el registro de información y certificación de procedimiento como se expone en el fragmento que dice: “yo creo que es necesario tener un instrumento que mida la calidad de las universidades. El modelo previo con el que se evalúa a las universidades era más de estilo cuantitativo y lo que conozco es que era un estilo check list, el nuevo modelo que es el que se está manejando actualmente si deja un buen componente, un buen porcentaje del modelo que sea cualitativo” (DI-e5-IB-C1-c1,2,3).

En relación con la caracterización de los modelos se señala que: “El modelo también tiene un porcentaje cuantitativo, parece que es el 35% es el peso del componente cuantitativo en el modelo no es muy alto, el modelo tiene dos indicadores que son cuantitativos, los que

miden la producción científica, por un lado, la regional y la mundial son los únicos cuantitativos” (DI-e5-IB-C1-c4).

Este hecho de disponer de un modelo de acreditación institucional y de carreras en la universidad ecuatoriana, ha permitido mostrarnos críticos frente a la realidad de las acciones de docencia, investigación y vinculación con la colectividad, y se sostiene que “hay muchas cosas que en el modelo mismo se dice que en el modelo son extrañas por ejemplo, esa parte de la recategorización y los ascensos en el escalafón, necesita otorgarse un tiempo adicional para que las universidades desarrollen sus programas doctorales, que puedan recibir estudiantes para luego poner la exigencia. Entonces, son cosas que como todo modelo puede ser pulido y es natural que estos procesos de evaluación haya incrementado estos procesos de evaluación y que las universidades estemos siempre pensando a qué parte estoy atacando con eso, cómo evidencio que he hecho esta parte” (DI-e5-IB-C1-c19,23,25).

“Yo creo que el espíritu de la norma es bueno. La idea de mejorar, esta política universitaria aupada por el Estado está dentro de un contexto y el contexto es que tenemos una educación superior que no es de lo mejor” (DI-e6-AM-C1-c1,2).

Adicionalmente, la entrevista pone de manifiesto que “la calidad está por otro lado” (DI-e6-AM-C1-c10). “Además de este modelo y todo este proceso de acreditación y de mejora de la educación superior ha conducido a cosas vergonzosas” (DI-e6-AM-C1-c11). Por esto, el entrevistado sostiene que “está bien que nos evaluemos, está bien que nos esforcemos por mejorar en la práctica de lo que hacemos nosotros, educación superior. La universidad no es una empresa, la universidad no es empresa y entonces vemos cada vez más que las

universidades en esta situación un poco, contra las cuerdas en la que se encuentran se ven avocadas a meterse en la lucha competitiva del mercado” **(DI-e6-AM-C1-c21-24)**.

La entrevista extrae también proposiciones contra la visión empresarial como: “La universidad no es eso. La universidad tiene un sentido social y sociológico, tiene una función en nuestras sociedades, que no es un bien más que se pueda comercializar sin más ni más” **(DI-e6-AM-C1-c25)**.

La visión de modelo de calidad está atada al modelo empresarial porque “de la universidad en la que primero se respetaba al profesor y se respetaba al maestro, universidad a la que asistíamos a las lecciones, el profesor daba una lección, aquí ya no hay lecciones, aquí la gente viene a aprender a armar y desarmar y se acabó pero las lecciones en las que se nos forjaba el carácter y la voluntad en la que nos abrían al mundo de las ideas ya no existe más. Yo creo que la universidad se esfuerza y en gran medida se están haciendo, aunque siempre es difícil marcar distancia con esta manera tan mercantil de hacer universidad” **(DI-e6-AM-C1-c38,44)**.

La mirada empresarial de la universidad y su gestión, “obedece a todo esto. Es una mezcla de todo” **(DI-e6-AM-C1-c62)**. “No puede ser que de repente se haga una oferta a nivel internacional para trabajadores en cualquier área y se les ponga un pequeño epígrafe, absténganse los estudiantes de la Universidad Pontificia, por ejemplo. La cuestión está en cumplir el manual que ha preparado el ente regulador. Ese manual que se nos propone vamos a cumplirlo” **(DI-e7-ES-C1-c7,16)**.

Los entrevistados argumentan que “uno de los problemas que he encontrado no solo en Ecuador sino también en España es la democratización del mundo académico” **(DI-e7-ES-C1-c23)**.

Otro de los aspectos significativos que consideran los entrevistados, es el tema temporal en la gestión de los procesos, por ejemplo, “Cuando ya tenemos claro que la gente está haciendo bien las cosas y encontremos parámetros y medidas diferentes a número de artículos, porque número de artículos usted sabe lo que es una cuestión muy subjetiva, tuve que presentar mi tesis doctoral en modelo antiguo, 400 folios porque no me lo habían publicado nadie y me lo publicaron en el instante en que yo ya fui doctor” **(DI-e7-ES-C1-c26,28)**.

Por esto, el entrevistado manifiesta su inquietud al decir: “creo que hay una separación entre los objetivos como una empresa que somos al fin y al cabo también de los objetivos de la empresa general a las necesidades de las pequeñas empresas que se han creado. Los modelos de acreditación son necesarios, sabemos que cuando estos procesos no existían, montar una universidad era algo sencillo que no cumplían parámetros de calidad. Además, si me parece que es un poco complejo pedir que la titulación de cuarto nivel sea la afín con la materia que se enseña” **(DI-e8-STD-C1-c1,3,6)**.

En conclusión, “Institucionalmente hablando yo creo que es un modelo que es bueno, modelo es que les ponen a los profesores en un contexto en el que todos tienen que hacer de todo, el modelo es bueno, pero debería ser institucional, no que caiga a nivel personal, el modelo como tal premia la cantidad y no calidad, digamos que es un buen modelo que empuja a hacer investigación y de calidad.

Es un modelo que no solo aplica la Universidad Católica solamente, aplica a todo el sistema de educación superior, quién es el llamado a proveer los fondos para hacer investigación en el país, entonces la gente que elaboró esto no tenía la menor idea de lo que significa producción científica” (DI-e9-Q-C1-c1,3,7,44,45,61,104).

El modelo de Evaluación institucional, diseñado por el Consejo de Educación, “no está apegado a nuestra realidades y contextos” (AC-e9-M-C1-c1), porque “nos evalúan con los mismos instrumentos a las universidades públicas y a las privadas, lo que no debería ser así, ya que nuestros contextos son diferentes, las públicas tienen rentas del estado” (AC-e9-M-C1-c2)

“He tenido la oportunidad de participar en tres evaluaciones por parte del CEAACES, y se ha podido notar las principales falencias que existen desde la elaboración del modelo hasta la aplicación de este” (AC-e9-M-C1-c3), “mientras que la privada debe preocuparse por la generación de recursos, y más ahora con las leyes que no permiten ajustar los presupuestos a los costos, eso implica que la inversión sea muy diferente entre las universidades públicas y privadas” (AC-e9-M-C1-c4)

El modelo de evaluación, “en poco o casi nada ha incidido, en el mejoramiento de la calidad académica, los esfuerzos de mejora se han hecho por parte de la PUCE, más que por la aplicación de un modelo de evaluación y acreditación” (AC-e9-M-C1-c5).

Por ejemplo, el incorporar PhDs o Magisters, “no es la garantía de un mejoramiento en los procesos educativos, ya que muchos de ellos no tienen la experiencia pedagógica para transmitir sus conocimientos a los alumnos, son efectivos en el campo investigativo, más no en el campo pedagógico” (AC-e9-M-C1-c6).

En muchas de las ocasiones, “he manifestado que deberíamos tener nuestro propio sistema de evaluación, con nuestros propios indicadores, ya que nuestra universidad tiene su particularidad al ser una universidad católica confiada a la Compañía de Jesús, lo que implica un sentido diferente a las otras universidades, y esto implica otros indicadores” (AC-e9-M-C1-c7)

Este modelo fordista “procede de la economía, este concepto nos enseña que los resultados finales del proceso educativo (outputs) con el resultado de la combinación de diversos factores, muchos de los cuales pueden ser conocidos al inicio del proceso (inputs)” (AC-e9-M-C1-c9), y “las universidades con el mejor output suelen ser también las que tienen o han tenido el mejor input” (AC-e9-M-C1-c10). Esto quiere decir que, precisamente, por eso su valor educativo agregado suele ser bajo, razón por la que habría que cuestionar si estas universidades son las mejores.

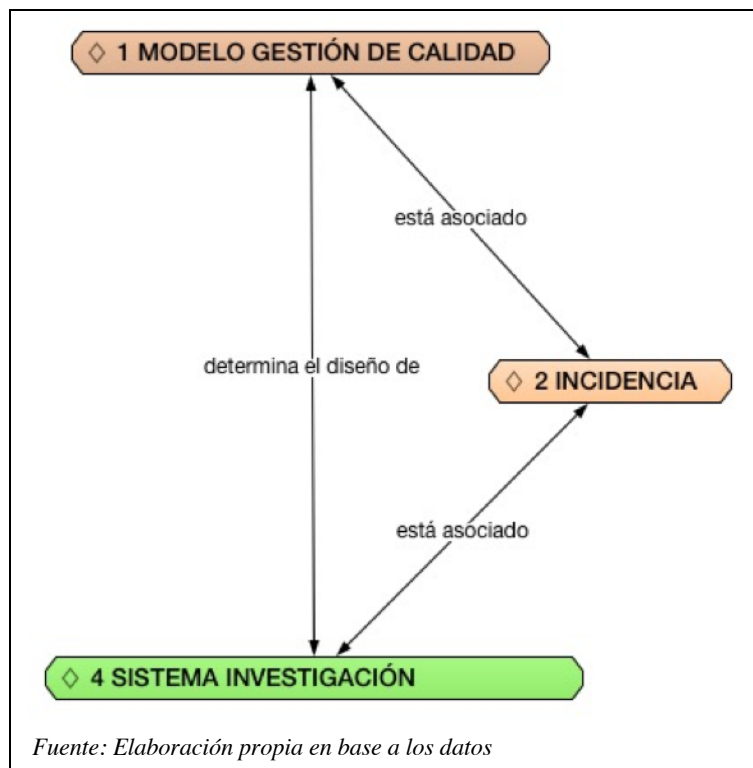
Los Directivos de la PUCE afirman que el modelo de evaluación de la calidad institucional se sustenta en criterios e indicadores que apuntan a que las universidades ecuatorianas dispongan de un modelo de gestión de calidad que les permita optimizar los recursos y regule el aseguramiento de la calidad universitaria.

El modelo de evaluación de la calidad de la universidades ha evolucionado, del registro de evidencias, al fortalecimiento de los procesos; y de lo cuantitativo, hacia lo cualitativo o mixto, que ha permitido ser más críticos con lo que hacemos en la universidad: la docencia, investigación y la vinculación con la sociedad.

6.3.2. Analítica narrativa de la incidencia modelo de gestión de calidad.

Otro eje fundamental de análisis en la gestión de la calidad es su incidencia en las actividades académicas y especialmente en la producción científica de los docentes.

Mapa categorial 6.3 Incidencia del modelo



Los directores afirman que “ahí se ve con claridad, como que ya les hemos dicho, tenga su sistema de gestión de calidad. Yo veo esto como un proceso generado desde el gobierno para que se tome conciencia sobre los procesos inconscientes que a veces no tenían ni a donde ir o para qué se hacía o por simple cumplimiento sino dar una estructura para que la universidad pueda responder eficientemente ante la sociedad, ante el gobierno, ante sus partes interesadas, estudiantes, empresarios para que puedan responder eficientemente con lo que hace. Entonces es una cuestión de responsabilidad social” (AC-e1-IB-C2-c12,15).

Los entrevistados sostienen que “lo que tiene que hacer es estudios de la problemática que existe en entorno que puede ser resuelta a partir de su oferta” (AC-e1-IB-C2-c16).

El diseño institucional sobre educación superior, y el modelo para la gestión de la calidad, ha ordenado el sistema “porque anteriormente se aprobaban carreras sin mayores estudios, en este sentido, el modelo ha ayudado. Es a tropezones, es a gran velocidad, es con presión y eso puede llegar a malentender y percibir inadecuadamente por falta de personal en la Institución. Como que es algo que molesta. Si esto molesta tanto veamos para que sirve, entonces vino alguien y me dijo a ver en esto para que me sirve y comienzan a darse cuenta que por propia iniciativa y no por imposición de nadie. Con las limitaciones que tenemos, financieros, talento humano, tiempo, porque no es que se dedique todo el tiempo un profesor a eso. Participó en un proyecto de normalización de procesos a nivel de la PUCE. Por un lado, yo veo papeles, sin embargo, no alcanzo a ver las acciones propias. De alguna manera nosotros contribuimos a que la universidad quede bien” (AC-e1-IB-C2-c18,19,21,22,32,36,43,59).

Otro elemento de análisis, sobre la incidencia del modelo en el cambio, se sostiene en que “las universidades no estaban acostumbradas a tener este tipo de evaluación de esta manera como lo planteaba este gobierno, (haciendo referencia al gobierno de la revolución ciudadana) hay una nueva modalidad de hacer evaluación y acreditación a las universidades. Ver cuáles son nuestras debilidades, en qué podemos mejorar, ese es el modelo propuesto es en función, entiendo yo así, era necesario crear el sistema de evaluación y acreditación, yo creo que esto ha sido sano, hay muchas cosas que hemos visto incoherentes, pero a pesar de todo esto yo creo que si es muy sano que la educación superior tenga esta transformación” (AC-e2-AM-C2-c3,4,6,7).

Los entrevistados explican y reflexionan, en relación a la incidencia del modelo de gestión de calidad, “que estos modelos si han influenciado en la mejora continua de las universidades ya que ha despertado ese interés por producir científicamente y ha producido también ese interés por mejorar los procesos internos, por tener una visión global de lo que es la Educación Superior y no verla como un negocio y muy lucrativo” (AC-e2-AM-C2-c10,11).

Entonces, argumenta el entrevistado, “yo creo que ha dado un gran paso o ha influido en el tema de poder identificar cuáles han sido nuestras debilidades como universidad y como nos podemos proyectar al futuro”. Y se cuestionan, además, “¿qué somos como universidad y a dónde vamos como universidad y eso lo hemos planteado en nuestro plan estratégico?” (AC-e2-AM-C2-c12,13,15).

La incidencia negativa del modelo es alertada por los entrevistados, “mire como se dan hoy en día el fenómeno de creación de revistas que se han creado y de revistas que han visto la oportunidad de poder hacer negocio con estas publicaciones. Entonces en ese sentido me parece que no estamos yendo por el camino correcto de lo que queremos hacer y adónde queremos llegar” (AC-e2-AM-C2-c22,24).

Esta visión, de cambio negativo, es compartida por los entrevistados, quienes sostienen que “el tema es que con estas condiciones el docente investigador, muchas veces cae en esto. La universidad está en el propósito de hacer mejor las cosas, como universidad y para los estudiantes. El tema de la reglamentación o normativa para ir escalafonando a los docentes no quiere decir que estemos influyendo a los docentes para publicar más rápido o que puedan publicar cualquier cosa” (AC-e2-AM-C2-c25,28,35. “Hay un cambio extremo” (AC-e3-ES-C2-c3), dice un interlocutor.

El enfoque del modelo es cuantitativo dada la “obligatoriedad que nos pusieron, porque de no cambiar y no basarnos en el modelo que se estaba aplicando, porque el modelo nos convierte solo en números, pero dejaba de lado la parte humana, la parte cualitativa. Todo lo que tiene que ver con calidad se vuelve subjetivo y dependerá del ojo del evaluador” (AC-e3-ES-C2-c4,11,13). En la PUCE, “siendo una misma universidad tuvimos tres tipos de evaluaciones distintas, para unos más fuerte, para otros más suave en ciertos indicadores, para otros distinta la concepción de la evaluación de cierto indicador porque los tres trabajamos juntos” (AC-e3-ES-C2-c14).

La incidencia también es planteada como actos diferenciados porque “al momento de ser evaluados fuimos calificados de forma diferente teniendo los mismos insumos. No lo considero valioso, tal vez en nuestra sede puede darse el caso que nos exigieron mucho pero cada vez que a mí me exigen mucho yo considero que es lo mejor porque si me califican bajo, yo desde allí trato de salir y levantarme, cuando me dicen noooo, está bien no pasa nada me conformo y no hago nada” (AC-e3-ES-C2-c15,16).

Respecto a las formas en cómo se aplican los cambios, el entrevistado afirma que “Esa noche en que el CEAACES puso los rótulos y al día siguiente levantaron algunas universidades con los rótulos indicando suspendida o cerrada por falta de calidad.

Justo yo entraba para ser la planificadora de la Universidad, y llegó esta onda de la evaluación y la acreditación. Tenía una persona que me habían puesto de asesor que había participado en la PUCE Ambato en temas de acreditación y me dicen él va a ser tu mentor y te va a enseñar” (AC-e3-ES-C2-c17,18,19).

Otro rasgo de incidencia del modelo, es que movilizó a las personas e instituciones a hacer procesos de rendición de cuentas, como lo expresa el entrevistado, “Y parecíamos aquí dos locos, pidiendo cosas y que cambiemos esto y que muevan esto, esto no de ir aquí, incluso se comentaba, no les hagas caso, tu crees que el Estado va a cerrar universidades, no hagas caso” (AC-e3-ES-C2-c20). “Y otro punto para la PUCE como tal, cuando bajamos de categoría a la B, siendo una Universidad élite, es decir, teníamos una mejor calificación en la que fue dada hasta el 2010 por el CONESUP” (AC-e3-ES-C2-c23).

Uno de los entrevistados refiere “Y cuando yo veo los informes de todas las sedes y de la matriz, ver las calificaciones y ver dónde habíamos sacado mala nota porque te iban indicando todo, eran cosas que las teníamos pero que no le poníamos el nombre que el CEAACES requería” (AC-e3-ES-C2-c24). “Pero nos sentamos muy cómodos a decir somos categoría A y que el gobierno haga lo que le de la gana porque nosotros somos categoría A. Nos vimos muy aparte de lo que era la Universidad” (AC-e3-ES-C2-c25,26).

Un entrevistado señala, de forma insistente, que “Creo que aún en términos de cambio de la cultura organizacional en las distintas universidades enfocados en procesos de mejora continua de la calidad no está, si bien los docentes han mejorado en su producción científica, han mejorado en aquellos indicadores que son de su ejecución, todavía yo percibo que existe un apropiamiento parcial del principio de mejora continua” (AC-e4-Q-C2-c4,5).

Este tema ha sido considerado por las instituciones y sus colaboradores “como el modelo ha llevado muchísimo a la presentación de evidencias, a lo que es una revisión solamente documental, se creyó que la calidad era una calidad reactiva que solamente debía ser presentada cuando venía el CEAACES” (AC-e4-Q-C2-c6).

Los entrevistados argumentan que “cuando no es así, la calidad es un proceso diario y uno determina la calidad, entonces vemos que en toda institución y a nivel nacional también se percibe lo mismo en otras universidades, el tema de calidad todavía falta permear en los diferentes ámbitos de las instituciones entonces, si el nuevo modelo tratado ya analizado desde la lógica de los procesos y desde la lógica de la calidad es algo intrínseco y no algo extrínseco, porque simplemente viene un organismo de gobierno a medirnos la calidad que ellos esperan, si se logra creería que el modelo tendría muchos mejores resultados pero todavía hay esa sensación de que es impuesto, entonces, eso dificulta el desarrollo de la cultura organizacional en términos de calidad” (AC-e4-Q-C2-c7,8,9).

En general, se percibe que “un modelo de esta naturaleza nos sacó de nuestra zona de confort, en el sentido que nos ayuda a organizar y comprender nuestro trabajo en los mismos procesos y a ver qué resultados estamos dando.

El tema de pertinencia siempre es bueno que las universidades reflexionen y que el modelo como que presione a que esa reflexión se dé” (AC-e4-Q-C2-c10,11).

El modelo ha fortalecido el trabajo de los docentes “en términos de los docentes, se vio que se dio una mayor racionalidad en términos de salarios en ciertas universidades, es decir, se ha apostado a la participación de tiempos completos y un mayor avance por títulos de Doctorado” (AC-e4-Q-C2-c14).

También se señala que “de ahí en términos de lo que es procesos de apoyo se va avanzando en términos de evidencia, con estudiantes se ha mejorado a nivel de sistema de bienestar estudiantil” (AC-e4-Q-C2-c15).

Afortunadamente, se percibe también que “la investigación creo que es parte del ADN de nuestra institución y ese ADN debe estar en los docentes. De investigar porque va a tener un impacto social y que se va a lograr algo y que esa investigación de alguna otra manera es reconocida a través de publicaciones, es mucho mejor.

porque no hemos estado acostumbrados a procesos de evaluación de nuestra producción y eso siempre general ciertas, al menos en el ámbito académico, ciertas reticencias, pero como digo estamos en una primera fase del ciclo y se irá superando en los próximos años” (AC-e4-Q-C2-c17,44).

Otro de los aspectos centrales del análisis de los entrevistados, sobre la incidencia del modelo, se sostiene en consideraciones como: “yo creo que en los últimos años se ha logrado tener una mayor cercanía, una mayor comunicación con el órgano de control, CEAACES está mucho más abierto a escuchar las posiciones de las universidades” (AC-e4-Q-C2-c45).

“Entonces, por un lado, deja que las instituciones puedan responder cómo cumple esos requerimientos en la parte cualitativa” (DI-e5-IB-C2-c5).

“Yo considero que es necesario medirnos, yo digo que siempre hay espacio para mejorar, siempre hay espacio para hacer mejor las cosas que estamos haciendo, pero necesitamos evaluar lo que tiene y poder orientar” (DI-e5-IB-C2-c7).

Los participantes abordan el tema con mayor transparencia y sostienen que el modelo “ha ido cambiando el sistema de educación en el país como que queremos verlo más rápido y acelerado, pero no es así” (DI-e5-IB-C2-c8).

Las instituciones de educación superior “estamos esforzándonos porque la evaluación salga de lo mejor a la hora de que llegue” (DI-e5-IB-C2-c9). Los cambios en educación son lentos

los resultados se aprecian a largo plazo, “entonces todas esas políticas que se implementan, no solo en Ecuador sin en cualquier país del mundo los cambios en educación son cambios lentos y a veces no existe la paciencia para ver esos cambios” **(DI-e5-IB-C2-c10)**.

“Nosotros que trabajamos en educación sabemos que los cambios en educación son cambios que van despacio que se podrán ver en generaciones futuras, quién sabe ni siquiera en la nuestra” **(DI-e5-IB-C2-c11)**.

“Nadie hablaba de hacer una maestría o hacer un doctorado, no era necesario. Yo mismo soy un ejemplo que salí de la universidad, fui a trabajar un año en la industria y regresé a trabajar en la universidad, con título de tercer nivel. Entonces no se veía la necesidad de hacer estudios de postgrado. Ni se entendía que era un Doctorado” **(DI-e5-IB-C2-c12-14)**.

Los entrevistados perciben también que “los estudiantes cuentan ahora con profesores que les pueden contar sus experiencias como parte de haber estudiado un postgrado, de muchas veces haber salido del país a una estancia en alguna universidad, todo esto es una riqueza intangible” **(DI-e5-IB-C2-c15)**.

“El punto es que si el profesor hizo su doctorado o maestría en ese campo puede transmitir al estudiante sus experiencias. El hecho de que se exija que haya un mejor nivel para ejercer la docencia universitaria pensaría que hay una incidencia positiva. A la universidad se le exige que tenga toda su planta docente con nivel de por lo menos maestría. Las universidades tuvieron que ir corriendo para ir alcanzado esos parámetros y toma tiempo” **(DI-e5-IB-C2-c16-18)**.

Adicionalmente, los entrevistados señalan que el modelo es contradictorio, dado que “un profesor para principalizarse exige que los profesores hayan dirigido tesis doctorales, en el

país no tenemos programas doctorales, apenas tenemos unas cuantas maestrías que son en ciencias, hay maestrías profesionalizantes, en ciencias muy pocas realmente. Hay restricciones para ofrecer doctorados, como por ejemplo la categoría de la universidad” **(DI-e5-IB-C2-c20,21)**.

Entonces, cómo puede un profesor que está ejerciendo su vida académica en Ecuador tener una dirección de investigación en nivel doctoral “si no se ofrece estudios doctorales en el país por tanto son algunas cosas que han sido sobreestimadas en su momento y especialmente al momento de realizar los reglamentos” **(DI-e5-IB-C2-c22)**.

“Los docentes que están haciendo una vida académica dentro del país les limita mucho y restringe para aquellos que están haciendo la vida académica fuera del país y que regresan al país. Las instituciones ven la necesidad que haya una unidad que coordine todas las actividades de calidad” **(DI-e5-IB-C2-c24-26)**.

Los participantes de la entrevista aseguran que “este modelo de acreditación si ha hecho que las universidades tengan que esforzarse mucho más para cumplir y corriendo porque ha sido un proceso rápido” **(DI-e5-IB-C2-c27)**.

La percepción de los entrevistados es que los “Profesionales que definen como su norte la recategorización y todo el esfuerzo lo enfoco a ver cuántas publicaciones necesito para recategorizarme en el escalafón” **(DI-e5-IB-C2-c29)**.

La percepción de los entrevistados evidencia que “todos perseguimos mejorar el salario es inevitable, nadie está haciendo un trabajo gratuito. Y si ha habido casos en los que uno nota en que se compromete en la calidad de la investigación por tener el número que se requiere para poder escalafonarse. Yo creo que el espíritu de la norma es bueno. La idea de mejorar,

esta política universitaria aupada por el Estado está dentro de un contexto y el contexto es que tenemos una educación superior que no es de lo mejor” (DI-e5-IB-C2-c30-34).

Respecto al efecto que ha realizado el modelo en algunos actores, especialmente docentes, se argumenta que “Yo tengo compañeros que no se cuándo terminaron su pregrado y no se cuándo hicieron sus maestrías. Pero lo cierto es que firman como máster. Yo tengo compañeros que no se cuándo terminaron su pregrado y no se cuándo hicieron sus maestrías. Pero lo cierto es que firman como máster”.

“Entonces, nos traen un modelo cuya inspiración es el neoliberalismo más rancio posible, mercantilizar la educación ya esto hay que ponerle normas ISO. Hay que ponerle de calidad, esto hay que ponerle mucho andamiaje para que parezca que es calidad” (DI-e6-AM-C2-c5-9).

El entrevistado sostiene que el modelo es “entonces, la calidad tiene que ver o terminó teniendo que ver con una serie casi infinita de cumplimientos de normas y de procesos y de una serie de menjurjes que no tienen en absoluto nada que ver con la calidad” (DI-e6-AM-C2-c10).

“La calidad está por otro lado. Además de este modelo y todo este proceso de acreditación y de mejora de la educación superior ha conducido a cosas vergonzosas. Hemos entrado en una campaña abierta por exigir que la gente publique” (DI-e6-AM-C2-c11). “Por cada número de puntos usted tiene un incremento salarial y ascensos y tal, allá son los puntos, acá la cantidad de publicaciones y el escalafón” (DI-e6-AM-C2-c14).

Esa búsqueda de la verdad, relacionada con una pasión y un deseo profundo de la persona, se acabó. “Perseguir la verdad, enamorarse de la verdad, desear conquistar la verdad, desear

dilucidar la verdad yo creo que en muchos ambientes de la universidad ecuatoriana dejó de ser prioridad, en el esquema actual no importa cuáles con las pasiones intelectuales, importa que tenga 5 scopus, importa que tenga 10 scopus. Publican cosas que resultan ofensivas a nuestra propia naturaleza de universidad, están publicando basura, están publicando una serie de cosas que no dicen nada, es decir, nos hemos llenado de publicaciones que nadie lee” (DI-e6-AM-C2-c16-19). “Nos hemos llenado de publicaciones que no le dicen nada a la sociedad, que no le dicen nada al país. Si me opongo a que los criterios sean, criterios de lo más abierta y sinvergüenzamente neoliberal. Que lo que hay que hacer es negocio, que lo que hay que hacer es empresa” (DI-e6-AM-C2-c20-23).

El entrevistado alerta que “La gente está desesperada en las universidades, tenemos profesores que tienen cincuenta, sesenta años que les falta poco para jubilarse, es gente que ha venido haciendo academia de una manera que no es pues la manera occidental de hacer academia. ¿Los puntos, las publicaciones, tenemos profesores emblemáticos que recién una vez jubilados empiezan a publicar sus clases, sus experiencias y memorias y tal, por qué? Porque ha sido un trabajo de veinte y cinco, treinta años de estar todo el tiempo sobre la misma cosa pensándola y al final regalarnos su experiencia en unas publicaciones que valoramos socialmente y que tiene valor” (DI-e6-AM-C2-c26-28).

Uno de los aspectos que llama la atención es la situación de los docentes porque “Por otro lado, están los profesores que bueno, que solamente querían hacer enseñanza, querían meterse a enseñar y luego les montamos todo el cuento este de los artículos y de las publicaciones y de los scopus y la gente aquí solo sabe que hay scopus y latindex, entonces es el nuevo lenguaje. La gente está desesperada porque no sabe cómo hacerlo. La gente tiene

miedo de ser despedida de su trabajo, mucha gente ha sido despedida porque no tiene el título de cuarto nivel pero tiene una experiencia fenomenal” (DI-e6-AM-C2-c29,30).

“Yo mismo tuve profesores en la Católica, uno de mis mejores profesores era licenciado, y cuando yo regresé de master de Bogotá a mi me tocó graduarle, me tocó ser su lector de tesis de maestría porque si no le echaban de la universidad y es un genio que está al día en todo y que no le interesaba hacer títulos y que tuvo que hacerlo por cumplir” (DI-e6-AM-C2-c31).

En relación con el tema de generación de incentivos para publicaciones, se explica que “Entonces qué terrible si tenemos que hacer las cosas por cumplir. Y pasa lo mismo, vaya a ver cuántos artículos, cuántos libros hay que están hechos por cumplir, pero la pasión misma, los grupos de discusión en donde la gente se enamora de la idea, la gente en grupos en los cuales los investigadores debaten ideas y se busca la verdad apasionadamente eso ya no existe, eso desapareció, se ha instrumentalizado, esto es una suerte de campo de concentración si uno lo quiere ver más perversamente, están los que si publican, los que si escriben pero con unos niveles de ética muy bajos. Tenemos el caso aquí de gente que tiene 8 o 10 publicaciones por año, 14 publicaciones por año, eso es imposible, humanamente es imposible y la física no se la puede violar, las leyes de la física son las mismas aquí y en cualquier parte por muy postmoderno que usted sea son las mismas y uno no puede irse contra esas leyes” (DI-e6-AM-C2-c32-35).

El problema de la producción científica es abordado por el entrevistado y se señala que, “Si voy a ver el historial de publicaciones de un profesor promedio encuentro que ese profesor domina por lo menos 6 o 7 disciplinas, sabe de informática, sabe de mecánica, sabe de empresa, sabe de emprendimiento, sabe de negocios, sabe de leyes, sabe de todo. Qué pasa,

la gente se va agrupando, póngame ahí porque necesito, y se nos olvida que nuestra misión es mejorar la humanidad de los estudiantes que vienen a la Universidad” **(DI-e6-AM-C2-c36,37)**.

La universidad tiene roles específicos sobre el cual se explica que “Yo considero que la PUCE hace un esfuerzo por no seguirle el juego a la política nacional de educación superior, creo que la PUCE hace un gran esfuerzo por conservar su naturaleza”.

La evaluación de la calidad de la universidad, “A mí me parece que hacer un seguimiento y poder estar abierto a las variaciones, a los tiempos que van llegando me parece que es bueno para las IES” **(DI-e7-ES-C2-c4)**.

El entrevistado considera que “Eso sería un desprestigio, sería una tragedia, porque estaríamos cobrando a alumnos por recibir una formación que nos están recibiendo y que posteriormente no les va a servir para entrar en el mercado de trabajo. Y esto sucedió en el país” **(DI-e7-ES-C2-c8)**.

“El tema de los Licenciados y los Ingenieros. Se piensa que por el hecho de ser Ingenieros se creen lo máximo. En España, un Ingeniero es un técnico y un Ingeniero no es más que un Licenciado. Aquí no, entonces digamos que hay unas ideas preconstruidas. Que todo el mundo tiene claro que una Universidad de categoría B no es tan buena por qué van ha invertir un dinero que supuestamente que no es una universidad pública o subvencionada por el Estado. Estamos dando un servicio y ese servicio debe ser de calidad porque si no, no nos van a llamar para arreglar los grifos” **(DI-e7-ES-C2-c8-12)**.

El entrevistado explica la necesidad de un modelo de calidad que permita la movilidad de docentes y estudiantes “porque sino cualquier día nos vamos a encontrar que cuando uno de

nuestros estudiantes quiera ir a una universidad de fuera o a trabajar en otro país nos dirán, usted viene de allí, no queremos saber nada de usted” **(DI-e7-ES-C2-c14)**.

La problemática de la existencia de un modelo de gestión de calidad de la universidad, está relacionada con “la única forma de control que se nos ocurre es la burocracia, sino la acabamos perdiendo nuestro día entre papeles.

Propongo un ejemplo, yo en el año 2007 empecé el doctorado, en el año 2008 escribí mi primer artículo que lo envíe a una revista y fue aprobado y publicado en el año 2013, un año después de obtener mi título de doctor” **(DI-e7-ES-C2-c22-27)**.

El modelo de evaluación de la calidad en el mundo, nos lleva a esas circunstancias y, de hecho, “qué iba a pensar que me iban a publicar seis años después, entonces valorar el trabajo de los profesores por ejemplo a nivel de publicaciones no es real.

Creo que hay una separación de entre los objetivos como una empresa que somos al fin y al cabo también de los objetivos de la empresa general a las necesidades de las pequeñas empresas que se han creado” **(DI-e7-ES-C2-c29-34)**.

El entrevistado sostiene que la problemática existe por “varias razones, una de ellas es porque hemos cambiado el epígrafe de Ingeniero por Licenciado y que sorprende muchísimo que el ser ingeniero sea más, tenemos que aceptar que es una cuestión de aquí, la calidad de la educación superior realmente no era la mejor” **(DI-e7-ES-C2-c48)**.

“Ya llevo trabajando con este modelo y si creo que es más cuantitativo, no se si desde mi punto de formación académica que es más socio-crítica me gustaría que fuera más cualitativo, pero si considero que es necesario, es pertinente y está bastante bien diseñado” **(DI-e8-STD-C2-c4)**.

El modelo también ha generado reacciones, como, por ejemplo, “al tener hoy en día profesionales de cuarto nivel como master ha incidido bastante en todos los docentes que hemos cumplido con estos requisitos, es decir la parte investigativa si existe la especialización.

Sé que en otros países se pide formación de tercer nivel acorde con la carrera que vas a trabajar, si vas trabajar en economía la formación de tercer nivel tiene que ser economía” **(DI-e8-STD-C2-c5-8)**.

Otro factor sobre el cual incide el modelo, es que los docentes requieren mostrar actividad formativa en temas pedagógicos “hacia una maestría en didáctica universitaria, pedagogía universitaria, una maestría en didáctica de la economía, es decir la formación de cuarto nivel se dirige a una especialización que le permita asumir la parte pedagógica para impartir su materia como tal, pero desde el otro punto de vista si es muy bueno que se haya puesto en uno de los parámetros la titulación de cuarto nivel, porque las personas que llegan a cuarto nivel es porque han pasado una formación” **(DI-e8-STD-C2-c9-11)**.

Un aspecto recurrente en la apreciación de los entrevistados, es el pensar “que el sistema de escalafonamiento se puede mejorar, conozco experiencias y si es muy importante, porque el sistema de escalafonamiento es lo que da la diferencia: dos personas tienen el título de tercer nivel y cuarto nivel (maestría) pero qué es lo que les diferencia, nivel de artículos presentados, proyectos investigativos dirigidos, es decir toda su actividad científica como tal.

Si no logras los requisitos para recategorizarte, no subes al siguiente nivel, es decir que te van presionando a elevar el nivel de los docentes” **(DI-e8-STD-C2-c9-12-16)**.

“Porque si no los docentes se estancan, no necesito producir, no necesito esto y se va quedando” **(DI-e8-STD-C2-c17)**.

“El factor revista, aún cuando existen muchas revistas, para publicar cada día se hace más difícil. Entonces en el 2020 cuando salga ya no es pertinente. ¿Entonces uno se ve en el dilema qué hago? entonces quien termina siendo evaluado con este modelo es el profesor” **(DI-e8-STD-C2-c21-25)**.

El modelo, según los entrevistados, condiciona al docente que “tiene que ser buen profesor, tiene que ser un buen investigador y tiene que ser buen vinculator. Lo cual me parece que es una de las más grandes estupideces que hay. Estamos desperdiciando recursos de un investigador que podría ser y dedicar su tiempo a la investigación. Si es que es institucional entonces podríamos enfocar mejor los recursos y las decisiones políticas internas de la universidad” **(DI-e9-Q-C2-c4-8)**.

Este modelo y su normativa “si ha empujado a que las universidades tomen una cierta conciencia de que es lo que ha estado pasando y a muchos profesores les ha puesto un poco, estos puntos de alerta. ¿Qué mismo estamos haciendo como profesores, qué mismo estamos haciendo como investigadores, qué mismo estamos haciendo como institución? yo creo que en ese sentido ha sido bueno.

La forma de la aplicación pienso que es bastante negativa.

Yo creo que la Universidad de una u otra manera no reaccionó a tiempo yo creo que nos hemos demorado demasiado en darnos cuenta que era un modelo que de una u otra forma también se podía manejar algo a nuestro favor.

Con una actitud más que todo reaccionaria en contra de una política que puede ser legítimo no estar a favor pero que definitivamente todo esto es ley son normas y son reglamentos que teníamos que terminarlo haciendo” **(DI-e9-Q-C2-c11-16)**.

“Entonces eso pienso que en el momento que nos ha tocado hacer todos estos cambios han sido demasiado violentos demasiado rápidos.

No había más, teníamos que hacerlo porque lo contrario en la próxima evaluación que descalifican” (DI-e9-Q-C2-c17-18).

“La forma de hacer política, de cómo nos llevamos así entre incluso entre colegas es yo brillo más porque le estoy descalificando al de a lado. Entonces existe una cultura, no del crecimiento sino de tumbar al vecino” (DI-e9-Q-C2-c19).

“Yo estoy convencido de que la universidad es corresponsable de eso, porque quizás nos hubiésemos preparado de mejor manera” (DI-e9-Q-C2-c24).

Los entrevistados no descuidan en su análisis que el modelo de gestión de calidad ha afectado programas académicos porque “los rediseños de las carreras fueron hechos al apuro y bajo un formato y presión, pero fue la presión del último año. Yo ahí si puedo decir que la posición institucional era, ojalá que se caiga el gobierno y eso nos hizo muchísimo daño. Podíamos haber seguido teniendo libertad para movernos y no tener esta estructura tan férrea como la que tenemos ahora” (DI-e9-Q-C2-c27-34).

El modelo homologa la sociedad. “No ofrecemos esa diversidad que deberíamos estar ofreciendo, pero como digo, no culpo, y por otro lado a lo nuevo no le das paso, claro hay razones para haber estado opuestos políticamente, pero yo creo que a veces es bueno perder para ganar, porque ahora lo que estamos fijándonos es en la cantidad y no en la calidad” (DI-e9-Q-C2-c35-37).

Los entrevistados describen que “por el tema de acreditación y escalafonamiento de los docentes bajo el nuevo régimen. Entonces lo que se evalúa es la cantidad y no la calidad.

Que esté publicado en una revista medio bien ranqueada no significa que ese artículo va a ser citado” **(DI-e9-Q-C2-c38-40)**.

“Realmente la calidad se mide con el número de citas que tiene un artículo, ese finalmente termina siendo y obviamente que hay que hacer un análisis dentro del contexto. Hay disciplinas en donde hay miles y miles de investigadores entonces no puede ser citado cientos de veces, mientras que hay temas tremendamente especializados, muy específicos que si te citan diez veces eres el dios en ese sentido” **(DI-e9-Q-C2-c41)**. “El Estado, en los últimos cuatro años no hubo recursos estatales para la investigación. Desde la universidad lo que queremos es empujar un poco incluso la cultura de publicación porque ese es otro tema que está descuidado. Una cosa es escribir sobre investigaciones y otra cosa es escribir reflexiones, las dos son importantes y tremendamente valiosos” **(DI-e9-Q-C2-c46)**.

El entrevistado se pregunta y cuestiona el modelo “cuántas horas inviertes, recabando datos, recabando información y luego con los análisis, eso es hacer un doctorado, yo creo además que muchos de nosotros en la universidad estamos en una situación cómoda en la que como recibimos siempre el salario, como aquí nunca te botan, no hay problema, el desarrollo del conocimiento por definición es valioso, es útil aunque no lo sea inmediatamente y en investigación hay una máxima “incluso un resultado negativo es un buen resultado” **(DI-e9-Q-C2-c66)**. “La vida profesional es blanco o negro, por eso los sistemas de evaluación 360 y todas estas cosas que también es bien tonto porque eso está bien para las empresas, no es para las universidades quizás para la parte de la enseñanza es bueno tener apoyos capacitaciones cosas por el estilo, pero de ahí para el resto de actividades, en la universidad va haber límites y particularmente en la parte de investigación va a ser tremendamente objetivo porque es caer en el sistema de escuelización de la Universidad.

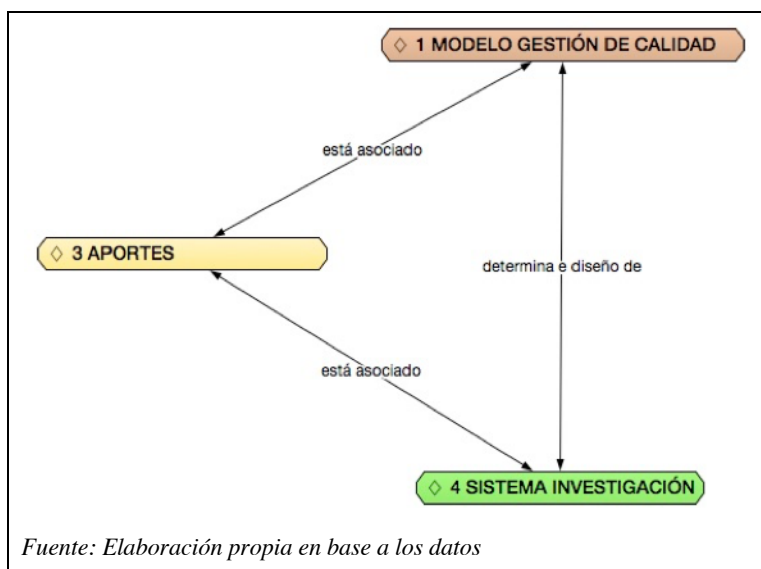
Desafortunadamente es una copia del sistema europeo, pero hay que tener en cuenta que en Europa incluso hay disidencias” (DI-e9-Q-C2-c92-104).

Los entrevistados aseguran que el modelo ha incidido en los comportamientos de gestión de los los procesos académicos y administrativos de la universidad, sin embargo, no han sido suficientes. Las universidades no han hecho cultura de calidad en el país por lo que es necesario fortalecer los procesos de evaluación interna y externa. El modelo ha logrado unificar criterios de evaluación de calidad en contextos distintos y para la mejora continua desde la lógica de la calidad intrínseca y extrínseca.

6.3.3. Analítica narrativa, aportes de modelo de gestión de calidad.

El mapa que se muestra a continuación evidencia la consistencia del modelo de gestión de la calidad con sus resultados o aportes, y se refleja en el siguiente cuadro de relacione

Mapa categorial 6.4 Aportes del modelo



Un aspecto fundamental que la investigación pretende descubrir en la exposición de los entrevistados, son los aportes del modelo al sistema de educación superior sobre lo cual se afirma que “todos los esfuerzos que se han hecho para normar procedimientos han sido para

obtener resultados de calidad” (AC-e1-IB-C3-c29). Es por eso también que “hay grupos, hay un buen grupo que no compagina, que no está de acuerdo, que nos les gusta o que ponen peros y hay otro grupo silencioso que lo hace y que no tiene por qué andar diciendo lo estoy haciendo, simplemente lo hacen” (AC-e1-IB-C3-c45) y “no podemos tener una producción por obligación, como así se lo ha venido llevando en los modelos anteriores” dado que “que la producción científica de los docentes debería nacer primeramente de la pertinencia de las carreras, de la formación de los docentes y cómo estos docentes tienen el interés por investigar, tienen ese interés por desarrollar sus conocimientos” (AC-e2-AM-C3-c19).

Los docentes asumieron “la investigación porque si nosotros hablamos de ese antes y después de 2010, es que nadie investigaba, a mí me enseñaron hacer investigación en el colegio, pero a más de pasar lo más sencillo, no nos enseñaron nada” (AC-e3-ES-C3-c27).

La realidad de la investigación científica, en el sistema educativo ecuatoriano, visto por el entrevistado, sostiene que “esa es una pequeña parte de lo que conlleva la investigación, inclusive hacíamos tesis, informes, monografías, pero nadie investigaba, nos quedamos con lo que decía el libro y hasta allí llegábamos y nos han llevado a hacer redes de investigación” (AC-e3-ES-C3-c28).

Entonces, “para mí no tuvimos investigación y hablo a nivel de la Ciudad de Esmeraldas en donde éramos pésimos como en educación y lo que tiene que ver con investigación. Ahora la investigación es un eje transversal a todas las asignaturas. Los docentes usaban las hojas tan viejas y amarillentas resultado de su uso y falta de renovación y que parte incluso te dictaban la clase.

Ahora tu tienes que prepararte frente al estudiante y cuidar lo que dices, los estudiantes constatan inmediatamente lo que se enseña” (AC-e3-ES-C3-c29-31).

La realidad de la educación registra cambios, “entonces si es acertado que el docente tenga su formación y que aparte de su formación sea afín a lo que dicta, porque es que de allí parte su experiencia” (AC-e3-ES-C3-c32).

El modelo “presionó, a que aquella actividad investigativa que estaba tan relegada en las universidades ecuatorianas empiece a despertarse. Es decir, estamos en una fase creo yo de despertar de la investigación ecuatoriana, pero todavía hay que superar, el despertar por cumplir un requisito” (AC-e4-Q-C3-c16).

“Este es un tema muy delicado y complejo al mismo tiempo porque hay grupos profesionales de todo” (DI-e5-IB-C3-c28).

El entrevistado señala que “si yo voy a hacer un artículo tiene que ser un artículo de calidad, aunque me tarde un poco más, en recopilar la información, llevar a cabo la investigación, sintetizar el estudio y enviarla a una revista. Hay universidades que han propuesto como objetivo, para publicar, qué factor de impacto tiene la revista, y otras que están pensando ya no solo en qué factor de impacto tiene la revista sino cuántas citas tiene ese artículo que yo he logrado producir”. Por esto, “coloqué un artículo en una revista de factor de impacto alto, medio o bajo. Obviamente hay muchos temas, no es que solamente el factor de impacto ya le dice que esto es lo mejor” (DI-e5-IB-C3-c31-34).

“Cuando una persona hace sus publicaciones también se pide que en su mayor volumen sea en inglés porque si lo hace así, la posibilidad de que ese artículo sea citado crece exponencialmente, si no lo hace en inglés tiene la posibilidad de que es artículo sea leído en la China, Japón, Finlandia, en cualquier país del mundo” (DI-e5-IB-C3-c36).

Entonces, si considero que “era importante mejorar y poner un pare además, estaban cometiendo muchos excesos. El modelo tenía y tiene muchas deficiencias, ya que teníamos muchas universidades medio clandestinas” **(DI-e6-AM-C3-c3-4)**.

Los participantes señalan que “conozco gente, que no se cuándo fue a la universidad, estaba pasando este tipo de cosas en el país y era importante poner un pare a todo eso. A ese profesor si no le interesa sentarse a escribir para scopus, no podemos obligarlos, estamos matando un modo de ser que es importante para la universidad” **(DI-e6-AM-C3-c6)**.

“No somos ni nos hacemos investigadores y aquí pienso en la clásica discusión moderna entre si el hombre o es bueno o es malo, esa discusión tan bonita que conocemos entre Hobbes y Rousseau y que Kant la solucionó bien con la expresión de que somos insociables sociabilidades” **(DI-e6-AM-C3-c63)**.

Los participantes argumentan que, “somos mucha bondad, pero también somos lo otro, también hay perversión y maldad estamos en esa dinámica, entre lo uno y lo otro.

Y creo que pasa lo mismo acá, es decir, por un lado, las publicaciones tienen que ver mucho con la disciplina de los profesores, sentarse a escribir. La universidad ha tenido que pensarse a sí misma también para saber cómo respondemos a esto y ahí creo que perviven muchos” **(DI-e6-AM-C3-c64)**, porque “tenemos unos criterios que se van delineando, los objetivos como universidad creemos que van quedando claros y hay investigadores que se apegan y que sintonizan y se sienten identificados con esto y el quieren aportar a esto pero también hay gente que publica.

Además, nada raro es que usted esté haciendo una obra o un trabajo sustantivamente importante y aportando ideas y proponiendo cosas nuevas a nivel de ideas” **(DI-e6-AM-C3-c68-72)**.

Los entrevistados alertan que “no se puede dejar simplemente que las cosas sucedan, hay que controlarlo, hay que revisarlo. Hay que estar seguros de que las cosas están yendo como nosotros deseamos y por supuesto necesita una revisión periódica que las cosas cambian, y tiene que hacer una evolución, esa evolución en gran parte se observa, cuando tu evalúas” **(DI-e7-ES-C3-c2)**.

Los entrevistados también dicen que “es muy muy importante que eso esté reconocido a nivel adecuado y que estamos cumpliendo, por ellos, por nosotros, por el país, por todos” y que “la investigación básica es muy importante y nos permite hacer un avance que posteriormente nos permite otros estudios sean pertinentes” **(DI-e7-ES-C3-c13)**.

La percepción de los entrevistados demuestra una valoración del modelo. Sin embargo, se dice: “creo que perdemos en aras del mundo empresarial muchas veces perdemos esa investigación básica y eso para mí es una pertinencia, el hecho de que se nos evalúe, se nos dé un manual nos permite estar a todos más o menos al mismo nivel. Estar todos haciendo más o menos lo mismo, y queremos que nuestro sueldo esté acorde a nuestro esfuerzo, si queremos que el conocimiento de nuestros estudiantes esté acorde al mundo en que vivimos, tenemos que cumplir ese mínimo propuesto en el manual” **(DI-e7-ES-C3-c19-21)**.

El modelo “a mí me parece que es muy importante porque es imprescindible para que no se den los casos que se dieron en el año 2000. Eso creo que puede ser un inicio o el comienzo cuando nos estamos poniendo todos a nivel” **(DI-e7-ES-C3-c22-23)**.

El modelo nos permitirá saber que “cuando ya tenemos claro que la gente está haciendo bien las cosas y encontremos parámetros y medidas diferentes a número de artículos, porque número de artículos usted sabe lo que es una cuestión muy subjetiva” **(DI-e7-ES-C3-c27)**, porque “una es el tiempo que hay que dedicar a la investigación para hacerlo sobre artículos originales, sobre investigaciones originales y se les está dando un poco de margen a aquellos

que quieren hacer ensayística y más bien de reflexión y sistematización teórica” **(DI-e8-STD-C3-c18)**

El modelo aporta a que “casi todas se dirigen a investigaciones originales y me parece que hay restricciones de tiempo. Yo creo que el sistema de puntuación le da el nivel, no es lo mismo un artículo publicado en un base de datos regional que un artículo publicado en una internacional”, porque “es una motivación porque de hecho todos queremos publicar en revistas internacionales, pero es lo que le decía también es un poco limitante” **(DI-e8-STD-C3-c20-23)**

Es común la conclusión de “si ha aportado en el sentido de buscar excelencia para publicar en revistas de mucho más prestigio pero la realidad te está diciendo que llegar a esas revistas es más complicado como tal.

Pero aquí hay que analizar un punto, yo creo que esto no es un tema de los directivos, el Rector, el Vicerrector, la DGA o el director de Investigación” **(DI-e9-SQ-C3-c71)**.

Muchas de estas publicaciones, en nuestro medio, solo están enfocadas a cumplir un parámetro de evaluación y “no de solucionar problemas de la comunidad, del contexto y depende de la revista, es el costo, publicaciones de 4 o 5 personas y se rotan, lo que implica que una persona escriba un artículo, pero publique 5, o las publicaciones que no tienen mayor trascendencia” **(DI-e10-M-C3-c13)**

Si la obligatoriedad de publicar es un aporte, las publicaciones en revista científicas se ha incrementado exponencialmente, “ahora todos los docentes están obligados a publicar en revistas científicas, esta ha llevado a la prostitución de la investigación, en nuestro medio no encontramos que cobrean desde \$1500 por poner el nombre de una persona en un artículo para publicarlo en una revista científica” **(DI-e10-M-C3-c14.15)**.

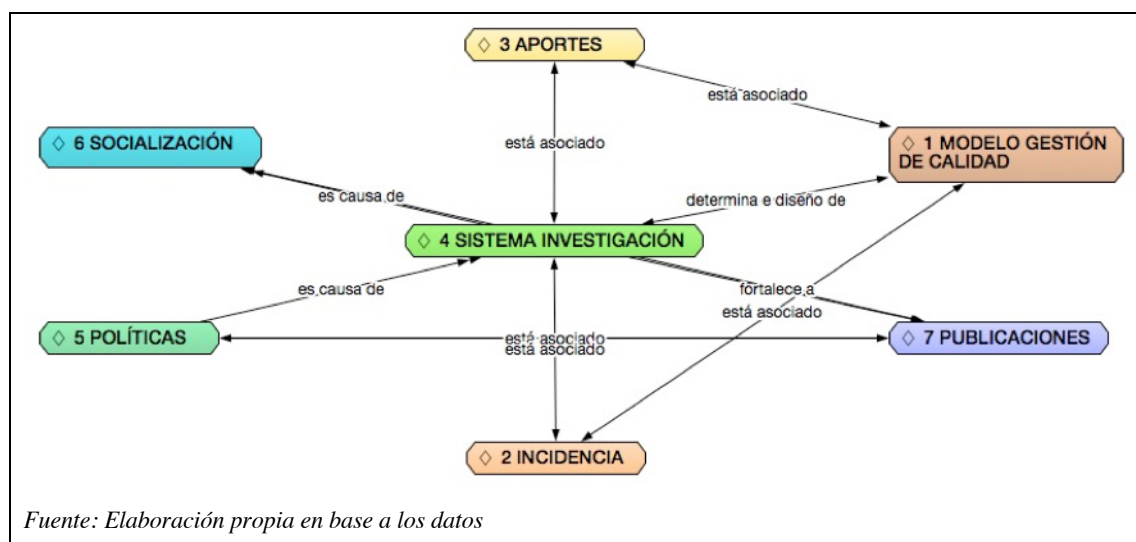
El modelo ha normado procedimientos para obtener resultados de calidad y, también, ha involucrado a los docentes en actividades de producción científica siendo un eje transversal

en la dinámica del ejercicio profesional. Ahora, todos los docentes están obligados a publicar.

6.3.4. Analítica narrativa, necesidad de un sistema de investigación.

A continuación, se pone de manifiesto el mapa de relaciones del sistema de investigación, como un eje fundamental, para el aseguramiento de la calidad en la producción científica del profesorado.

Mapa categorial 6.5 Sistema de investigación



Los profesionales, participantes en el estudio, tienen percepciones similares y contrapuestas porque, si se ha construido un sistema de investigación, que fortalece la producción científica de los docentes “Y en eso también hay que rescatar que la universidad ha realizado normativas, procedimientos internos para que la producción científica sea eso, científica, no cualquier cosa, tiene que ser científica y eso exige mucho” (AC-e1-IB-C4-c31).

“Sí. Yo digo que sí. Anteriormente, en el Centro de Investigación estaba la Economista Tania Aguilera. Entonces se hace una planificación, un modelo con lo que se trabaja con las carreras. Entonces quiere decir que hay una planificación.

Todo está perfectamente normado, todo está dentro del esquema de la planificación tanto estratégica como ya operativa del Centro y las Carreras que propiamente son las que hacen la investigación” (AC-e1-IB-C4-c34-39).

Los directores coinciden en que “lo que hemos querido hacer primero es una integración a nivel de sedes y se han definido las líneas de investigación, políticas de investigación y los ámbitos en los cuales se puede investigar” (AC-e2-AM-C4-c29). “La investigación aquí en la universidad está clara en función de cómo debemos hacerlo y cómo podemos presentar nuestra investigación desde la docencia” (AC-e2-AM-C4-c30)

El éxito del sistema de investigación de la PUCE se sostiene en que “desde la perspectiva de la carrera de los estudios de pertinencia, su formación docente, si bien, no estamos al cien por ciento, pero vamos y queremos caminar por ahí” (AC-e2-AM-C4-c32).

Entonces, eso es algo que no se puede conseguir de la noche a la mañana ya que “El mismo hecho de poder fomentar la cultura de investigación, en las IES llevará muchos años, son pocos los docentes que en realidad tienen ese espíritu o tienen ese afán por publicar o hacer producción científica” (AC-e2-AM-C4-c34).

Los entrevistados aseguran que “Existe un sistema que fortalezca la producción científica, se está trabajando en ello”. “Hay muchas cosas que se están haciendo bien, hay otras que no se están haciendo bien” y “creo que hay que trabajar, en levantar ese interés en los docentes” (AC-e2-AM-C4-c39-44).

Por otra parte, se asegura que “podemos decir desde mi punto de vista que a veces como sede hemos ido un paso más adelante que la PUCE matriz, claro entiendo que Quito tiene un aparataje mucho más grande que se necesita que aprueben, necesita pasar por algunas instancias a diferencia de la nuestra que simplemente remitimos, nos reunimos y se aprueba” (AC-e3-ES-C4-c38).

Otro factor importante, que también tiene definiciones claras, “son las líneas, dominios y otros temas se adecuen a los contextos. Las líneas tienen que ser adecuadas a los contextos” **(AC-e3-ES-C4-c38)**.

El sistema ha ayudado “a que mi universidad tiene más SCOPUS, entonces qué pasa con Esmeraldas que tiene más SCOPUS que otras sedes, qué está haciendo Esmeraldas para llegar a SCOPUS y las otras no” **(AC-e3-ES-C4-c58)**.

El sistema de investigación ha fortalecido “la producción científica en sede Esmeraldas es más internacional. Nosotros nos manejamos con profesionales extranjeros españoles. Ahora minimizado por los venezolanos y cubanos” **(AC-e3-ES-C4-c71)**.

“Un docente puede estar compartido en tres carreras y las tres carreras puntúan de la misma forma. Entonces si hay un docente que arme equipos de trabajo ayuda al resto porque la evaluación no es individual, es integral” **(AC-e3-ES-C4-c81)**.

Los entrevistados afirman que “la capacitación en competencias investigativas la ventaja de la universidad también han permitido contar con unas bases de datos muy valiosas a nivel de biblioteca que pueden ayudar muchísimo para el trabajo de investigación” **(AC-e4-Q-C4-c20)**.

Adicionalmente, el sistema de investigación se ha fortalecido porque “Se que ahora hay acciones para dar horas de apoyo para estudios doctorales para que puedan disponer de tiempo para su investigación y creo que la institución ha generado buenos mecanismos para poder desarrollar procesos añadan valor al trabajo investigativo” **(AC-e4-Q-C4-c21-23)**.

“Siempre y cuando los docentes lleven en sí mismo esa necesidad de investigar y que quieren lograr para la ciencia y no solamente para cumplir los requisitos.

La formación del capital humano es completamente diferente y de llevar al mismo ritmo a estos sectores es sumamente complicado y eso es muy importante tomar en cuenta” **(AC-e4-Q-C4-c224-26)**.

Los entrevistados reconocen que “la PUCE tiene un plan de investigación hasta el año 2020, ese plan de investigación contempla las estrategias necesarias para lograr el involucramiento de los docentes en los procesos de investigación que va desde la lógica de haber definido unas líneas de investigación muy claras que sean representativas a nivel nacional” (AC-e4-Q-C4-c27)

La universidad puede analizar todo lo que se tiene y obviamente “que vamos a tener un desarrollo en esa área tan fuerte como le hemos tenido en los años pasados y cómo los tendremos en el futuro” (AC-e4-Q-C4-c27). “Es evidente el esfuerzo que se ha hecho” (DI-e5-IB-C4-c37).

El trabajo de los docentes se enmarca en el diseño de un plan de investigación institucional “que se enmarca en el plan estratégico que en realidad se ha logrado establecer los dominios de la Universidad que va de la mano con la misión y visión institucional” (DI-e5-IB-C4-c37-38).

La PUCE ha logrado construir “una situación actual está más concatenada las ideas y acciones dado que los dominios están definidos, las líneas de investigación que direcciona lo que se hace en el ámbito investigativo de la Universidad”, ajustado a “un plan y normativa que van apareciendo, las políticas de investigación” (DI-e5-IB-C4-c40-41).

Los participantes de la entrevista argumentan que, “a nivel de investigación, el hecho que se nos haya permitido los dos escalafones que haya un escalafón previo y uno nuevo creo que es una muestra de que la PUCE no está dispuesta a obligar a su gente” (DI-e6-AM-C4-c40). “Nosotros estamos trabajando en la promoción de la investigación y es importante promover una investigación comprometida con la naturaleza de la universidad, entonces nuestros dominios académicos, nuestras líneas de investigación y sub líneas de investigación están apegadas a la naturaleza y vocación de la universidad” (DI-e6-AM-C4-c41).

El sistema de investigación apunta a la solución de problemas sociales, “de ahí que nuestros dominios académicos sean eminentemente y tengan que ver con la problemática social y del desarrollo humano integral. Si hay una palabra, si hay una categoría que englobe todo lo que nosotros estamos queriendo hacer desde nuestras líneas de investigación y dominios académicos es justamente eso. Desarrollo humano integral de las personas” **(DI-e6-AM-C4-c43)**.

“Las publicaciones son resultado de propuestas de investigación vinculados a las líneas y dominios de investigación y de sistematización de experiencias y le agregaría dos elementos más si obedecen a esa desinteresada búsqueda del saber y la verdad o si obedecen a la lógica que tengo que escalonar y no podemos hacer una planificación desentendida” **(DI-e6-AM-C4-c61)**.

Sin embargo, considera el entrevistado, que “uno de los problemas que me encuentro, por ejemplo, con la pertinencia, es que como científico, como investigador, también considero que la investigación básica, que muchas veces no es lo más pertinente, no es una respuesta a las necesidades de la sociedad y

“nos encontramos que la misión y visión es la misma pero los medios no son los mismos, las capacidades no son las mismas” **(DI-e7-ES-C4-c17)**.

La posibilidad de crear un objetivo de investigación global no es viable. “Los contextos son totalmente distintos, aquí tendríamos que hacer una serie de investigaciones enfocadas básicamente a la costa mientras que la PUCE matriz no tiene estos horizontes” **(DI-e7-ES-C4-c31-32)**.

El entrevistado reconoce la oportunidad para hacer investigación, “entonces para nosotros pensar en la ecología de las amazonas, yo tiraré siempre a la biología, pensar en la ecología de las amazonas es interesante, pero nos pilla a 12 horas de viaje para hacer cualquier cosa,

no es viable, y la posibilidad de investigar la ecología marina en nuestras costas para ustedes, para la PUCE matriz, mejor dicho, no es viable” **(DI-e7-ES-C4-c33)**.

Los directores y docentes han “participado de la definición de los dominios, líneas de investigación, desde septiembre de 2017 si no me equivoco, estuvimos varios meses reuniéndonos de diferentes sensibilidades, sedes, conocimientos, para llegar a un documento consensuando, en el cual me parece que se sacaron 11 dominios para la Universidad Católica y más o menos en noviembre, se dijo bueno, esto ya está tiene que ser aprobado” **(DI-e7-ES-C4-c58)**.

“Para hacer investigación se necesita tiempo y recursos. Por ejemplo, a partir de su experiencia no puede desarrollar reflexiones teóricas, puede ser una sistematización para hacer algo nuevo y hoy las revistas no está muy encaminadas a este tipo de producción, sin embargo, he enviado un artículo para una revista de primer nivel, ha sido aceptado para publicar, pero para 2020” **(DI-e8-STD-C4-c19)**.

El objetivo del sistema de investigación es fortalecer los índices de publicación, por eso “lo publico y lo dejo para el 2020 aunque tenga el certificado de publicación o busco una publicación regional y me sale rápidamente” **(DI-e8-STD-C4-c26)**.

“A partir de la reorganización que se hizo de la actividad investigativa que comenzó con lo que fue la delimitación de los dominios académicos y las líneas de investigación que después continuó con la creación de los grupos de investigación y que ahora debe culminar con el plan de investigación” **(DI-e8-STD-C4-c28)**, por tanto “si hay un plan de investigación basta que esté bien articulado que recoge toda la normativa para promover, la actividad científica y de investigación” **(DI-e8-STD-C4-c29)**

El sistema de investigación “si motiva y parece que está bien articulado, es decir, desde el punto de vista de los planes, a dónde se debe dirigir la actividad investigativa” **(DI-e8-STD-C4-c30)**. Todo el trabajo se realizó “en base a talleres, después los documentos nos llegaban

para que nosotros realizáramos observaciones a partir de nuestra experiencia y contexto y si se hizo un proceso bastante participativo” (DI-e8-STD-C4-c31).

“Hay normativa clara, hay planes de investigación, hay reglamentos para crear grupos de investigación, hay dominios académicos y líneas de investigación que, si bien es un proceso a largo plazo a futuro, pero a partir de este entrenamiento que se ha hecho, si pienso que debe marchar bastante bien” (DI-e8-STD-C4-c32).

“La Universidad tenía, no de forma explícita, pero tenía” (DI-e9-Q-C4-c69) un sistema que promueva la investigación.

Los participantes de las entrevistas aseguran que “si no estuviésemos en donde estamos, ahora tenemos documentos formales, pero intrínsecamente la Universidad Católica ha apoyado la investigación” (DI-e9-Q-C4-c70).

“Quiénes son los que han apoyado la investigación, esto si es una construcción que viene desde abajo hacia arriba porque podemos ver la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales quien apoyó la investigación en esta facultad fue la Dra. Arcos, ella es la que tuvo la idea en 1973” (DI-e9-Q-C4-c72)

“Cuando regresa y dijo capaz que en Ecuador si se puede hacer investigación y qué necesitamos para hacer investigación, necesitaban profesores a tiempo completo, necesitamos darles tiempo, necesitamos darles recursos y darle estabilidad, entonces en ese sentido, algunas otras iniciativas que han existido en otras unidades académicas también han sido apoyadas” (DI-e9-Q-C4-c73-74).

“En este punto hay que hacer una crítica interna, no todos han tenido esa visión, de que hacer investigación es importante, a normativa para la presentación de proyectos, hay un sistema de evaluación de proyectos, hay financiamiento para estas actividades, hay las obligaciones que tienen que cumplir los investigadores

las líneas de investigación porque son tan amplias que no restringen la posibilidad de pensamiento y oportunidades porque a veces se pregunta cuáles son las líneas de investigación de la universidad y que tienes tus pares evaluadores en las revistas que mandan y si te publican ya pues ese es el filtro de calidad” **(DI-e9-Q-C4-c75-112)**.

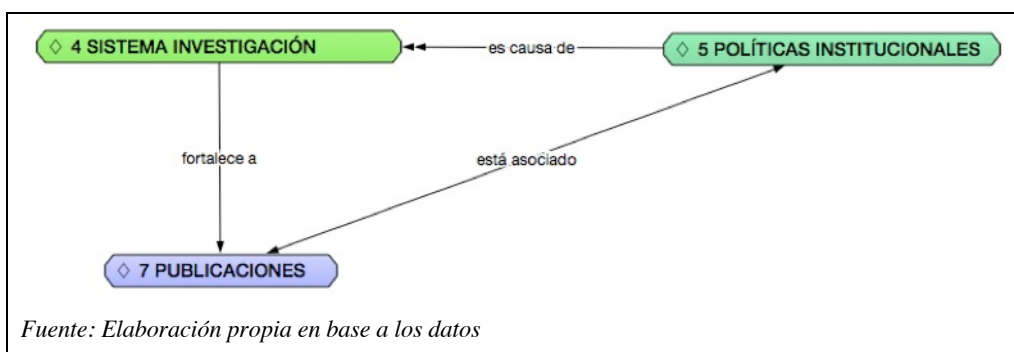
“Dentro de plan estratégico, en el Lineamiento estratégico 2, Objetivo estratégico 6, las estrategias E17, E18 y E19, menciona la investigación, el fomento y la potenciación” **(AC-e10-M-C4-c16)**.

La universidad dispone de un sistema que orienta los procesos de investigación y producción científica que ha significado un proceso de integración permanente entre la universidad matriz, en Quito, y las sedes de Ambato, Ibarra, Santo Domingo de los Tsáchilas, Manabí y Esmeraldas. Los directivos han realizado acciones para reconocer los esfuerzos de los docentes en la tarea de investigación. Los docentes investigan por mística y otros producen académicamente para mejorar en el escalafón docente.

6.3.5. Analítica narrativa, políticas institucionales de gestión de calidad.

La categoría de políticas institucionales se refleja, de esta manera, en la conformación del modelo de gestión de la calidad de la educación superior, ya que las políticas sugieren y apuntan a la integración de un sistema de investigación que sustente y asegure los procesos de publicaciones.

Mapa categorial 6.6 Políticas Institucionales



Los entrevistados señalan que “tiene que haber una coherencia entre la problemática existente en el entorno y las carreras, perfiles, lo que se ofrece, lo que se hace en investigación y vinculación” (AC-e1-IB-C5-c17), porque “estamos conscientes que una universidad que no hace investigación no es universidad” (AC-e1-IB-C5-c25).

Sin embargo, “es la creación de ciencia, la que le corresponde como responsabilidad mayor asumir dentro de la sociedad a la Universidad” (AC-e1-IB-C5-c26). Para que “el docente también haga investigación para poder contribuir no solo en la cátedra sino entregar a la universidad y sociedad misma en la formulación de problemas y del análisis científico, ya ahí no más es bastante lo que hay que hacer y que cumple el papel” (AC-e1-IB-C5-c27).

El compromiso de las instituciones es crear un “centro de investigaciones a partir de esto ha tomado fuerza porque hay un apoyo institucional por parte de máxima autoridad de la Sede. Los profesores que van a ese centro son escogidos” (AC-e1-IB-C5-c28).

Los centros de investigaciones legitiman la calidad de la producción. En periodos anteriores en la universidad “hubo unas publicaciones anteriores que luego se indexó y luego pensamos que teníamos derecho, notas periodísticas queríamos que nos hagan valer” (AC-e1-IB-C5-c30).

Por tanto, “ese paraguas que es la planificación estratégica institucional, que anteriormente no tenía la universidad, sino que se manejaba desde lo que la Sede hacía porque se tiene la oficina de planificación” (AC-e1-IB-C5-c35).

La planificación del Centro de Investigación “va desde ese paraguas normativo incluso hasta situaciones de tipo operativo en las Escuelas porque los planes operativos anuales de investigación lo formula el Centro para las carreras” (AC-e1-IB-C5-c37).

“Normativa hay, políticas hay, procedimientos existen. Es decir, la orientación está trazada pero siempre hay que contrastar para la ejecución con las capacidades, con los recursos” (AC-e1-IB-C5-c40).

Lo entrevistados argumentan que las “normativas y procedimiento más que suficientes y bien establecidos, procesos incluso con formatos, pero vamos a ver, el tema de capacidad de respuesta ante eso” (AC-e1-IB-C5-c41), y “hay profesores que tienen el tiempo suficiente, de lo que yo conozco y de la planificación que hacen con la docencia sí, está dado” (AC-e1-IB-C5-c42)

La exigencia que tiene el Centro de investigación, “que para mi no tiene por qué bajar su nivel, también puede provocar inconvenientes ya para el trabajo por parte de los docentes, pero la actitud es un factor que prima en este aspecto” (AC-e1-IB-C5-c44) y, “si se requiere trabajar en investigación, si se debe asumir aquello, es decir, dentro de lo poco o mucho que se pueda hacer” (AC-e1-IB-C5-c47).

Un problema recurrente en la universidad que se ha agudizado (más en el año 2018), son las que tienen que ver “las actividades asignadas a los docentes, la menos importante es la investigación. Lo más importante es lo que hago en la oficina” (AC-e1-IB-C5-c47), detalles “que yo veo probablemente es desde mi punto de vista más bien de docente, ver dónde existen ciertas falencias que puede ser incluso, le diré, en metodologías” (AC-e1-IB-C5-c49).

Otro problema, que radicaliza esta situación, se sustenta en que “no queremos que nos descubran que somos ignorantes y digo no está claro esto o lo otro, pero nos falta un poco de actitud”. Y que se disponga “del talento humano para hacer investigación y trabajar un poco más en este ámbito” (AC-e1-IB-C5-c50-54).

No obstante, se revela nuevamente que los problemas se mantienen porque “tenemos una normativa interna y otra que viene de la matriz. Desde la Sede matriz se puede marcar procedimientos, políticas y reglamentos” (AC-e1-IB-C5-c56. Pero, es determinante tener en cuenta que “cada Sede tiene su propia realidad y lo que se sobre entiende es explícito que dicho por la máxima autoridad de la universidad, que cada Sede sabrá cómo se maneja administrativa y financieramente, es decir, cómo gestiono la cuestión administrativa y financiera lo define cada Sede”. Sin embargo, el problema no se minimiza, dado que “otras carreras no tienen el apoyo. Por ejemplo, ciencias administrativas” (AC-e1-IB-C5-c57-66).

Las políticas institucionales dicen, los entrevistados, que “si se tiene estructura y equipo investigativo es posible mejorar el indicador de publicaciones”. Y “tener suficientes Doctores con un trabajo asignado con equipos para que se integre a la mayor cantidad de docentes” (AC-e1-IB-C5-c67).

El profesor “se apoya en eso. Ahí se ve la figura completa, el que dirige, probablemente con los asesores de tesis y con los estudiantes generan la transferencia de conocimiento” (AC-e1-IB-C5-c70).

El valor de disponer y “Organizar Centros de Investigación Transferencia de Tecnología y Extensión Social, diseñar e implementar procesos de investigación” (AC-e1-IB-C5-c73),

valores agregados de las instituciones en virtud de posicionarse en actividades de producción científica.

Esto significa que, “si es importante acotar que hay un organismo que se encarga de saber, qué se está publicando, qué se va a publicar, qué estamos produciendo” (AC-e2-AM-C5-c36).

La organización ha dispuesto que “los comités de publicaciones son los encargados y los llamados a ver la calidad de esa producción científica” (AC-e2-AM-C5-c37). “Este comité es justamente quien va a guiar a los docentes a llegar al culmen del objetivo que es publicar” (AC-e2-AM-C5-c38); “no es que funciona perfectamente, pero es ahí donde entramos las oficinas de aseguramiento de la calidad, es ahí donde nos adentramos en el accionar de las personas que trabajamos en la universidad de hacer que estos procesos mejoren” (AC-e2-AM-C5-c40).

El director explica que es necesario abandonar las formas de pensar conformista, porque “no simplemente pensar que ya tenemos hecho el proceso y que va a caminar solo” (AC-e2-AM-C5-c41). “Hay muchas cosas que se están haciendo bien, hay otras que no se están haciendo bien” (AC-e2-AM-C5-c42). “Pero la intención es que a través de estos mismos procesos podamos identificar a través de estas autoevaluaciones que tenemos, podamos identificar qué es lo que estamos haciendo bien y en que podemos mejorar.

Las políticas institucionales son informadas “para que todo el mundo o las personas llegue a conocer las reglas de juego o cuáles son las ventajas y desventajas de ingresar en el tema de producción científica o de investigación.

porque todavía no han tenido el interés de ingresar en este ámbito de la investigación y la producción científica” (AC-e2-AM-C5-c43-47).

Los entrevistados ven la necesidad de “darles esa altura de ser un docente universitario y decirles bueno, o son docentes de docencia o docentes investigadores” (AC-e2-AM-C5-c51), y que “para ser un docente investigador usted debe cumplir este tipo de perfil, estas son sus ventajas y desventajas, estas son las reglas de juego, pero si no hay el interés, a la tercera semana de haber capacitado ya no se acordarán los procesos a seguir para presentar proyectos de investigación” (AC-e2-AM-C5-c52,54)

“Pero si hubo el interés, usted va a la oficina, averigua, hace su proceso para ingresar en este ámbito” (AC-e2-AM-C5-c55).

En la universidad, después de todo el despliegue normativo, no ha logrado definir con claridad las políticas institucionales porque, según los entrevistados, “en realidad, no estoy muy claro a donde estamos apuntado en producción científica” (AC-e2-AM-C5-c56).

“Se han trazado las metas del camino que queremos y que no va a llevar a lograrlo” (AC-e2-AM-C5-c59).

Por esto, “lo interesante de poder venir todos los días a la universidad es justamente en colaborar para llegar a esas metas” (AC-e2-AM-C5-c60) y “simplemente el hecho de tener docentes investigadores, en laboratorios, con internet y que sigan investigando o buscando ciencia” (AC-e2-AM-C5-c63). Por otra parte, “salir al campo, saber cuál es la problemática que queremos resolver de nuestra sociedad de nuestro entorno” (AC-e2-AM-C5-c64), se convierte en un aspecto que también debe ser parte de las políticas institucionales.

“Ahora se nota la diferencia que se va despertando ese gran reto de hacer investigación, el aporte de inversión será proporcional a la capacidad de la institución” (AC-e2-AM-C5-c67),

El entrevistado asegura que, “lo que queremos es que nuestros docentes se interesen y se formen como investigadores con nuestra filosofía” (AC-e2-AM-C5-c70). Y “que las

investigaciones vayan a responder la problemática que vive la sociedad ecuatoriana en su conjunto podría ayudar a nuestro desarrollo” (AC-e2-AM-C5-c71). “La academia debe ser el puntal del estado especialmente vinculado al tema de investigación” (AC-e2-AM-C5-c72).

Las políticas institucionales no han logrado unificar procedimientos. “Nosotros hicimos un diagnóstico en 2016 donde pudimos constatar que hay seis universidades diferentes” (AC-e3-ES-C5-c33). “Partiendo de aquello cada sede ha trabajado como que solo en sus modelos y procedimientos” (AC-e2-AM-C5-c34).

Por ejemplo, “la sede Esmeraldas trabajó en ese tipo de cosas conforme a la misión y visión del plan estratégico de la sede Esmeraldas” (AC-e2-AM-C5-c35). “Solo el departamento de aseguramiento de la Calidad es que nació con la idea que está integrado. Que para cualquier cosa nos invitan a participar de reuniones” (AC-e2-AM-C5-c36).

En la universidad, “si toman iniciativas para adelantar su trabajo, no lo permiten, para que lo revisemos y aportemos y luego de aquello se aprueba. Entonces, hasta ahora que yo sepa no he visto las políticas aprobadas que nos hayan llegado a nosotros. Hemos pedido que sea participativo y está siendo más participativo” (AC-e2-AM-C5-c39).

Las políticas institucionales, en períodos de administración, estaban definidas con claridad “Antes era, esto es y esto tienen que hacer, pero no miraban esas especificidades que tenemos en sedes, porque somos hasta geográficamente diferentes” (AC-e2-AM-C5-c40). “Nosotros si tenemos, mientras ellos hacen, nosotros si tenemos nuestras normas, lineamientos y procedimientos. Qué es lo que yo he dicho, qué tienen en sedes y saquemos lo mejor porque puede haber sedes que tengan mejores tratamientos o procesos que los que nosotros hacemos y compartamos y saquemos un todo mucho mejor” (AC-e2-AM-C5-c43) y “sé que se está trabajando en ello mas no si ya está aprobado. Si es de nuestro enfoque que todo esté articulado con la misión y visión institucional” (AC-e2-AM-C5-c44).

Ahora tenemos un nuevo PEDI institucional de la PUCE “basado en esos puntos porque los PEDIS anteriores habían fueron contruidos cuando ni siquiera había evaluación, es decir todo lo que sacamos en evaluación como que se quedó en el aire, esta vez fue construido con los Pro- rectores y Directores de Aseguramiento de la Calidad desde sedes y matriz, si consideramos que fue participativo, si ha sido integrador” (AC-e2-AM-C5-c45)

Las políticas institucionales “cuando te evalúan, lo hacen tal cual en Quito, Esmeraldas, y las otras sedes. No interesa que Esmeraldas tenga menos algo. Entonces si debemos llegar a esa integración total” (AC-e2-AM-C5-c46).

Las políticas institucionales han generado reacciones y “el sentir en las sedes, es que estos procesos para levantar normativas y procedimientos no son participativos. Lo que estamos entendiendo es que Quito, por tiempo o porque necesitan rápido o porque consideran que todos son expertos allá, lo hacen, pero no miran esas aportaciones que puede haber en las sedes también” (AC-e2-AM-C5-c47). “Entonces considerando eso no hay eso no hay esa participación donde se pueda debatir” (AC-e2-AM-C5-c51).

“En vinculación tenemos otro tropiezo, es esa parte se identifica cierto malestar porque no se contextualiza, o puede ser que Quito está llamando y no van a defender lo que tienen que defender porque también puede pasar eso” (AC-e2-AM-C5-c53).

Respecto a la participación de las sedes, “falta más involucramiento de la matriz en generar procesos más integrales y participativos. Lo que ha sucedido en este período de vacaciones, yo he salido tres semanas y seguí trabajando porque ellos querían reportes, documentos y no se ha descansado porque la información que solicitan es a esta oficina y yo soy la responsable” (AC-e2-AM-C5-c54). “Hay que respetar tiempos y contextos, son pequeñas cosas que no parecen significantes pero que a la final lo son”. Para cumplir con las políticas

institucionales “yo con el Director de Investigación estoy de la mano en temas de acreditación” (AC-e2-AM-C5-c55).

“Entonces talvez falta más integración de sus sedes y mirar también que hablen, que tengan voz en todas las áreas de gestión” (AC-e2-AM-C5-c57).

“Pero yo le digo al Pro-rector, pero nosotros necesitamos que haya por lo menos uno en cada equipo y que hay uno, como decimos, uno investigue, otro redacte, y el otro por lo menos vea los procesos de gestión de investigación, pero que de a poco vaya incorporándose en estos mundos” (AC-e2-AM-C5-c62).

En temas de compromiso institucional, “aquí tienen que involucrarse todos, nosotros ya nos acreditamos, nosotros ya sacamos una calificación nosotros ya sabemos cuáles son los indicadores, nosotros debemos asegurar la calidad” (AC-e2-AM-C5-c65).

Entonces, ¿cuál es el aseguramiento en investigación? “Que ya no sean unos pocos los que escribieron, que se involucren todos. Porque si tu vez el indicador como se lo marca, no te interesa que tu tengas cien publicaciones, con dos docentes, interesa que tengas cien publicaciones con cien docentes, es decir que un docente por lo menos tenga una publicación” (AC-e2-AM-C5-c67).

“Entonces, el indicador está cumplido, pero lo que hay que garantizar es el uso de los mismos” (AC-e2-AM-C5-c68). “Yo como universidad ya puse los libros allí, lo que hay que garantizar es el uso de los mismos” (AC-e2-AM-C5-c69).

En la universidad, las políticas institucionales garantizan que los docentes realicen investigación y publiquen y “el área social es la que más publica, en el área ambiental. Aquí es impresionante ver la calidad de la producción científica de los profesores. Hasta ahora no podemos decir que tenemos docentes investigadores, aquí tenemos docentes multifacéticos,

que debería haber más sí, porque te vas dando cuenta que poco a poco la gente se va adaptando” (AC-e2-AM-C5-c73).

Conviene preguntarse también “¿Debe haber un comparativo de que porqué si alguien tiene muchas actividades está publicando, por qué al que se le está dando más horas en investigación no publica? (AC-e2-AM-C5-c74).

Las políticas institucionales han motivado a que los docentes y “Ahora todo el mundo quiere publicar, porque te suena más interesante porque tienes mejores réditos ahí, si ha habido un cambio extremo, tenemos 29 publicaciones, para la sede Esmeraldas subir de una o dos publicaciones en un año a 14 y luego 29 es un salto gigantesco” (AC-e2-AM-C5-c76).

“Debe haber más políticas para asegurarse el retorno del apoyo a proyectos de investigación. Pago de boletos aéreos, hotel escuela a disposición de los docentes y tienen beneficios de seguro de salud, arriendo de habitaciones en condiciones súper accesibles y con todos los servicios. Entonces por qué no involucrar a nuestros ecuatorianos, miramos más a los de fuera” (AC-e2-AM-C5-c77-79).

“Las políticas son fáciles, usted al semestre tiene que entregarme, por ejemplo, dos publicaciones, armar equipos de trabajo. Cuando acreditamos carreras es normal que unas carreras tengan más publicaciones que otras. Entonces si deberíamos asegurar de cierta forma algunas políticas. Los proyectos son un buen espacio para socializar y comprometer a los docentes a hacer investigación.

Nos capacitan fuertemente para hacer investigación y publicaciones, redacción, metodologías, técnicas” (AC-e2-AM-C5-c80-84).

Respecto del apoyo institucional, se dice que “Más que hacer una inversión tiene que parametrizar porque todos están tratando de investigar, tenemos cargas muy fuertes y

tratamos de investigar y no sentimos que estamos siendo apoyados de la misma forma que el que viene de fuera, tenemos los beneficios de becas, pero no nos dan los mismos porcentajes y de pronto a ti te pagan una beca en una universidad mucho más cara que la mía” (AC-e2-AM-C5-c87).

Las políticas institucionales y el modelo de evaluación han fortalecido las consideraciones como: “Yo creo que hay que parametrizar cuanto están invirtiendo en ti para que en ese mismo tamaño retribuyas, porque si hay docentes que tienen mucha carga de otros trabajos, docencia y que están en áreas de gestión y están investigando, están presentando productos y hay otros que solo se les quita actividades y poca docencia y que el resto investiguen y luego no tenemos resultados. Para mí el docente es un número, si investiga, si tiene título, no lo tiene” (AC-e2-AM-C5-c88,91), “siempre y cuando las políticas institucionales nos ayuden a potenciar a todas unidades académicas” (AC-e3-ES-C5-c18).

“Esta estructura normativa también ha contemplado ejes de acción que involucraría la capacitación de los docentes como Doctores” (AC-e3-ES-C5-c19).

Estamos también en una transición entre cuántas horas de docencia y cuántas de investigación es lo ideal para generar la producción.

Los procesos investigativos deben llevarnos a “la conformación de grupos de investigación y que va a venir una siguiente fase de consolidación de la producción científica de estos procesos de investigación que es un avance bastante notorio frente a una investigación que teníamos un poco dispersa” (AC-e3-ES-C5-c28).

Políticamente, “Si se ha visto que en el último año que se ha podido levantar mayor cantidad de información respecto de lo que realizaban los docentes porque antes estaba oculta y ahora ya se puede tener líneas bases mucho más certeras” (AC-e3-ES-C5-c31).

Hay un gran desafío para la PUCE, “que es no concentrar las investigaciones solamente en esta área. Entonces los incentivos son totalmente distintos, pero dar el giro a la investigación

de acuerdo al impacto social que se busca puede ser una forma de ayudar que van dando elementos muy claros respecto a la calidad de la producción científica y los procesos se van consolidando” (AC-e3-ES-C5-c35,37).

Los entrevistados creen que “la universidad dispone de políticas generales de investigación e innovación. Hay políticas de protección intelectual en las instituciones porque también es cierto que no solo producimos artículos científicos sino también es indispensable proteger esa producción intelectual que es de la universidad y de los inventores que están dentro de las instituciones” (DI-e5-IB-C5-c43).

“El marco normativo está escrito, hay un código de ética que rige todo lo que se hace. Los dominios académicos están claramente definidos junto a las líneas de investigación que rige para toda la universidad y hay conformación de grupos de investigación con formación, siempre se ha trabajado como equipos de investigación, sin embargo, promulgó una normativa interna dentro de la PUCESI para la conformación de grupos de investigación para lo cual hay unos requisitos, ya hay unas condiciones bajo las cuales tiene que operar el grupo de investigación” (DI-e5-IB-C5-c45)

Respecto a “la orientación que reciben los grupos de investigación es positiva para la producción científica. Entonces, si ya hay un grupo que está trabajando en una línea del conocimiento, un equipo de investigación o hay un proyecto de investigación enfocado en algún objeto de estudio y así mismo hay el reglamento y otras regulaciones de la educación superior que vienen desde el Estado” (DI-e5-IB-C5-c49).

La normativa institucional de educación superior determina que “Hay tres actividades sustantivas para las instituciones de educación superior: academia, investigación y la vinculación. El objetivo es el ligar estas tres actividades sustantivas para que se obtengan buenos resultados” (DI-e5-IB-C5-c51). “Entonces, la docencia es lo que más se evidencia

en una institución de educación superior que es inherente, además se hace vinculación con la comunidad. Los estudiantes se forman y salen a trabajar en su lugar” **(DI-e5-IB-C5-c52)**.

“El reto es unir vinculación con investigación, este es otro reto, el dar respuestas a la comunidad o cómo yo recibo los problemas de la comunidad para investigarlos desde la academia, o cómo esos resultados de investigación en la academia los llevo a la comunidad” **(DI-e5-IB-C5-c53)**.

“Esta relación academia, investigación y comunidad está claro en el modelo de gestión de la PUCE. Por eso todos estos documentos normativos que permiten la conformación de grupos de investigación que le hablaba hace un momento, que también hay unas condiciones o requisitos para que el líder del grupo sea una persona que tenga visión y lidere los procesos y administre los lineamientos que direccionan a dónde van a ir” **(DI-e5-IB-C5-c54,55)**.

Respecto a la política institucional, “¿Entonces, yo diría que en esto existe política? De hecho, existe, está toda la política. En la PUCE siempre se concursa para lograr fondos para la investigación, fondos internos. Entonces todo está documentado” **(DI-e5-IB-C5-c56)**.

“Lo que si está claro es que existen procedimientos claros para que los docentes e investigadores hagan investigación científica” **(DI-e5-IB-C5-c57)**. Entonces, “en función de eso se hace una convocatoria anual de investigación, los profesores forman sus equipos de investigación, presentan su propuesta, presentan primero su carta de intención”. “El equipo de investigación, una vez que esa carta de intención es evaluada por los comités de investigación que también están constituido” **(DI-e5-IB-C5-c58)**

Por esto, el “Centro de investigación se comunica con las Escuelas que tenemos aquí a través de los responsables de la Unidad de Investigación. Cada Escuela define un responsable de la Unidad de Investigación. Ese profesor que tiene un bagaje investigativo ayuda y guía la investigación de la Escuela” **(DI-e5-IB-C5-c62)**.

“Por el momento, no se desconoce lo que se debe hacer y cómo hacer en temas vinculados a la investigación. Entonces, cada director de proyecto que presentó y adjudicó un presupuesto para hacer la investigación, se hace seguimiento trimestral a ese proyecto, presentan sus reportes y luego anualmente hay una convocatoria para unas jornadas de investigación en donde cada director puede exponer sus resultados ante toda la comunidad universitaria y de hecho se invita a gente de fuera, es decir de la comunidad y se expone los resultados y avances” **(DI-e5-IB-C5-c67-70)**.

“Cuando un docente elige la vida académica o científica no debería pedirle ninguna normativa, simple y lisamente es la vida que decidimos seguir”, “con una vocación de servicio que yo creo que intenta combinar estos aspectos para responder a las exigencias del quehacer de investigación” **(DI-e5-IB-C5-c84)**.

Como política institucional, la universidad “No obligar a la gente que escriba. No obligar a los profesores a que tengan publicaciones científicas que no sean requisito para escalafonarse por ejemplo y que se les de todas las garantías y todas las posibilidades a quienes quieren hacerlo” **(DI-e6-AM-C5-c45)**.

“Si yo tengo de una planta de 100 profesores tengo 10 o 15 profesores que quieren investigar que quieren meterse a estudiar un problema en serio a ellos hay que darles todas las garantías para hacerlos” **(DI-e6-AM-C5-c46)**.

Institucionalmente, a los docentes, hay que “deslindarlos de responsabilidades burocráticas, hay que quitarles horas clase, hay que darles todas las posibilidades para que puedan investigar libremente y el que quiera hacer docencia dura que haga docencia dura” **(DI-e6-AM-C5-c47)**.

“Hay gente que dice me encanta dar clase y me fastidia el proceso con la revista, que no es, que no quiere investigar, es lo hartito que resulta... Que mando a la revista, que la normativa

APA y que no basta que sea APA porque cada revista tiene sus normas propias entonces, si no mando con la normativa no sirve, la gente se cansa, entonces si estuviese en mis manos, no obligaría a publicar” **(DI-e6-AM-C5-c48-49)**.

La universidad ha definido algunas orientaciones y uno de los aspectos que se cruza con la actividad de la profesión es que “se puede ascender en el escalafón sin publicaciones, si se puede ascender con otros méritos, a lo mejor tenemos que pensar en equivalencias y que valga lo que vale” **(DI-e6-AM-C5-c50)**.

Por esto, “es tan importante el docente que hace docencia dura y que hay estudiantes que dicen que quieren hacer muchas clases con esos profesores porque son una maravilla, porque es didáctico, es pedagógico, acompaña, motiva” **(DI-e6-AM-C5-c51)**. Entonces, “yo creo que la calidad de lo que nosotros hagamos a nivel de investigación científica, la calidad de nuestro aporte social tiene que nacer de la libertad en la que dejemos a los profesores para elegir qué hacer” **(DI-e6-AM-C5-c53)**.

Ahora bien, “sí usted elige investigar usted tiene que mostrar resultados, usted quiere que la universidad le financie su investigación, perfecto, la universidad le pone las condiciones para que usted investigue y la universidad le pone toda la estructura que necesita, pero usted me da resultados” **(DI-e6-AM-C5-c55)**, y “si usted quiere meterse en esa dinámica debe mostrar resultados, sino haga docencia” **(DI-e6-AM-C5-c55)**.

El entrevistado sostiene que “la gente no puede estar obligada. No podemos actuar y hacer que funcionen así las personas” **(DI-e6-AM-C5-c56)**. “Entonces hemos olvidado eso y todo este proceso de arbitraje de pares y de proceso y tal ¿qué es lo que garantizan a la hora de la verdad? Que se cumpla con un paradigma o un modelo de hacer ciencia” **(DI-e6-AM-C5-c75)**. Porque, la universidad, “Disculpe, es mi casa, es mi dinero y yo le digo lo que tiene

que hacer”. Y “tenemos que dar respuesta a las exigencias de calidad en el mundo” **(DI-e7-ES-C5-c11-15)**.

El entrevistado sostiene que “uno de los problemas que he encontrado no solo en Ecuador sino también en España es la democratización del mundo académico y nos encontramos que la misión y visión es la misma pero los medios no son los mismos, las capacidades no son las mismas” **(DI-e7-ES-C5-c23,30)**.

“Entonces para nosotros pensar en la ecología del amazonas, yo tiraré siempre a la biología, pensar en la ecología del amazonas es interesante pero nos pilla a 12 horas de viaje para hacer cualquier cosa, no es viable, y la posibilidad de investigar la ecología marina en nuestras costas para ustedes, para la PUCE matriz mejor dicho, no es viable” **(DI-e7-ES-C5-c33)**.

“Porque nuestras realidades personales e institucionales son totalmente distintas.

A veces es posible hacer esfuerzos de unificación, entonces yo considero que, a través de un ejemplo claro y muy sencillo de entender, nuestras vacaciones debido a la climatología y otras cuestiones son la segunda semana de febrero y la primera semana de marzo y es cuando paramos” **(DI-e7-ES-C5-c35,36)**.

El tema temporal y de calendarios incide en los procesos de fortalecimiento de la unidad institucional, ya que “La PUCE matriz no puede parar en ese momento para en agosto, se está alineado, pero aún no está del todo y cuesta muchísimo porque las regiones son totalmente distintas” **(DI-e7-ES-C5-c37)**.

“El problema es por ejemplo que desde la PUCE matriz, de las tres semanas que nosotros estamos de vacaciones y llegan un montón de solicitudes de información, de trabajo, de

matrices, que por estar de vacaciones no puedo dar respuesta porque tengo que parar” (DI-e7-ES-C5-c38). “Después del trabajo hay que parar en vacaciones. No puedo contestarle a usted, no puedo responder a sus requerimientos y sin embargo eso hace que la PUCE matriz se retrase en sus trabajos”. (DI-e7-ES-C5-c39)

Posteriormente, pasa lo mismo cuando “yo podría acelerar ellos están de vacaciones, entonces ahí hay un desfase que nos genera una serie de problemas a todos los departamentos: docencia, investigación, vinculación, academia en general que nos crea una sensación de no se nos toma en cuenta y a ellos no nos aportan y no es así” (DI-e7-ES-C5-c40).

La unificación de calendarios ha resultado inoficiosa y es “En ese desfase de objetivos, de necesidades, se ven no solamente el tema de las vacaciones, se ve otros temas también que se desfasan” (DI-e7-ES-C5-c41). Porque “hablábamos un día con autoridades de la PUCE matriz y les preguntaba qué presupuesto tienen ustedes para un proyecto concreto, porque me decía yo tengo para este proyecto 50000 dólares, en Esmeraldas disponen de 60000 dólares para toda la universidad, es un desfase increíble” (DI-e7-ES-C5-c42-43). “Pero lo cierto es que si existen diferencias” (DI-e7-ES-C5-c44).

“En las universidades de Europa, ningún profesor de la universidad puede ser menos de Doctor. Con lo cual estás luchando en inferioridad de condiciones” (DI-e7-ES-C5-c45).

Institucionalmente, “Es lógico que queramos publicar en nuestro idioma, pero lo cierto es que un artículo publicado en nuestra área en inglés al cual no podemos acceder porque somos incapaces de producirlo a la perfección de trabajar con ello hace que nuestro artículo esté al menos 2 años retrasado frente a ese que está publicado en inglés” (DI-e7-ES-C5-c46).

“Y para mi uno de los mayores problemas que tiene la universidad en este país, no ha sido la universidad, son los cursos anteriores, son los bachilleratos, son los colegios que no nos

permite estar al nivel adecuado para el día que empezamos la universidad para poder dedicar cinco años a ponernos al nivel mundial” (DI-e7-ES-C5-c47).

Respecto a la organización de la universidad, se explica que “recibimos gente menos preparada en matemáticas, física. No hay articulación entre los niveles anteriores y la Universidad” (DI-e7-ES-C5-c49).

La universidad debe hacer esfuerzos para “estudiar qué está ocurriendo en los colegios, que está ocurriendo en los bachilleratos para poder, si tenemos una previsión, de lo que está ocurriendo en los colegios, justo antes de entrar en el Bachillerato, sabemos que dentro de cuatro años vamos a tener como perfiles, pero tenemos que intentar actuar ahí también” (DI-e7-ES-C5-c50).

Los criterios son distintos sobre políticas institucionales, los entrevistados valoran y “A mi forma de ver no están claros las políticas, normativas y procedimientos” (DI-e7-ES-C5-c51).

“A mi forma de ver es un proceso que todavía se está llevando a cabo, es decir, todavía entramos y tenemos dudas como sede, queremos participar en la Red Cedia para poder acceder a recursos, cuál es la normativa que nos pone la PUCE matriz y cuando entramos a poner documentos” (DI-e7-ES-C5-c52), “es un borrador, que todavía no está claro que esté aceptado, que no sabemos en qué estado se encuentra la aceptación, si va a ser aceptado dentro de un mes o dentro de un año, no sabemos, como le he dicho hay un desfase entre las necesidades de la PUCE” (DI-e7-ES-C5-c53).

“Las sedes aplican su propio criterio, pero claro eso nos va a llevar a un problema cuando sea aprobado en la PUCE matriz porque nosotros tenemos que adaptarnos a lo que dice la PUCE matriz” porque se asume que “tenías que haberlo hecho de otra forma y qué hacemos, lo dejamos todo, paramos las investigación y nos ponemos hacer como nos dicen o seguimos con los problemas que eso nos cause en nuestra relación con la PUCE” (DI-e7-ES-C5-c54).

La Matriz, y su disposición, hace que tengamos la mentalidad para decir que “seguimos adelante para no perdernos en nuestro trabajo para no perdernos el esfuerzo que hemos estado realizando, para que los alumnos no se encuentren de repente que estaban participando en un proyecto y el proyecto ha desaparecido” **(DI-e7-ES-C5-c56)**.

“Entonces, esto nos sitúa en una posición casi de enfrentamiento con la PUCE matriz. Creo que hay poca articulación, de la misma forma que veíamos poca articulación entre los diferentes pasos colegio, bachillerato, universidad, hay poca articulación entre sedes y matriz” **(DI-e7-ES-C5-c57)**.

“En enero (de 2018) nos ha llegado un documento aprobado, son seis dominios, nos han eliminado gran parte del trabajo que estuvimos realizando, algunas de las cosas se han integrado pero no todas, de repente nos encontramos que se nos impone algo, si de once dominios te pasas a 6 ahí ha ocurrido algo, se ha perdido algo, el cual a nosotros nos han preguntado, entonces es por decir lo menos frustrante” **(DI-e7-ES-C5-c59)**.

Las políticas institucionales, según el entrevistado, nos involucran en un ambiente “Difícil trabajar así, al menos es lo que nos toca. En la sede Esmeraldas tenemos 160 profesores de los cuales muchos no participan en investigaciones” **(DI-e7-ES-C5-c63)**

“La revisión por pares hace que la gente que sabe tanto como tu valide tu trabajo y que pueda ver fallos. Es muy difícil encontrar un par que conozca tu tema y garantice que lo que has hecho es correcto” **(DI-e7-ES-C5-c90)**.

“Porque si logramos tener profesionales calificados en su materia pero le falta la dirección del proceso pedagógico” **(DI-e8-STD-C5-c10)**.

“Por eso este cuarto nivel debe ir complementado con el sistema de escalafonamiento. En la PUCE estamos en ese camino y hay que poner metas” **(DI-e8-STD-C5-c14)**.

“Por ejemplo, en algunos países te dan un tiempo de tres años para llegar a este nivel de escalafonamiento, para lograrlo tienes que hacer esto, hacer publicaciones, congresos, impartir cursos y someterte a un examen de escalafonamiento” **(DI-e8-STD-C5-c15)**.

Los procesos y acciones, “si están definidos, ahora queda la parte del contexto y a partir de esa posibilidad y los recursos que dispone todo se adecua al los lineamientos, contexto y realidad cómo se van a crear los grupos de investigación, cuáles son las líneas sobre las que tienen que aportar y los aspectos esenciales del plan de investigación” **(DI-e8-STD-C5-c10)**.

“Si se han hecho algunos elementos, se han dado curso para redacción de artículos científicos, pero a partir de que tenemos documentos oficiales es que vamos socializar y capacitar a los docentes” **(DI-e8-STD-C5-c33)**.

Por esto, “el incentivo profesional es el que más incide en el nivel de publicaciones” **(DI-e8-STD-C5-c39)**. “La actividad investigativa se estaba reorganizando, aunque si obedece a intereses profesionales de los docentes” **(DI-e8-STD-C5-c40)**, y “estos intereses no están alejados de la pertinencia social, ni de los intereses de la universidad, nosotros tenemos definidas nuestras líneas de investigación” **(DI-e8-STD-C5-c41)**, por que “si es que es institucional entonces podríamos enfocar mejor los recursos y las decisiones políticas internas de la universidad” **(DI-e9-AM-C5-c8)**

La política institucional dice que “si hay buenos investigadores hay que apoyar a los investigadores y con la misma fuerza y categoría apoyar a los docentes que son profesores” **(DI-e9-AM-C5-c9)**, para “hacer investigación que en muchos de los casos tú la haces no por vocación sino por obligación y claramente la fórmula de tener éxito es hacer lo que a uno le gusta y donde se siente cómodo” **(DI-e9-AM-C5-c10)**.

Entonces, en ese sentido, “yo pienso que la universidad se tomó muy a la ligera, desde sus inicios, desde cuando la LOES fue promulgada en el 2010” **(DI-e9-AM-C5-c21)**, “luego

con el reglamento de régimen académico, siempre estuvimos aplazando que quizás hubiese sido menos dolorosas” (DI-e9-AM-C5-c22), “menos traumáticas, si es que hubiesen sido tomadas inmediatamente que hicieron las leyes y la aprobación de los reglamentos. “Es más que hay toda esta área nueva y que se llama la investigación formativa. Tuvimos una oportunidad de oro que la perdimos cuando hicimos los rediseños de las carreras” (DI-e9-AM-C5-c24-26).

Un entrevistado dice que “Yo quise comenzar la reforma inmediatamente de lo que salió el reglamento y todo esto en el 2013- 2014 y hubo enorme oposición”. (DI-e9-AM-C5-c28). “Si bien es cierto que habían directrices enviadas desde la dirección académica pero no hubo una posición institucional” (DI-e9-AM-C5-c29).

Institucionalmente, “íbamos avanzando, pero no tomamos en serio, por ejemplo y como digo perdimos una gran oportunidad, porque otras universidades y lo digo con nombres y apellidos, la Universidad San Francisco hizo todos los rediseños curriculares como carreras innovadoras” (DI-e9-AM-C5-c31), “y les dejo una libertad total y no nos anclamos al buen vivir con estos señores, en absoluto y eso fue una decisión política de la universidad” (DI-e9-AM-C5-c32).

Las políticas institucionales no lograron identificar “cuál es el mejor modelo para nosotros, carreras innovadoras, podíamos seguir teniendo materias optativas” (DI-e9-AM-C5-c33). “Es un modelo que no aplica la Universidad Católica solamente, aplica a todo el sistema de educación superior, quién es el llamado a proveer los fondos para hacer investigación en el país” (DI-e9-AM-C5-c45) “pero aquí te quieren poner el 0.6 artículos por año pero con un presupuesto irrisorio” (DI-e9-AM-C5-c60), pues, “no todos están acostumbrados a escribir y muchos escribimos relativamente mal, entonces eso también es un desarrollo que toma

tiempo” **(DI-e9-AM-C5-c63)** porque lo que pretendemos “es una cultura que se desarrolla alrededor de la producción científica” **(DI-e9-AM-C5-c64)**.

El participante sostiene que “soñaba con lo que hacía, pero la cosa es que no hay la cultura e insisto es un error esperar que todos los profesores universitarios hagan producción científica e investigación” **(DI-e9-AM-C5-c67)**, y “es preferible enfocarse en aquellos que tienen verdaderamente el gusto, tienen el talento o tienen el interés por hacer investigación” **(DI-e9-AM-C5-c68)**.

“Pero aquí hay que analizar un punto, yo creo que esto no es un tema de los directivos, el Rector, el Vicerrector, la DGA o el director de Investigación” **(DI-e9-AM-C5-c71)**.

“Los docentes dan sus clases y ya, y vive feliz y todos aquellos que traen una propuesta que escriben algo y entonces son los que empiezan a generar problemas, son los que dicen que se apuren en los procesos pero esa es la forma que hay que pelearla, entonces nos quedamos en un letargo” **(DI-e9-AM-C5-c77)**

Las políticas institucionales funcionan como un sistema, “por eso digo que el sistema es estúpido, como sistema para que usted suba en el escalafón tiene que escribir” **(DI-e9-AM-C5-c78)**, “y si yo no tengo el talento para ser profesor universitario, no funciona así en el mundo entonces van a terminar escribiendo cualquier cosa para sacarse el rollo de encima y escalafonarse entonces eso no es botar la plata, claro que sí, claro que sí” **(DI-e9-AM-C5-c79)**.

“Nosotros tenemos un fondo que también hay que reconocer por eso te decía que la universidad si ha tenido fondos para investigación y siempre habido los llamados a que se presenten propuestas para proyectos de investigación y han sido financiadas por la universidad y todo está claro” **(DI-e9-AM-C5-c80)**

“La normativa para la presentación de proyectos, hay un sistema de evaluación de proyectos, hay financiamiento para estas actividades, hay las obligaciones que tienen que cumplir los investigadores” **(DI-e9-AM-C5-c81)**

Más allá de las políticas institucionales, “lo que está bien claro es que nosotros tenemos la idea de que la dirección de investigación es y si bien es cierto da lineamientos, no es un rector para hacer investigación” **(DI-e9-AM-C5-c82)**, “eso también es una de las visionas más tontas que uno puede imaginarse porque eso significaría caer en una investigación utilitarista y la investigación no es eso” **(DI-e9-AM-C5-c85)**

El grupo docente “ha tenido muy clara su política que por varias razones nunca estuvo escrita o no fue tan explícita como es ahora, con los documentos que tenemos, con los dominios y líneas de investigación” **(DI-e9-AM-C5-c87)**

La universidad, “con los grupos de investigación con todo el resto de documentos más formales llamemos así, pero la Universidad Católica en este sentido, desde que yo entré aquí, existe esa visión de impulsar la investigación” **(DI-e9-AM-C5-c88)**.

Por esto, resulta indispensable “que los decanos se apersonen de empujar la investigación en sus unidades, porque la dirección de investigación no puede y coger a cada uno de los profesores y decirle a ver venga qué necesita, no hay como” **(DI-e9-AM-C5-c89)**. Los Decanos son los que tienen que estar pensando cómo hacer para que su respectiva unidad académica tenga éxito ya que, la ausencia de esta inquietud en una autoridad, resulta y conlleva a un problema.

La política institucional “no es para ejercer control es para buscar que todos los miembros de su unidad tengan éxito es el que le piensa y le dice cómo podemos hacer para que tengas éxito, yo siempre repito esto” **(DI-e9-AM-C5-c91)**, “este es un mundo competitivo aquí no es para que a usted, venga y le diga a ver Patricio aquí parece que le hace falta algo, no sea

malito venga capacítese” (DI-e9-AM-C5-c94), “la evaluación al menos en investigación es cumple con los productos o no cumple con los productos, se acabó” (DI-e9-AM-C5-c95).

Los docentes “vienen a clases, les gusta dar clases pero yo quiero seguir siendo arquitecto, entonces no me ponen a investigar sobre lo que quiera en arquitectura, no me interesa, a no no si quiere subir en el escalafón tiene que escribir, tiene que investigar y tiene que publicar” (DI-e9-AM-C5-c98).

“No puedes poner a todos los profesores de la Universidad en el mismo saco. Entonces vamos a ver qué pasa con los resultados, como te digo nuevamente hay que entender que los que están verdaderamente comprometidos van a seguirlo haciendo. Eso es una decisión de la Universidad y es una visión que tiene la Universidad” (DI-e9-AM-C5-c99).

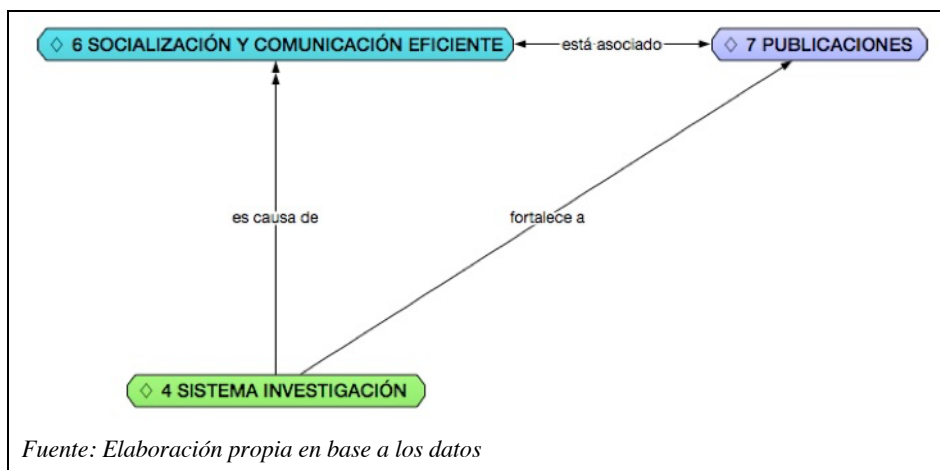
“Dentro de la LOES se encuentra establecido que debe destinarse el 6% del presupuesto general de la universidad para investigación, aquí cabe una reflexión tomando en cuenta lo descrito en el punto 1, si no existen los suficientes ingresos en las universidades privadas, esto implica una disminución del presupuesto y por ende el presupuesto para investigación, ¿cómo deberíamos proceder, sino tenemos para cubrir el gasto corriente, destinamos recursos para investigación?, lo que implica que por muchas ocasiones, simplemente el presupuesto esté destinado pero no ejecutado” (AC-e10-M-C5-c17).

La universidad busca coherencia y unidad en los procesos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Las normas son suficientes si están bien establecidas y contextualizadas a los centros de investigación y su respectiva transferencia de conocimiento. Todas las sedes y unidades académicas disponen de comités de publicaciones encargados del aseguramiento de la calidad de la producción académica universitaria, sin embargo, los procesos no han logrado unificación. Los proyectos de investigación internos y externos, promovidos por la universidad, son la mejor oportunidad para que los docentes se involucren en actividades de producción científica.

6.3.6. Analítica narrativa, socialización y comunicación eficientes.

Sin embargo, la socialización y comunicación oportuna y eficiente fortalece la actividad docente relacionado con el modelo de gestión.

Mapa categorial 6.7 Socialización y comunicación eficiente



El vínculo y conocimiento de la normativa estaría asociado al buen desempeño en actividades de investigación porque “Hay procesos de socialización eficientes para dar a conocer las normativas y procesos de investigación. La página web ha servido para esto” (AC-e1-IB-C6-c51), es por eso que “hay socializaciones directas, reuniones, y no solo una, varias; sobre lo que hay que hacer investigación” (AC-e1-IB-C6-c52).

Por otra parte, el participante de la entrevista cuenta que “Hay talleres para formulación de líneas de investigación que son dirigidos por el Centro de investigación con cada Escuela en la cual tiene un representante del centro que es el coordinador de investigación de esa carrera, con ellos se organizan talleres, se formula líneas de investigación, proyectos y la comisión como tal es restringida” (AC-e1-IB-C6-c53), lo que permite “motivar, fortalecer los incentivos para moverme hacia la actividad investigativa, y proactivamente adelantarme y entregar tiempo a esta actividad”. (AC-e1-IB-C6-c55).

Sin embargo, se recalca que “lo que puede funcionar en Quito no necesariamente se puede hacer en Ibarra ni en Manabí” (AC-e1-IB-C6-c58).

La comunicación oficial de los procesos permite que “al dirigir se siembra, hablar de la metodología que se va a seguir, en este proyecto vamos a aplicar metodologías claramente definidas, herramientas adecuadas, análisis entre otros detalles que es necesario saber para hacer” (AC-e1-IB-C6-c69). El entrevistado considera que “Yo creo que el tema no está tan claro para los docentes a nivel sede Ambato” (AC-e2-AM-C6-c44), es decir, “todavía hay el desconocimiento y por qué ese desconocimiento” (AC-e2-AM-C6-c45). Por tanto, “lo conocen las personas que están interesadas en este ámbito” (AC-e2-AM-C6-c47).

El entrevistado asegura que “las otras personas que no están interesadas podrán haber asistido a la capacitación, podrán haber asistido al evento de socialización, pero no tienen el pleno conocimiento de qué es lo que deben hacer y cómo iniciarse en este proceso” (AC-e2-AM-C6-c48).

Por esto, el componente socializador y comunicacional, es clave para mejorar los índices, “pero si no llegamos todavía a ese interés, podemos capacitar a las personas todos los semestres, podemos socializar los instrumentos” (AC-e2-AM-C6-c53).

Las políticas institucionales mandan que “nosotros aquí generalmente socializamos todo lo que nos llega: correos, reuniones de que hay el nuevo docente, en investigación se arman equipos de investigadores en temas precisos” (AC-e3-ES-C6-c61). En tanto, es aquí donde “la parte como que a veces evidencia resistencia, una suerte de egoísmo” (AC-e3-ES-C6-c63). Porque, “a veces vemos que tratan de reunirse entre grupos y como que son siempre los mismos y dejan de lado” (AC-e3-ES-C6-c64).

“Luego tenemos el proceso de convocatoria de proyectos de investigación que se realiza año a año, que se va monitoreando los resultados y se van dando ciertas convocatorias, vía correo

electrónico respecto a invitaciones que se puedan hacer y esos son mecanismos que se están utilizando para poder desarrollar la investigación” (AC-e4-Q-C6-c29).

El participante advierte que “también hay espacios de acompañamiento para la escritura del trabajo científico, espacios de acompañamiento por áreas específicas como la medicina para poder desarrollar talleres de construcción de material científico” (AC-e4-Q-C6-c30). Entonces, “está claro porque todo se difunde, todos los profesores conocen que existe la convocatoria, cuáles son los requisitos, como tienen que irse agrupando, hay difusión por la web, por ejemplo” (DI-e5-IB-C6-c60), o, a su vez, “se hace una reunión con ellos, se lanza la convocatoria, ellos también se encargan de difundir dentro de la Escuela” (DI-e5-IB-C6-c63).

“Hay socialización a través de distintos medios como lo menciono, web, correos electrónicos, reuniones. Hay suficiente información. El centro de investigación siempre está abierto a responder inquietudes”, y “los procesos de difusión son suficientes por el momento” (DI-e5-IB-C6-c64).

A través de la metodología adoptada, “se va informando, se generan planes, se generan reuniones con los Responsables de Investigación de las Escuelas, también vienen los Directores de Escuela y se ha discutido qué se ha planteado para este año y qué propone la Escuela en ese sentido” (DI-e5-IB-C6-c65) y “los profesores lo saben” (DI-e5-IB-C6-c68). Para asegurar las comunicaciones y su difusión “en la Universidad, cada año se lleva a cabo unas jornadas de investigación” (DI-e5-IB-C6-c69). Entonces, “hay medios para difundir” (DI-e5-IB-C6-c71). Y “si debería decirse que los temas de propiedad intelectual y dónde se debería colocar o registrar” (DI-e5-IB-C6-c76). Por esto el área de “comunicación social el año anterior formó un grupo de investigación bien fuerte y tienen una muy buena colaboración con España y la Universidad de Compostela” (DI-e5-IB-C6-c78). “El fin de la investigación es que la comunidad científica se entere lo que se está haciendo. El hecho que

discutamos sobre estos temas es porque existe un cambio significativo en estos procesos” **(DI-e5-IB-C6-c87)**.

El entrevistado informa que “nosotros mismo al interior de las Sedes estamos tratando de socializar mucho más, es un proceso de hecho, el proceso de construcción de dominios académicos y líneas de investigación para toda la PUCE recién concluyó el período anterior” **(DI-e6-AM-C6-c57)**. Entonces, “el período que viene estamos ahora trabajando en otros planes estratégicos, planes operativos que hay que hacer y sacar adelante y parte de eso es socializar y comunicar para que la gente lo conozca. Siempre ese es el lado más complicado” **(DI-e6-AM-C6-c58)**.

Para nosotros es imprescindible socializar ya, “que somos una pequeña comunidad universitaria, el medio termina siendo la conversación personal, reunir a los docentes, decirles esto es lo que hay, el documento es el que se envía al correo electrónico, cualquier pregunta estoy para responder, pero además hago hincapié en la responsabilidad que los docentes tienen” **(DI-e7-ES-C6-c62)**.

Por ejemplo, “en mi área yo tengo que reunirme con los profesores que hacen investigación. Con ellos hago reuniones por carrera, escuela, se explica el documento y así todas las carreras” **(DI-e7-ES-C6-c64)**. “Porque considero que es la mejor forma de acceder a ellos. El problema es que cuando está allí cara a cara y te hacen preguntas sobre documentos que no son tuyos, documento sobre el cual no has participado en su elaboración. A mi los requerimientos de Quito me vienen en papel, y normalmente el día anterior. Haga esto para mañana, eso es un problema” **(DI-e7-ES-C6-c65)**

En fin, “como le explicaba fue un trabajo de caso todo el semestre anterior se fue trabajando, recién es que se aprueban de hecho el plan de investigación recuerdo la última versión me

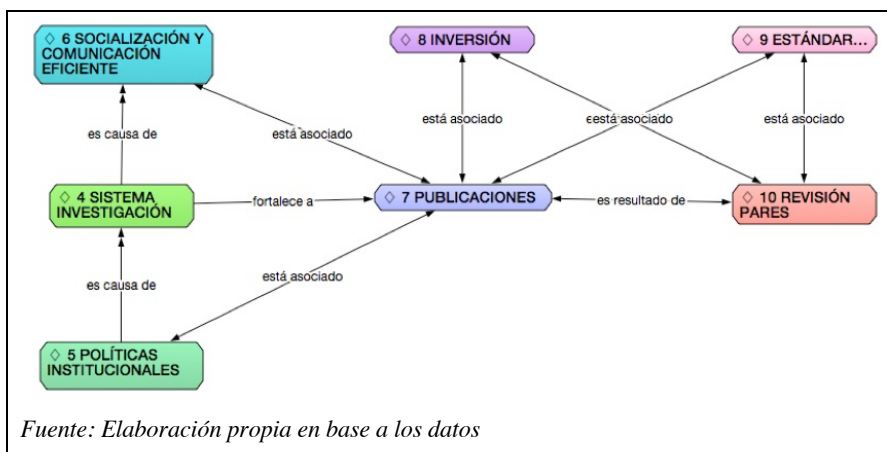
enviaron hace poco. Pero bueno a partir de esto como parte del equipo nos hemos trazado capacitaciones para socializar con los docentes” (DI-e8-STD-C6-c34).

Los procesos de socialización son adecuados para dar a conocer la normativa, los procedimientos, las líneas de investigación, los dominios académicos y propiedad intelectual a través de medios digitales y reuniones directas con los involucrados. Los entrevistados coinciden en que es necesario fortalecer las habilidades investigativas del profesorado.

6.3.7. Analítica narrativa, publicaciones.

Además, es preciso poner en evidencia que el modelo se complementa con un eje importante y resultado de la implementación del modelo.

Mapa categorial 6.8 Las publicaciones



En la PUCE, según un participante de la entrevista, “por la evidencias que se conocen existe producción científica propiamente dicha en publicaciones en SCOPUS, las publicaciones regionales, hay publicaciones de libros y capítulos en libros y ponencias” (AC-e1-IB-C7-c60), y se reconoce que “es importante la producción regional, las ponencias, libros y capítulos, como que lo otro es complicado alcanzar y conviene identificar quiénes lo alcanzan que son los profesionales con grado de doctores” (AC-e1-IB-C7-c61).

Un detalle que es imprescindible registrar, es que “los docentes o investigadores que hacen investigación lo hacen silenciosamente y luego presentan sus investigaciones” (AC-e1-IB-C7-c62). “Los que más producen debe ser la Escuela de Comunicación, los agroindustriales también producen” (AC-e1-IB-C7-c65), Por otra parte, “quienes más producen, entendería que es la escuela de psicología, con temáticas sociales, con problemáticas propias de la carrera, pero en qué línea no podría definir ahora mismo, en qué línea estarían o cuál sería nuestra mayor fortaleza” (AC-e2-AM-C7-c57). “La escuela de derecho también ha iniciado este proceso por hacer producción científica” (AC-e2-AM-C7-c58).

Las publicaciones apuntan a que “las publicaciones más fuertes estén en SCOPUS” (AC-e3-ES-C7-c72). “Porque si tu vez los recursos invertidos frente a la producción todavía están debiendo. Deberíamos estar mucho más. Ahora inclusive con el tema de que hay bonos por publicaciones, ya todo el mundo se ha involucrado en hacer publicaciones, ahora el escalafón como tal, para ascender en el escalafón tu tienes que tener publicaciones” (AC-e3-ES-C7-c75).

El participante sostiene que “Aquí hace falta poner políticas o poner reglamentaciones. Hay registro de docentes que se han ido con las publicaciones a medias. Y nos hemos dado cuenta que publican en otro lado. Hemos pasado de todo” (AC-e3-ES-C7-c82). A veces como que “el modelo choca, porque quieren capacitaciones afines al área. Entonces si doy en enfermería, nutrición todas las capacitaciones quieren en nutrición y excluyen otras que son base para la producción científica” (AC-e3-ES-C7-c85).

“Por tradición e históricamente la PUCE ha destacado su producción científica en el área de Biología, ya son algunos años que tiene esa carrera y es un mérito por haber desarrollado la investigación en un país megadiverso” (AC-e4-Q-C7-c32), “porque quieren capacitaciones afines al área” (AC-e3-ES-C7-c85).

“Ha habido un crecimiento en las otras áreas específicas de conocimiento si, pero todavía no llegamos a niveles de homogeneidad como se esperaría o con ciertas diferencias muy bajas” (AC-e4-Q-C7-c35), “eso también es llevado por la lógica de los papers de mayor reconocimiento internacional, verdad, los papers de mayor reconocimiento internacional están enfocados en todo lo que son las ciencias duras” (AC-e4-Q-C7-c36).

Otro aspecto que llama la atención un entrevistado está relacionado con la evaluación de los manuscritos “tengo entendido que existen procesos dentro de los comités que tienen las diferentes facultades en los procesos de revisión de pares y que se está exigiendo mucho de que los pares sean pares ciegos y que sean externos” (AC-e4-Q-C7-c41).

Es notable también que “aquí ha habido un crecimiento del número de publicaciones, aquí se registran publicaciones indexadas a nivel regional indexadas en bases de datos de alcance mundial como SCOPUS, se registra la publicación de libros, capítulos de libros, memorias de congresos, cuando el profesor participa en un evento académico y el resultado es una publicación como un artículo completo, hay registro de patentes con título que viene desde el IEPI” (DI-e5-IB-C7-c72).

El entrevistado explica que “la persona que empieza con su investigación no sabe si va a tener un artículo científico o hay posibilidad cierta de patentar y los resultados le dicen que esto es novedoso” (DI-e5-IB-C7-c73), y “no se ha registrado antes o nosotros hicimos esta innovación, veamos en lugar de publicarlo primero patentémoslo, lo protege y luego si la yo puedo patentar” (DI-e5-IB-C7-c74).

Para los participantes en la entrevista, “El modelo de evaluación no es claro y está incompleto. No sé si se deja que la IES lo diga, es ambiguo” (DI-e5-IB-C7-c75).

“Los que más producen en la universidad, de las nueve escuelas que existen y hay dos escuelas que tienes tres carreras cada una: las escuelas de Diseño han trabajado mucho con patentes como, por ejemplo, prótesis para una pierna y está patentado” **(DI-e5-IB-C7-c77)**.

“Diseño ha trabajado mucho con la escuela de ciencias agrícolas y ambientales y también hay otra patente que está allí y cuyo título salió el año anterior. Entonces hay colaboración entre equipos” **(DI-e5-IB-C7-c78)**.

“La escuela de Lenguas y Lingüística que apareció el año anterior con sus primeras publicaciones, que también es importante porque van generando esa cultura y se van dando cuenta que no es tan difícil como pensaban y que si se puede escribir desde cada una de las áreas. Ingeniería también hace mucha producción de software, también tienen un buen número de publicaciones” **(DI-e5-IB-C7-c80)**.

Por ejemplo, “en la Sede Ibarra, los que más producen son los docentes e investigadores de la Escuela de Comunicación Social”. Aunque “en ciencia todo es importante, son campos de conocimiento y hay que valorarlos así. Los rankings de revistas nos permiten tener un estimado de cuáles es la situación de las mismas y podemos hacer el análisis que necesitamos” **(DI-e5-IB-C7-c81-82)**. En “la Sede Ambato produce más desde las ciencias sociales. De hecho, todas las escuelas o carreras están en el ámbito de las ciencias sociales, Negocios, Psicología, Diseño” **(DI-e6-AM-C7-c59)**.

“Hay publicaciones sobre PYMES, sobre el negocio mismo, la administración, sistemas de gestión, sistemas de calidad. Se ha investigado mucho sobre la tecnología aplicada, se han realizado trabajos de investigación con otras universidades de la zona en propuestas de aplicación de tecnologías. También se ha publicado temas de pedagogía y enseñanza que es donde hay bastante interés” **(DI-e6-IB-C7-c60)**.

Otro grupo importante de publicaciones es la realizada por “los profesores de Gestión Ambiental son los que más producen. Todos están interesados en hacer investigación, todos han visto la necesidad, la ventaja de investigar todo el mundo está bastante implicado en este proceso, aún así a nivel de número de profesores con producción científica los que más producen son los de Gestión Ambiental por el perfil que tienen yo creo que somos de 7, 8 docentes a tiempo completo, si no me equivoco 6 somos biólogos de profesión, marinos, generales, ecología. La mayor producción científica es de ellos” (DI-e7-ES-C7-c66).

“Posteriormente sistemas, además está en boga, es muy importante se implica mucho, además las investigaciones en sistemas está empezando y en estos aspectos tiene un campo impresionante, estos dos grupos son los que más producen. La producción en el resto es menor” (DI-e7-ES-C7-c67).

El participante explica que “donde se publica, sobre todo en revistas regionales, para mi eso ha sido una novedad, yo tengo 11 artículos y ninguna en revista regional, jamás había publicado en regional porque ni sabía que existía hasta cuando llegué aquí” (DI-e7-ES-C7-c68).

Un problema que es necesario explicar es que “hay revistas regionales por todos los lados, casi la misma burbuja de revistas regionales que hace 10 años con el tema de las universidades, es como si nos diversificamos tanto, es como el que mucho abarca poco aprieta” (DI-e7-ES-C7-c69).

Por esto, es “mucho más interesante es tener una revista en Ecuador de un tema concreto y que no haya ninguna otra en Ecuador sobre ese tema y que participemos a nivel internacional, que la gente conozca que es de Ecuador.

de lo que estamos haciendo, aquí por ejemplo se aplica la política de incentivos, pero quizá la forma de iniciar el boom, la gente no veía la necesidad de publicar los muchos que venían

de fuera si”. “Porque muchos de los que vienen de fuera tienen intención de volver con sus padres, con su mujer, son sus amigos, querrá volver” **(DI-e7-ES-C7-c70-72)**.

Entonces, “los que vienen de fuera saben que publicar es importante, muchos han seguido publicando pero claro a niveles más bajos, aquí no se veía esa necesidad de publicar, hasta que iniciaron los incentivos empezó a publicar y ver los beneficios de publicar no solo por los incentivos” **(DI-e7-ES-C7-c73)**. “El problema de eso es que habido mucha gente que ha sido capaz de reaccionar y ver la bondad y otras personas se han quedado en los incentivos y ha perdido el objetivo”; “si mañana quitamos los objetivos van a dejar de publicar o dejan de subir en el escalafón. Entonces todavía los profesores están en este proceso”. **(DI-e7-ES-C7-c74)**.

Por otra parte, “Ciencias de la Educación es la que más produce científicamente. Esto es porque los que traemos la formación investigativa desde que entramos a la carrera, no es que en otras no se le haga”, “muchos de estos docentes están vinculados al sistema a los ejes transversales de investigación y caso todos surgen desde la práctica como tal” **(DI-e8-STD-C7-c38)**.

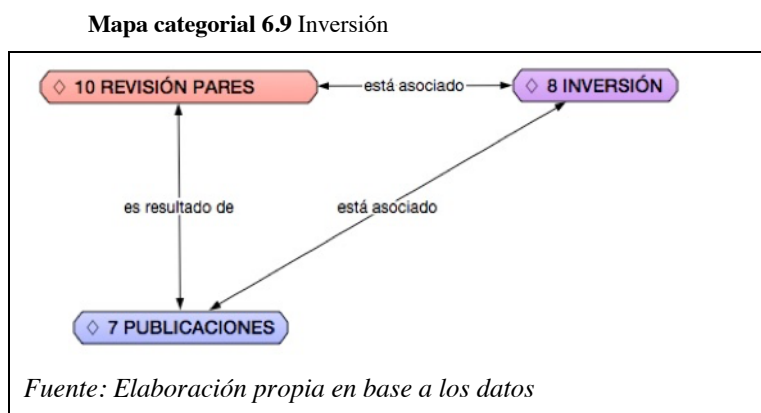
En la matriz, “claramente está en Ciencias Exactas y Naturales y eso no es por azar, eso responde a una historia, a una visión ya a una planificación”, porque “primero la visión, esta persona que dijo podemos hacer investigación, pero también requiere del compromiso de las personas y de los que están ahí, de que efectivamente no están viendo” **(DI-e9-Q-C7-c96)**.

El entrevistado sostiene “que se produce ciencia se produce y producto y resultado de la investigación y la actividad intelectual, e internamente puede haber libros como algunos como los que hemos hecho nosotros que no precisamente caen dentro de la categoría para ser publicados en una revista científica” **(DI-e9-Q-C7-c106)**.

El profesorado de la PUCE ha mejorado sus indicadores de publicaciones. Sin embargo, es necesario fortalecer la calidad de lo que se produce, especialmente si se orientan los estudios e investigaciones a nivel regional. Los datos evidencian que existen grupos de docentes y unidades académicas que más producen científicamente y los que más apoyo reciben a nivel financiero. El modelo de evaluación ha motivado la actividad de investigación y producción científica.

6.3.8. Analítica narrativa, inversión para la producción científica.

Por otra parte, se presenta también que el modelo de calidad debe estar íntimamente vinculado a políticas de inversión como se demuestra en el siguiente mapa:



En primer lugar, se identifica que “la otra limitación es los recursos que cada sede destina para aquello, aunque yo creo que, por la rendición de cuentas que acabo de ver, se destina bastante, para nuestro medio bastante” (AC-e1-IB-C8-c33).

La entrevista revela que “hay un gran apoyo de los Doctores en la Sede para hacer investigación con el ejemplo primero y luego con la organización de equipos investigativos” (AC-e1-IB-C8-c33). Esto no sucede en la matriz, donde “Hay docentes que manejan grandes proyectos a nivel internacional aquí mismo. Pero claro, esto es un proceso y hay gente que lo aprovecha hablando un poco así como de carreras” (AC-e1-IB-C8-c64).

Por esto el participante sugiere que “Invertir en la formación de los docentes y transferencia de conocimiento” (AC-e1-IB-C8-c70), es una buena alternativa, siempre que la autoridad decida atender estos ámbitos. Para “que los proyectos sirvan para formar perfiles de investigadores y que se lo haga, incluso con estudiantes” (AC-e1-IB-C8-c71), y “gestionar recursos para la investigación. Conviene invertir en Centros de Investigación que se encargue de los estudios que demanda la Universidad” (AC-e1-IB-C8-c74).

La organización de centros “ha sido complejo porque no hemos logrado tener con varias exigencias de becas de pensiones diferenciadas y demás, la posibilidad de tener dinero para poder invertir en investigación como quisiéramos en otras áreas que hay que invertir” (AC-e1-IB-C8-c74). “Es muy importante la inversión que debemos hacer en investigación porque es muy importante que podamos desarrollar ciencia” (AC-e2-AM-C8-c62), porque “todo eso se requiere más bien de recursos, humanos, financieros y otro tipo de recursos qué, cómo y dónde invertir los recursos y de cuánto exigen de inversión, pero lo vamos haciendo” (AC-e2-AM-C8-c62).

El participante afirma que “la universidad está interesada en formar investigadores que tenga el espíritu de la universidad”. Sin embargo, “lo que no queremos es traer investigadores de todos lados para justificar nuestros indicadores” (AC-e2-AM-C8-c68).

Por eso, “para nosotros el tema económico es muy difícil frente a la matriz, nosotros vivimos en una ciudad con un recurso económico limitado donde tenemos que becar a nuestros estudiantes y a la mayoría porque si no, no tendríamos estudiantes (AC-e3-ES-C8-c48)”. “Partiendo de esto la situación económica es diferente a la sede Ambato, por ejemplo, donde es una sede elitista que cuenta con gente que tiene recursos para estudiar” (AC-e3-ES-C8-c50).

Por otra parte, la universidad ha definido estrategias porque “hay gente que les gusta trabajar solos, que se les paga inclusive para que se presenten en ponencias internacionales y recursos para que se capaciten en otros países y luego simplemente se van” (AC-e3-ES-C8-c78). Ya que “beneficios en la Universidad te da. Lo poco que tiene de fondos lo trata de repartir pero no está mirando un poco más allá, en evaluar y hacer seguimiento de todo lo que está dando” (AC-e3-ES-C8-c89).

La universidad “evalúa y otros actores evalúan pero no se están tomando decisiones con los resultados que están saliendo, entonces claro, luego la financiera está que brinca y salta porque dice yo pagué tanto y cuando el versus no me sale y Malú me exige que tengo que hacer esto y esto, pero dónde se está yendo la plata” (AC-e3-ES-C8-c90). Para esto “hay inversión, hay beneficios, hay todo. Al docente lo que quiere se lo da, pero no hay seguimiento para ver cuánto estamos dando y qué nos están retribuyendo” (AC-e3-ES-C8-c92).

La Universidad “debe invertir más en la formación de sus docentes, en la capacitación. Es decir, es importante porque sin esa capacitación sin esa actualización científica permanente, es muy difícil poder estar en la vanguardia de la ciencia” (AC-e4-Q-C8-c38). “La capacitación es muy importante para logra estos objetivos, porque al final de cuenta, se necesitan laboratorios pero, de nada sirve si dispongo de una máquina de punta si mi conocimiento no va acorde al desarrollo de la ciencia que permita la utilización de esa máquina de punta. Entonces, yo creo que es un momento de invertir muchísimo en la formación de capital humano” (AC-e4-Q-C8-c39).

La universidad nos ha involucrado y “estamos entrando en un proceso de certificación de calidad de revistas propias y de tal manera que se evite la endogeneidad, es decir producción científica solo para los internos” (AC-e4-Q-C8-c38). “En la sede tenemos la producción

científica que aparece como resultado de proyectos de investigación, hay otra parte de personas que están cursando sus doctorados y hay publicaciones que salen como resultado de esos estudios y de hecho un programa de ese tipo involucra realizar publicaciones” (AC-e5-IB-C8-c83).

Los docentes “escogen hacer un doctorado porque quiero hacer ciencia” (AC-e5-IB-C8-c85). “Los resultados de investigación deben ser comunicados y como se comunica, es con publicaciones. No todos están llamados a hacer investigación, esta actividad es fundamentalmente vocacional” (AC-e5-IB-C8-c86). Sin embargo, “encontramos ambas, porque hay docentes con muchos años aquí que tienen su propio conocimiento, sus propios datos y han decidido lanzarse a publicarlos, pero, y luego hay otro que no” (DI-e7-ES-C8-c76).

La universidad tiene responsabilidad para “guiarles, puedes darles una idea de qué es interesante, qué es interesante para la universidad porque todo lo que sea interesante para la universidad va a recibir un apoyo” (DI-e7-STD-C8-c77). También, “hemos involucrado a los estudiantes en este sistema de producción y ya tenemos varios estudiantes que han culminado su carrera y junto con su tesis han publicado artículos derivados de su trabajo de titulación” (DI-e7-STD-C8-c43).

En la universidad “una experiencia muy importante, ahora se acaba de ir una estudiante con la que se ha estado trabajando y empezarán a trabajar en su artículo, para cuando se gradúen hacerlo con su trabajo de titulación y al menos un artículo publicado en una de estas revistas” (DI-e8-STD-C8-c44-45).

Entonces, la persona entrevistada alerta a través de la pregunta “cómo tu puedes exigirle a alguien que haga investigación, haga investigación de calidad, le digas por decreto ponga el 6 % de su presupuesto cuando un artículo de relativamente buena calidad con investigación

de campo y con un respaldo bueno, uno bien hecho está costando entre 20 y 30 mil dólares, producir uno” (DI-e9-Q-C8-c47).

La universidad participa en proyectos que han sido liderados por profesionales que tienen experiencia en investigación, “Pero eso dentro de un contexto más grande. Yo tengo varios ejemplos, hay nosotros en la Universidad fuimos parte de un proyecto con la unión europea que costó alrededor de cinco millones de dólares, 13 universidades de Europa, de América y llego a producir alrededor de 120 artículos” (DI-e9-Q-C8-c48).

Por ejemplo, “El arca de Noé que tiene un financiamiento de tres o cuatro millones de dólares y tiene así mismo de alrededor, eso es en efectivo de ahí todo lo que pone la universidad, sala de profesores, talento humano, espacio físico digamos que son 5 o 6 millones de dólares también tiene alrededor de unas 130 publicaciones desde el 2009 hasta acá” (DI-e9-Q-C8-c49)

La normativa, el modelo, las políticas institucionales y concidiconan a las universidades “entonces si a las universidades les pides que por profesor se publique 0.6 artículos por año porque esa es la media que se está pidiendo, entonces eso quiere decir que necesitarías digamos 15 mil dólares por profesor por año para publicar” (DI-e9-Q-C8-c50).

La universidad ha dotado de recursos para que el sistema de investigación funcione, porque, “si tu ves la infraestructura que tiene biología les das los cinco millones y no produce los cien artículos necesitan los cuarenta años que están ahí, más todo el dinero que la universidad haya invertido en los últimos cuarenta años para tener esta capacidad de investigación” (DI-e9-Q-C8-c51).

La universidad dispone de recursos “muchos capitales ahí, somos 1479 profesores por los 15 mil dólares se requiere de 15 millones de dólares en efectivo, súmales todo el capital que necesitaban anteriormente porque si tu necesitas para hacer investigación en ciencias de la

Educación a largo plazo, necesitas por lo menos unos cinco años de inversión, comenzado por la gente que trabaje, más fondos para seguir investigando, más estudiantes porque son la mano de obra, por esto, no hay suficientes y si te vas a las otras facultades ocurre exactamente lo mismo y no es la historia de la universidad católica, la universidad católica es una excepción. Las otras universidades son mucho más deprimidas” (DI-e9-Q-C8-c53-57).

La percepción del entrevistado define que “solamente el 1% produce un artículo por año, esto de 15 millones de investigadores”, pero aquí, “te quieren poner el 0.6 artículos por año pero con un presupuesto irrisorio” (DI-e9-Q-C8-c59)

La entrevista sostiene que “nosotros tenemos un fondo que también hay que reconocer por eso te decía que la universidad si ha tenido fondos para investigación y siempre habido los llamados a que se presenten propuestas para proyectos de investigación y han sido financiadas por la universidad y todo está claro” (DI-e9-Q-C8-c80), o “que tiene son lineamientos básicos para presentar proyectos hasta 25000 dólares porque no tenemos más” (DI-e9-Q-C8-c83)

Los docentes “vienen a clases, les gusta dar clases, pero yo quiero seguir siendo arquitecto, entonces no me ponen a investigar sobre lo que quiera en arquitectura, no me interesa, a no no si quiere subir en el escalafón tiene que escribir, tiene que investigar y tiene que publicar” (DI-e9-Q-C8-c98).

Entonces, “la gente que verdaderamente está comprometida en generar conocimiento no está esperando que sea las cuatro y media para irse se quedan en la noche en su casa, siguen pensando en el asunto” (DI-e9-Q-C8-c100), porque “si tu quieres hacer investigación en esta universidad, tu puedes hacer lo que tu quieras, no hay límites, hay unos limites

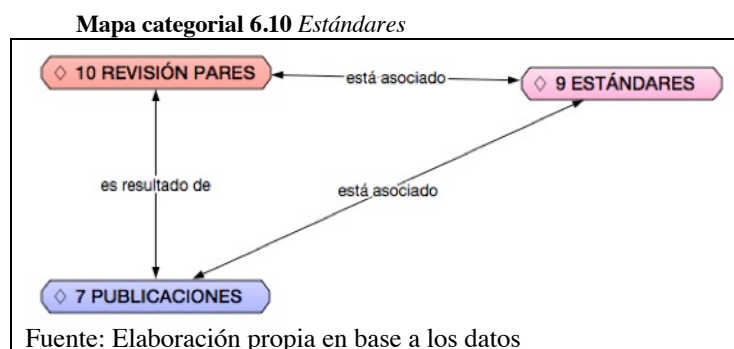
administrativos en muchos” (DI-e9-Q-C8-c101) con los cuales en muchos “de los casos que hay que pelearse un poco” (DI-e9-Q-C8-c102) para obtener los recursos o autorizaciones.

“Entonces vamos a ver qué pasa con los resultados, como te digo nuevamente hay que entender que los que están verdaderamente comprometidos van a seguirlo haciendo, si no es suficiente incentivo el salario más que el tener que cumplir porque eso le sirve para su escalafón yo no creo que tenemos que ir más allá porque sería mercerizar la investigación, uno puede comenzar por cosas pequeñas que finalmente terminan en crecimiento orgánico, si uno piensa hacer el mega laboratorio es más difícil” (DI-e9-Q-C8-c102-108).

La PUCE realiza grandes esfuerzos para fortalecer la producción científica, pero no es suficiente. Los docentes necesitan mayor apoyo en aspectos de formación para la investigación y la producción científica. Las unidades académicas requieren mayor infraestructura para actividades de investigación. Si los docentes producen científicamente es porque, efectivamente, están comprometidos con su vocación y porque una posible recategorización mejoraría sus ingresos.

6.3.9. Analítica narrativa, cumplimiento de estándares de calidad.

Como complemento es preciso anotar que el fortalecimiento de la producción científica de los docentes en la PUCE se sostiene, primero, en el modelo de calidad y, luego, en su propia dinámica.



En primer lugar, y en relación con el apartado anterior, se valora que “La PUCE ha promovido el cumplimiento de estos requerimientos mínimos como el proceso de valoración por pares, revisiones de estilo, retroalimentación. Evidentemente se ha garantizado que estos procesos se realicen con calidad” **(DI-e5-IB-C9-c88)**. “La Sede Ibarra tiene unos procedimientos para que los docentes envíen sus artículos, los mismos que pasas por procesos de edición y revisión por pares. Si no hay revisión por pares no se publica” **(DI-e5-IB-C9-c89)**.

En segundo lugar, los “temas de tablas, no hay una preocupación por lo sustantivo, posiblemente hay pares que lo hagan de forma consciente, pero es muy difícil” **(DI-e6-IB-C9-c70)**.

Sin embargo, los docentes y la institución están conscientes que “la humanidad ha vivido preguntándose por la verdad y haciendo ciencia desde mucho más antes que los griegos incluso y los grandes como Aristóteles, junto a la física se ha preguntado por la metafísica, junto al ente se preguntan por la razón del ente” y “también es cierto que gente ya tenga sus propios datos no necesita un mayor apoyo, porque ya tiene los datos realizados. Bueno pues, convivimos ambas sensibilidades” **(DI-e6-IB-C9-c70)**.

En relación a los procesos institucionales, y vinculado a su diseño en específico, “Este tema está por fuera de la Universidad, la universidad puede hablar de que intente garantizar el trabajo que se esté realizando en la universidad, pero luego la universidad exceptuando la parte de publicaciones de la universidad matriz, la publicación no la hace la universidad” **(DI-e7-ES-C9-c79)**.

Nosotros tenemos una revista Hallazgos 21 que está indexada pero por ejemplo a mi el tema de la endogamia me parece fatal con lo cual mi consejo a todos los docentes que me preguntan es no publiquen en Hallazgos,

Hallazgos es para que gente de Ambato pueda publicar y ciertos trabajos y debemos intentar expandir las fronteras.

La universidad controla lo que le es posible y “en el momento que hacemos el proceso nuestro control de las publicaciones ya no es total, quién publica, la editorial. No somos nosotros, exceptuando las publicaciones que tenga la universidad de Quito, si cualquier docente de PUCE matriz quiere publicar algo y no lo da a la revista de la universidad, eso escapa a su control, quién controla, la editorial que publica” (DI-e7-ES-C9-c82).

El control y las garantías de estándares mínimos “como controlamos eso si se publica en una buena editorial o no, eso ya no es posible, a nosotros simplemente nos llega el artículo. Aquí tenemos un registro de todos los artículos, pero no podemos meternos en el tema de las editoriales” (DI-e7-ES-C9-c83).

El entrevistado dice: “Yo puedo asegurar que cuando me llega un artículo y lo reviso, les doy mi opinión, les hago mis correcciones, frente a eso si algo que sale del ojo lo alerto, pero si no me llega, no se puede tener un control” (DI-e7-ES-C9-c84).

Asegurar calidad en la producción científica no es solo un tema de legislación, aunque, “inicialmente ha garantizado a la gente que contrata es gente rigurosa, gente preparada, son gente con un interés, que luego las cosas se salgan, se escapen, no es fácil controlar” (DI-e7-ES-C9-c86).

Un factor importante que se observa en la universidad, y en específico en la producción de universidades categorizadas como de primer nivel, como la “Politécnica Nacional, pero para el tamaño de universidad es poquísima la producción, algo nos debe decir eso, los países que quieren tener esos estándares de producción científica” (DI-e9-Q-C9-c58).

Estos aspectos son concebidos porque “la Universidad en general publica muchas cosas buenas y nuevas como contribución al conocimiento de la humanidad” eso hay que ser bien

claro, “hay publicaciones que también son un poco más revisiones de experiencias y en también produce ciencia como producto y resultado de la investigación y la actividad intelectual” **(DI-e9-Q-C9-c105-106)**.

En temas de investigación “uno puede comenzar por cosas pequeñas que finalmente terminan en crecimiento orgánico, si uno piensa hacer el mega laboratorio es más difícil” **(DI-e9-Q-C9-c108)**.

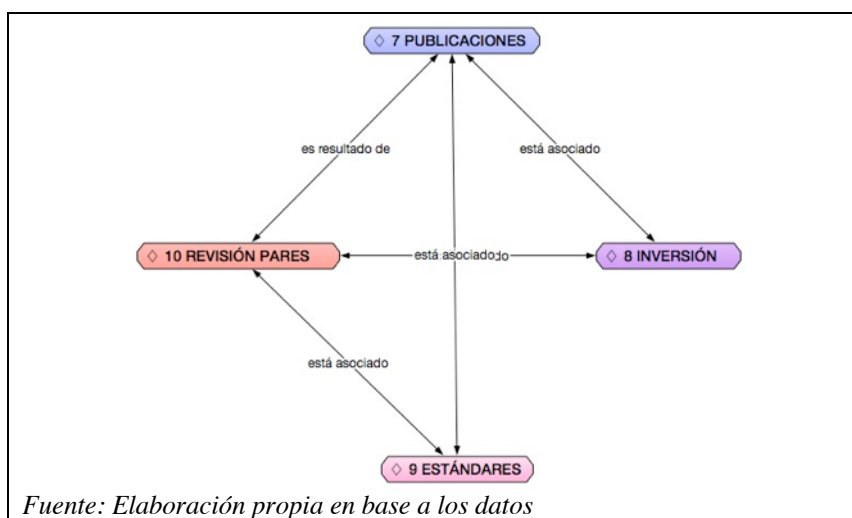
“Porque después de uno cuantos años digan si tuvo razón o cuando alguien escribe, en literatura alguien escribe un poemario, si demanda un mínimo de calidad, pero no se analiza el fondo porque finalmente si tu propones una idea loca ahora en este momento es posible que te tache de loco pero capaz” **(DI-e9-Q-C9-c114)**

En la PUCE se ha observado el cumplimiento de requerimientos mínimos para aprobar la publicación de libros, capítulos en libros y artículos científicos. Todas las publicaciones deben cumplir los estándares y disposiciones de las revistas internas y externas a la PUCE. Sin embargo, la endogamia es un tema de preocupación que escapa el control de los responsables de estos procesos, especialmente a nivel externo.

6.3.10. Analítica narrativa, procesos de revisión por pares.

Finalmente, se analiza el componente de publicaciones que se sustentan en procesos sostenidos y seguros.

Mapa categorial 6.11 Revisión por pares



Los entrevistados aseguran que “la PUCE no auspicia publicaciones si no hay revisión por pares” (DI-e5-IB-C9-c90), y que “qué garantizan que haya pares, si estamos todos metidos en esta lógica neoliberal, comercial del conocimiento, las correcciones de los pares generalmente no van entorno a fundamentos teóricos, las hacen sobre cantidad” (DI-e6-AM-C9-c69).

“En una sociedad como esta en donde se ha mercantilizado tanto el asunto un par ciego no garantiza la calidad de la publicación. Al par no le interesa porque eso es especular y queremos el dato y queremos medir y queremos pesar” (DI-e6-AM-C9-c71)

La universidad “creo que ha garantizado que los profesionales que trabajan en la PUCE sea gente rigurosa, que en un momento dado alguien se salga de eso no lo puede garantizar nadie” (DI-e7-ES-C9-c85).

No conocemos a la gente que está nuestro alrededor, “vemos el currículum y decimos esta persona me parece adecuada, no se puede saber si todo su trabajo ha sido riguroso y de confiar” (DI-e7-ES-C9-c87).

Entonces, “si te fallan en la confianza, es necesario intentar controlar, pero llega un momento que el ser crítico depende de cada uno, si yo no soy un buen investigador, algún día me

pillarán algún día me dirán este artículo que sacaste es malísimo, estos datos no pueden ser ciertos, vamos a revisar todo tu trabajo” (DI-e7-ES-C9-c88).

La universidad fortalece su actividad porque “en temas de investigación tenemos que confiar. Llega un momento en que tenemos que contratar a un docente confiando en que lo que me ha dicho es cierto, confiando en su trabajo es correcto, riguroso, adecuado, no tenemos otra forma de controlarlo. Posteriormente a eso si publica en nuestra revista podemos controlar” (DI-e7-ES-C9-c89).

El mundo de las publicaciones y revisión de expertos “puedes encontrar un par que revise aspectos genéricos sobre gráficas o datos estadísticos, que la revisión de literatura ya la aplicación de materiales y métodos está bien hecho porque también conocen esos artículos o porque se los leen”, y para “certificar que la producción ha sido de calidad” (DI-e7-ES-C9-c91).

La valoración por pares implica alta responsabilidad profesional e intelectual vinculada, sobre todo, a la honestidad “pues tienes que confiar porque no tienes forma de ir allí y volver atrás en el tiempo y verificar que esos son los treinta días en los cuales se realizó la investigación, que se ha registrado los datos en su momento. Hay cosas que son revisables” (DI-e7-ES-C9-c92).

“La revisión por pares es adecuada, no es perfecta, no puede serlo. Lo ideal que es que la Universidad no debería intervenir en eso porque es ser juez y parte, yo soy de la idea de que si tu escribes algo publíquese afuera” (DI-e7-ES-C9-c93).

“Para la publicación de libros hay este sistema de revisión por pares ciegos que es para los libros más técnicos porque tienes tus pares evaluadores en las revistas que mandan y si te publican ya pues ese es el filtro de calidad” (DI-e9-Q-C9-c111).

Un tema pendiente a resolver es el que tiene que ver con las publicaciones que “Internamente puede haber libros como algunos como los que hemos hecho nosotros que no precisamente caen dentro de la categoría para ser publicados en una revista científica”

La universidad no auspicia publicaciones si no hay revisión de pares y garantiza que los profesionales que colaboran en ella sean académicos rigurosos. La actividad investigativa y el de publicación es un ejercicio que se funda en la confianza. La revisión por pares es adecuada, sin embargo, la mayoría de los entrevistados están de acuerdo que los docentes de la PUCE publiquen en revistas externas.

6.4. Datos más relevantes

Los Directivos de la PUCE afirman que el modelo de evaluación de la calidad institucional se sustenta en criterios e indicadores que apuntan a que las universidades ecuatorianas dispongan de un modelo de gestión de calidad que les permita optimizar los recursos y regule el aseguramiento de la calidad universitaria.

El modelo de evaluación de la calidad de las universidades ha evolucionado del registro de evidencias al fortalecimiento de los procesos, y de lo cuantitativo hacia lo cualitativo o mixto, y ha permitido ser más críticos con lo que hacemos en la universidad: la docencia, investigación y la vinculación con la sociedad.

Los entrevistados aseguran que el modelo ha incidido en los comportamientos de gestión de procesos académicos y administrativos de la universidad. Sin embargo, no han sido suficientes. Las universidades no han hecho cultura de calidad en el país, por lo que necesario fortalecer los procesos de evaluación interna y externa. El modelo ha logrado unificar criterios de evaluación de calidad en contextos distintos, y para la mejora continua desde la lógica de la calidad intrínseca y extrínseca.

El modelo ha normado los procedimientos para obtener resultados de calidad. El modelo ha involucrado a los docentes en actividades de producción científica y es un eje transversal en la dinámica del ejercicio profesional. Ahora todos los docentes están obligados a publicar.

La universidad dispone de un sistema que orienta los procesos de investigación y producción científica, significando un proceso de integración permanente entre la matriz, en Quito, y las sedes de Ambato, Ibarra, Santo Domingo de los Tsáchilas, Manabí y Esmeraldas. Los directivos han realizado acciones para reconocer los esfuerzos de los docentes en la tarea de investigación. Los docentes investigan por mística y otros producen académicamente para mejorar en el escalafón docente.

La universidad busca coherencia y unidad en los procesos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Las normas son suficientes, bien establecidas y contextualizables a los centros de investigación y a la transferencia de conocimiento. Todas las sedes y unidades académicas disponen de comités de publicaciones encargados del aseguramiento de la calidad de la producción. Sin embargo, los procesos no han logrado unificación. Los proyectos de investigación internos y externos promovidos por la universidad son la mejor oportunidad para que los docentes se involucren en actividades de producción científica.

Los procesos de socialización son adecuados para dar a conocer la normativa, los procedimientos, las líneas de investigación, los dominios académicos y la propiedad intelectual, a través de medios digitales y reuniones directas con los involucrados. Los entrevistados coinciden en que es necesario fortalecer las habilidades investigativas del profesorado.

El profesorado de la PUCE ha mejorado sus indicadores de publicaciones, sin embargo, es necesario fortalecer la calidad de lo que se produce, especialmente si se orientan los estudios e investigaciones a nivel regional. Los datos evidencian que existen grupos de docentes y unidades académicas que son los que más producen científicamente y los que más apoyo reciben a nivel financiero. El modelo de evaluación ha motivado la actividad de investigación y producción científica.

La PUCE realiza grandes esfuerzos para fortalecer la producción científica, pero no es suficiente. Los docentes necesitan mayor apoyo en aspectos de formación para la investigación y la producción científica. Las unidades académicas requieren mayor infraestructura para actividades de investigación. Si los docentes producen científicamente es porque efectivamente están comprometidos con su vocación y porque la recategorización mejoraría sus ingresos.

En la PUCE se ha observado el cumplimiento de requerimientos mínimos para aprobar la publicación de libros, capítulos en libros y artículos científicos. Todas las publicaciones deben cumplir los estándares y disposiciones de las revistas internas y externas a la PUCE. Sin embargo, la endogamia es un tema de preocupación que escapa el control de los responsables de estos procesos, especialmente a nivel externo.

La universidad no auspicia publicaciones si no hay revisión de pares o garantiza que los profesionales que colaboran en ella sean académicos rigurosos. La actividad investigativa y de publicación es un ejercicio que se funda en la confianza. La revisión por pares es

adecuada, sin embargo, la mayoría de los entrevistados están de acuerdo que los docentes de la PUCE publiquen en revistas externas.

CAPÍTULO 7

7. Triangulación y análisis de resultados

La búsqueda de significados a través de estrategia como triangulación, integración o asociación de conceptos, ideas, argumentos y datos, debe circunscribirse a una teoría que contribuya a la constitución de estos sentidos en gramática y semántica pertinente para la acción comunicativa. La primera forma de encontrar significados es la que se considera como la teoría de asociación de ideas (Locke, 1984; Kretsman, 1976; Cuarón, 1978). Esta teoría permite ubicar actos emotivos y cognitivos que, finalmente, permitirían actos creativos.

En este estudio los significados aparecen vinculados a factores como los complejos de ideas y datos, junto a su multiplicidad de sentidos y operaciones mentales de los que ofrecen las ideas y también las asociaciones que se lleva a cabo a través de la experiencia individual y colectiva (Cuarón, 1978).

La teoría de la asociación de ideas tiene su origen en algunas fuentes y enfoques como el empirismo, el enfoque de la teoría causal y el enfoque fenomenológico. Estos enfoques afinan el concepto de connotación vinculado a los procesos cognitivos, emotivos e intuitivos. El aporte de los filósofos sobre estos temas ha permitido encontrar la indicación adecuada de la relación signo y referente.

Locke hace explícito su pensamiento cuando asevera que “las palabras son signos sensibles, necesarios para la comunicación, el uso de las palabras es para ser marcas sensibles de las ideas, y las ideas de ellos mantiene su propiedad e inmediata significación” (Kretsman, 1976; Lafont, 1993).

El lenguaje está concebido como un medio de conocimiento y, a la vez, vehículo de comunicación entre el sujeto hablante y el oyente. Así, el lenguaje representa su verdadero

sentido en la comunicación, ya que su función principal es la interacción comunicativa, es historia, es cultura (Lafont, 1993).

Las distintas formas de ver el lenguaje parten de su uso porque significa pasar de la representación a la visión del lenguaje como sistema de signos. Los actos del habla reflejan las intenciones del hablante, y el empleo del lenguaje la comunidad de los que hablan.

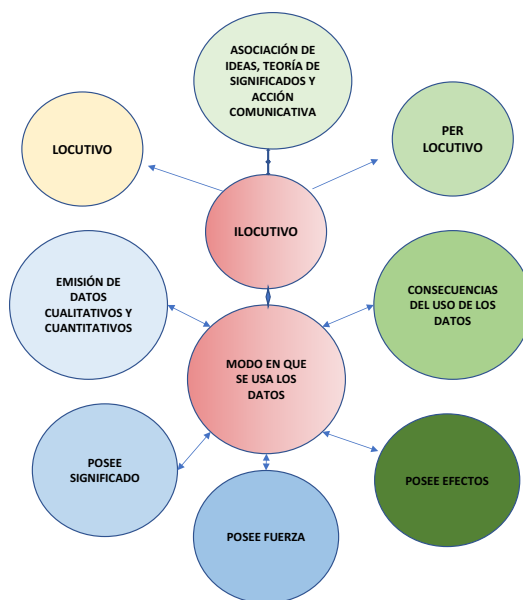
El lenguaje, además, dispone de una pragmática que estudia los principios que regulan su uso, no teórico, sino, destinado a cumplir una función comunicativa. Una palabra, un nombre, un dato, una aseveración, adquieren poder si se circunscribe a un contexto determinado y vinculado a un objeto de análisis específico (Moeschler & Reboul, 1999; Villanueva & Parodi, 1998; Camps, 1976; Bertucelli, Levinson, Reyes, Escandell, Yus).

El análisis de las fuentes, desde la pragmática, ayuda a caracterizar el estudio del origen, uso y efecto de los signos utilizados. Donde hay comunicación, hay una pragmática compartida y un lenguaje viable (Camps, 1976).

La teoría del significado también favorece el análisis, dado que se vincula con funciones expresivas, apelativas y representativas que dan expresión a las intenciones de los hablantes, establecen relaciones con los destinatarios y exponen el estado de las cosas. Por tanto, se analiza lo que se quiere decir como *semántica intencional* o *significado pretendido* (sinceridad), lo que se dice como *semántica formal* o *significado literal* (legitimidad), y el uso del lenguaje en la acción del habla como el significado de cómo se usa el lenguaje (verdad) (Kretsman, 1976).

Habermas (1989), ofrece un modelo mediante el cual permite entender la dinámica del habla.

Figura 7.1 Asociación, triangulación y acción comunicativa



Fuente: Elaboración propia

Los datos reflejan las intenciones de los hablantes en actos de emisión de ideas que poseen una función accional y una performativa, manifestada en acciones comunicativas, constatativas, representativas y regulativas (Habermas, 1990a).

El entrelazamiento de las ideas permite analizar la relación entre los datos que se representan en diversos tipos de acción, entre ellas: la acción comunicativa, la acción estratégica y la acción instrumental, vinculadas a afinidad, importancia y significación (Habermas, 1989). La acción comunicativa es la fuente de interacción, busca sintonización, asociación e integración en el mundo de la vida de los actores (Habermas, 1990b). Por esto, la experiencia sensorial es la base de la experiencia comunicativa que incluye el lenguaje para lograr el entendimiento.

El concepto de acción comunicativa trasciende lo informacional y considera la posibilidad de análisis orientado hacia el entendimiento. El lenguaje, en este caso los datos, son los medios para entender a los participantes en la acción comunicativa y como parte de la necesidad del hombre de comunicarse e interactuar (Franco, 2004).

La acción comunicativa es la interacción de los sujetos que buscan algún nivel de relación, o interpersonalización, y medio de entendimiento. En este sentido, el contexto referido, o mundo social, son el referente del mundo de la vida en que se actúa y comunica (Lafont, 1993; Kretsman, 1976; Habermas, 1990^a; Cuarón, 1978).

Los pensamientos de las personas son transferidos mediante varios medios, y uno de ellos es justamente a través de las interacciones de una persona o grupo de personas con otro y localizar la causa de las respuestas realizadas en función de obtener el concepto de verdad objetiva. El ejercicio de triangulación no resuelve el problema de ambigüedad, es decir, no implica lo que una persona, o grupo, piensa acerca de los objetos consultados, más que de patrones de estimulación cercanos como los instrumentos aplicados, en este caso la encuesta y entrevista.

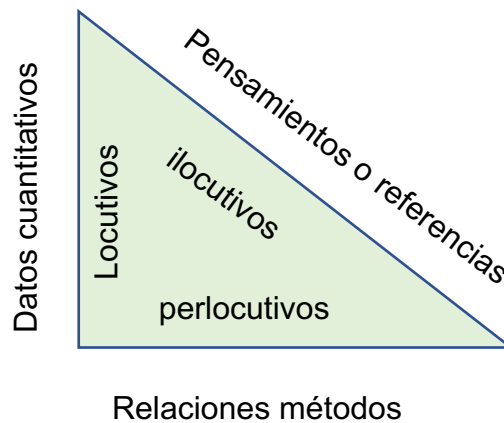
La triangulación es necesaria para provocar las respuestas respectivas de las personas.

La sociedad proporciona dos cosas de las que dependen, tanto el lenguaje, como el pensamiento. El primero es el elemento de objetividad, la conciencia de la posibilidad de estar equivocado. El argumento es un primer idioma necesariamente social, pero depende de un control social. El segundo idioma son los estímulos públicos relevantes que constituyen creencias perceptivas.

Denzin & Lincoln (2011), definen la triangulación como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 297). También es considerada como la “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica), que, con un mismo objetivo, puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones que de él se derivan” (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015).

Aparentemente, la triangulación multimodal es la que satisface a los investigadores sociales dado que son complementarios y vincularlos permite el uso de puntos fuertes que ayudan a disminuir las limitaciones. Sin embargo, en este estudio se integran métodos y datos a través de los cuales se procede a interpretar aspectos propios de la investigación para obtener mayor conocimiento del fenómeno.

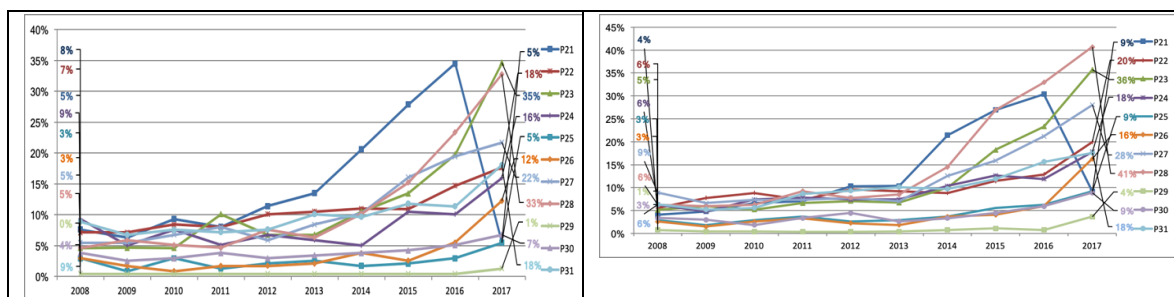
Figura 7.2 Elementos de triangulación



Fuente: Elaboración propia

7.1. Análisis de género y producción científica.

Gráfica 7.1 Género femenino y masculino y producción científica



Fuente: Elaboración propia

El modelo de triangulación de datos se resume en la siguiente fórmula:

$$P4 (p21-p22)- (p23-p24)- (p25-p26)- (p27-p28)- (p29-p30-p31)$$

El análisis pretende poner en evidencia la productividad de hombres y mujeres académicos en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Por esto, se explica quiénes producen más en el período de los 10 años de estudio. El vínculo de mujeres académicas en proyectos promovidos por la PUCE entre 2008 y 2017 evidencia un decrecimiento a diferencia del vínculo masculino donde se puede apreciar un crecimiento relativo. La participación de mujeres académicas en proyectos de investigación externos crece en 11 puntos en el período de estudio, mientras que la participación de varones crece en 12 puntos. La situación descrita coincide con las aseveraciones planteadas por los directores de investigación que sostienen la falta de interés de los docentes en acceder a este tipo de actividades más allá de los incentivos existentes. Por otra parte, es evidente que son los mismos docentes que aparecen en la actividad de producción científica, dado que son los vinculados con proyectos investigativos.

La producción de artículos científicos publicados en revistas científicas indexadas es similar entre mujeres y varones académicos de la PUCE, ya que se registra un crecimiento de 30 puntos en ambos géneros. El dato cuantitativo evidencia consistencia con los factores cualitativos expresados por los entrevistados, lo mismo sucede en el aspecto vinculado a la publicación en revistas no indexadas. Este dato pone en evidencia que existen algunos académicos que no les interesa relacionar sus esfuerzos con el sistema establecido, unos por convicción y otros por la agilidad que demuestra el sistema alternativo para poner al servicio de la comunidad su producción académica.

La producción de libros es preocupante. El dato revela un casi nulo crecimiento tanto en el aporte de mujeres como varones y la diferencia es de 9 puntos entre ambos. En lo relativo a los capítulos en libros no es tan distinto, ya que se registra una diferencia en 22 puntos de la producción de varones en relación a las mujeres.

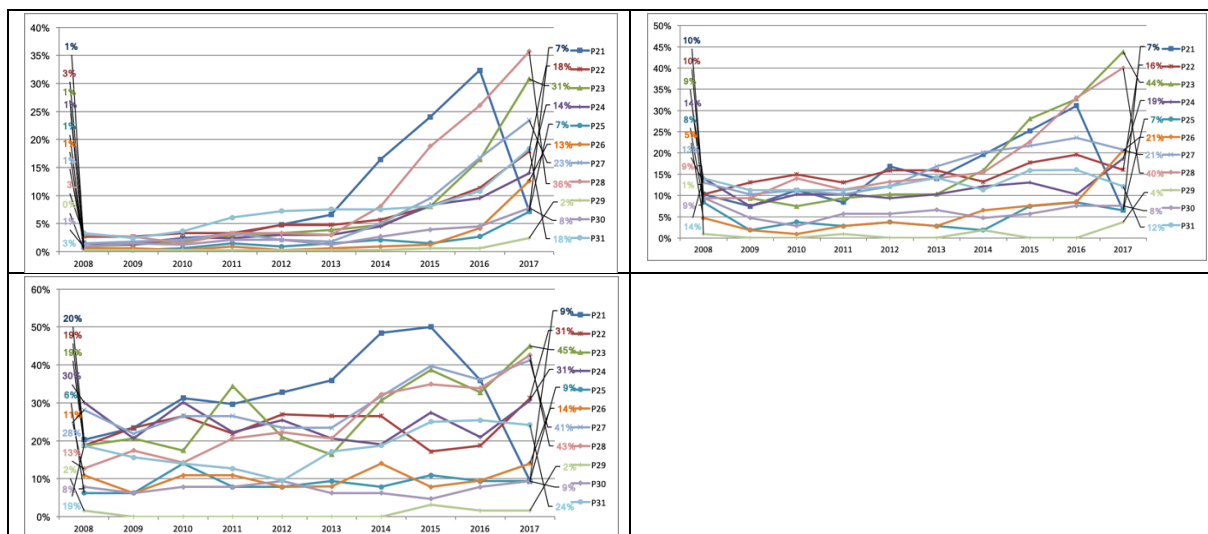
La presentación de comunicaciones en ponencias internacionales y nacionales es muy similar entre mujeres y varones, ya que se registra un crecimiento de 18 puntos en promedio tanto de mujeres y varones en ponencias internacionales y de entre 28 y 35 puntos en ponencias nacionales. Este dato pone en evidencia que la comunidad universitaria ecuatoriana ha promovido oportunidades para que los académicos expongan su producción científica, lo que también ha sido ratificado por los directores de investigación entrevistados. La PUCE ha descuidado la producción científica de patentes y se observa que las mujeres crecen de 0 a 1 punto y los varones de 1 a 4. Los aportes relevantes también son similares en el crecimiento tanto en producción de mujeres y varones, sin superar los 10 puntos entre ellos. Sin embargo, en las entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad, se manifiesta que “hay que darse cuenta que el modelo nos ayuda a mejorar a tomar mejores decisiones, a orientarse bien, a utilizar los recursos de manera adecuada, a optimizar a la gente con un determinado norte, un horizonte y que la gente vea que lo que hace da buenos resultados. Entonces eso motiva, hay un bien mayor” (AC-e1-IB-C1-c23).

Todo esto significa lo impostergable de la definición de políticas orientadas a fortalecer la participación del profesorado en actividad investigativa, apuntando a resolver los problemas de la sociedad ecuatoriana. Conforme a lo dicho, se hace necesario disponer de dispositivos ágiles para la gestión del hecho investigativo y de los procesos administrativos y financieros que involucra la gestión de la investigación en la universidad.

Finalmente, el decrecimiento de la participación de mujeres y varones en la producción científica es un hecho que amerita considerar para mejorar las posibilidades de vínculo y acoger la actividad productiva en la universidad.

7.2. Análisis de escalafón del profesorado y producción científica.

Gráfica 7.2 Profesores auxiliares, agregados, principales y producción científica



Fuente: Elaboración propia

Los datos que se exponen en las gráficas corresponden a los docentes escalafonados como auxiliares, agregados y principales.

La relación que buscamos en el ejercicio de triangulación de datos es el siguiente:

$$P11 (p21-p22)- (p23-p24)- (p25-p26)-(p27-p28)-(p29-p30-p31)$$

Una de las competencias que se pretende desarrollar en el profesorado de las universidades ecuatorianas es, justamente, la investigativa, ya que esta resulta ser una de las vías para lograr la excelencia académica y científica. Por esto, el componente investigativo es una actividad a la cual deben acogerse los docentes universitarios, cualquiera sea su situación en el escalafonamiento institucional, porque la producción científica de calidad demanda la participación de equipos multidisciplinares y de multinivel. La producción científica de los docentes de la PUCE es insuficiente, como se puede notar el dato respectivo a los docentes auxiliares. Estos registran un crecimiento de 6 puntos, a diferencia de los docentes agregados que muestran un decrecimiento de 3 puntos, y los profesores principales reducen su participación 11 puntos en el vínculo con proyectos investigativos promovidos por la PUCE.

En lo relativo al vínculo de los docentes a proyectos investigativos externos, se nota que los profesores auxiliares crecen en 15 puntos en el período de estudio, los profesores agregados incrementan 6 puntos y los profesores principales en 12. Estos aspectos pueden deberse al escaso número de investigadores categorizados como tales, el bajo número de docentes con grado científico y la pobre participación de los docentes en la búsqueda de premios en temas de investigación científica. Sin embargo, la producción científica de artículos realizada por el profesorado auxiliar es significativamente importante, dado que hay un crecimiento de 30 puntos en el período de estudio, el profesorado agregado incrementa 5 puntos y el profesorado principal en 25 puntos. Por otra parte, la producción de libros es marginal, dado que los datos evidencian que los profesores auxiliares aportan en la producción de libros en 7 puntos, los profesores agregados se mantienen en los índices históricos del 8 y con reducción de 1 punto y los profesores es principales crecen en su producción en 3 puntos en los 10 años de estudio. En la producción de capítulos en libros sucede que la situación es similar, los profesores auxiliares crecen en 12 puntos, los profesores agregados en 16 puntos y los principales en 3. Esto se debe a políticas implementadas por la universidad en razón de disponer de un nuevo sistema de escalafonamiento al cual deben acogerse los docentes antiguos (los que deseen), y nuevos con carácter mandatorio. Por otra parte, la propuesta salarial ha motivado a los docentes en buscar una nueva categoría en su escalafón y, como requisito imprescindible, realizar las publicaciones científicas requeridas por el reglamento. Respecto a la participación de los docentes en categoría de auxiliar, en comunicaciones y ponencias internacionales, se muestra un crecimiento de la productividad en 22 puntos; de los profesores agregados en 8 puntos; y de los principales 13 puntos. Las ponencias nacionales realizadas por docentes auxiliares evidencian un crecimiento significativo de 30 puntos, los profesores agregados aportan al crecimiento en 37 puntos y los profesores principales en 40 puntos. La producción de patentes relevantes realizado por los docentes

auxiliares, agregados y principales, evidencian un crecimiento de 2 puntos con tendencia a reducirse en el tiempo. La producción de aportes relevantes de los profesores auxiliares se reduce en el tiempo de estudio de 14 puntos a 8, los profesores agregados reducen su producción en 1 punto y los profesores principales aumenta su producción en 1 punto.

Las entrevistas a Directores de Investigación argumentan que “la calidad está por otro lado. Además de este modelo y todo este proceso de acreditación y de mejora de la educación superior ha conducido a cosas vergonzosas. Hemos entrado en una campaña abierta por exigir que la gente publique” (DI-e6-AM-C2-c11). “Por cada número de puntos usted tiene un incremento salarial y ascensos y tal, allá son los puntos, acá la cantidad de publicaciones y el escalafón” (DI-e6-AM-C2-c14). “La universidad está en el propósito de hacer mejor las cosas, como universidad y para los estudiantes. El tema de la reglamentación o normativa para ir escalafonando a los docentes no quiere decir que estemos influyendo a los docentes para publicar más rápido o que puedan publicar cualquier cosa” (AC-e2-AM-C2-c25,28,35). La percepción de los entrevistados es que los “Profesionales que definen como su norte la recategorización y todo el esfuerzo lo enfoco a ver cuántas publicaciones necesito para recategorizarme en el escalafón” (DI-e5-IB-C2-c29).

La institución debe considerar, con mayor detenimiento, los procesos de producción científica y escalafonamiento del profesorado, dado que, lo que interesa a los docentes es acceder a otro nivel en el escalafón en razón de mejorar sus ingresos.

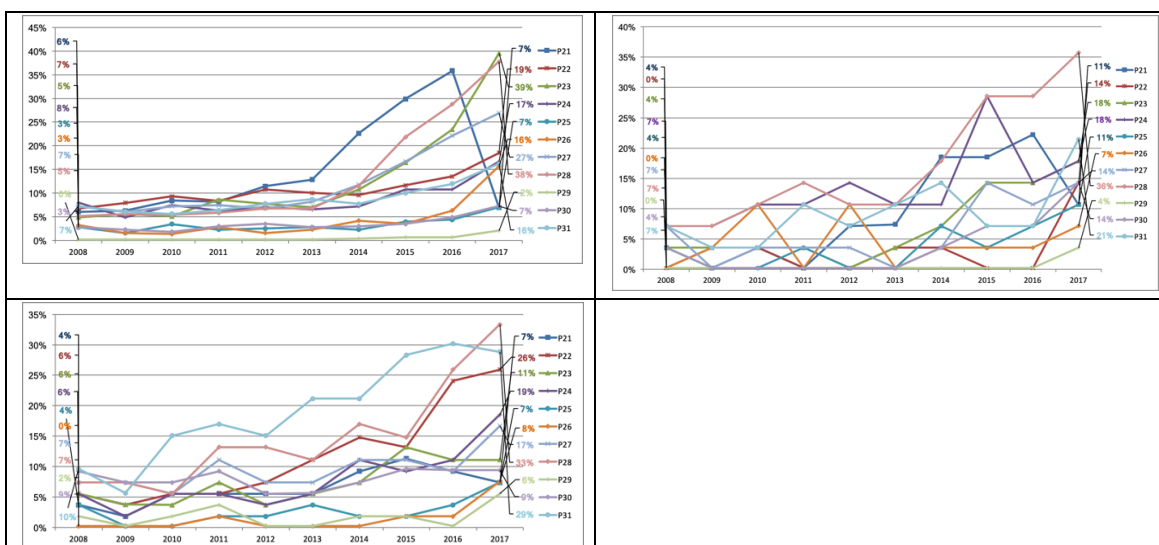
El problema de la calidad y la producción científica en Ecuador es el más grave de la universidad en general y de la PUCE en particular. Los datos revelan que hay muy poca producción científica realizada por el profesorado que seguramente se traducirá en problemas de competitividad y fortalecimiento institucional. El estado de situación de la producción científica tiene sus causas, una es la sobrecarga de actividades de docencia y atención de los procesos administrativos en desmedro del componente de investigación y un

activismo de producir por producir, que amerita orientaciones y regulaciones contextualizadas a la institución y los perfiles profesionales.

7.3. Análisis de tiempo de dedicación de los docentes y producción científica.

A continuación, se analiza la situación de la producción científica del profesorado con dedicación a tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el período de 2008 a 2017 para lo cual se presenta las gráficas.

Gráfica 7.3 Dedicación: tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial y producción científica



Fuente: Elaboración propia

La dedicación de los docentes a la actividad académica permite comparar la realidad de la producción científica y la formación de competencias para la excelencia en este ámbito del quehacer universitario. La producción científica se valora a través de los datos obtenidos gracias a las investigaciones que han realizado los docentes (Castañeda & Castañeda, 2007c), y su productividad es transferida define la calidad institucional.

El análisis se realiza tomando en cuenta la pregunta 9 de la encuesta y se relaciona con las preguntas que tienen relación con la producción científica: participación en proyectos de

investigación, publicación de artículos científicos, libros, capítulos en libros, ponencias, patentes y aportes de relevancia.

P9 (p21-p22)- (p23-p24) - (p25-p26) - (p27-p28) - (p29-p30-p31)

Los datos evidencian que el vínculo del profesorado con dedicación a tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, a proyectos investigativos nacionales es reducido dado que el crecimiento en el período de estudio es de 4, 7 y 4 puntos, mientras que para proyectos internacionales el crecimiento es de 12, 14 y 20 respectivamente. Si bien el crecimiento es mínimo, la búsqueda de actividad investigativa del profesorado con dedicación a tiempo parcial es ligeramente superior y se corresponde con los elementos de análisis propuestos en los apartados anteriores. El profesorado siente la necesidad de publicar a toda costa porque el proceso de recategorización lo exige y los más interesados en hacerlo son los docentes que buscan ascenso y vínculo laboral con la PUCE con más tiempo de dedicación.

Sin embargo, es imprescindible observar la reducción entre 2016 y 2017 de 30 puntos en la participación de los docentes a tiempo completo en proyectos de investigativos promovidos por la PUCE. Esta reducción puede deberse a la sobrecarga de actividad vinculada a la gestión de procesos administrativos.

La producción de artículos científicos publicados en revistas indexadas de los profesores con dedicación a tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, aumenta en 31, 11 y 5 puntos respectivamente, mientras que para revistas no indexadas el incremento es de 9, 11 y 13.

La producción de los docentes de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, de libros crece en el período de análisis en 4, 7 y 3 puntos y capítulos en libros es de 13, 7, 8.

La participación de los docentes de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, en ponencias internacionales es de 20, 7 y 10, y en nacionales es de 31, 31 y 26 puntos. El crecimiento de la participación en ponencias nacionales es altamente significativo y conviene estudiar la relación que tiene con la productividad y calidad de la producción

científica. La producción científica de los docentes de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial de patentes es mínima, dado que en el período de estudio el dato se mueve de 0 a 2 para los profesores a tiempo completo, de 0 a 4 para los profesores a medio tiempo y de 2 a 6 para los docentes a tiempo parcial.

En lo relativo a la producción de aportes relevantes, el crecimiento se reduce y es un comportamiento que se mantiene en todo el período de estudio.

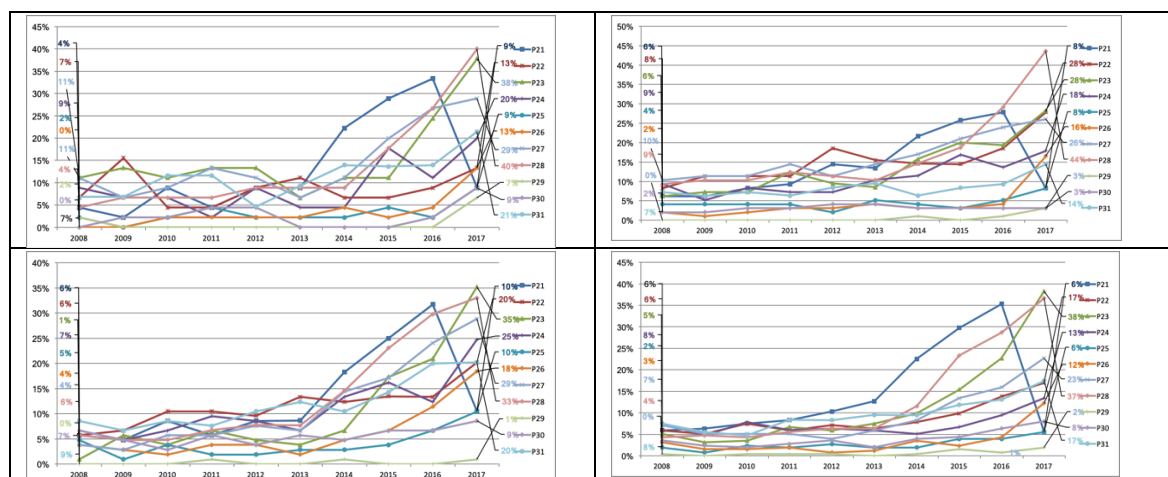
El trabajo de los docentes “en términos de los docentes, se vio que se dio una mayor racionalidad en términos de salarios en ciertas universidades, es decir, se ha apostado a la participación de tiempos completos y un mayor avance por títulos de Doctorado” (AC-e4-Q-C2-c14).

7.4. Análisis de horas de gestión de la docencia, investigación y procesos administrativos y producción científica.

El objetivo de las universidades es generar conocimiento relacionado con la práctica científica de los docentes y se valora a través de la publicación de los productos resultados de la vinculación de los docentes en proyectos investigativos orientados a la producción de artículos, libros, patentes y otros aportes de relevancia. La PUCE asigna un número de horas a la actividad de docencia, investigación y gestión de procesos administrativos e interesa valorar la situación de la producción científica de los profesores con asignación de 1-4, 5-8, 9-12 y 13-16 horas en el período de estudio.

La producción científica depende del tipo de dedicación y del tiempo asignado para estas actividades, por esto se realiza la relación existente entre las horas asignadas a cada actividad y el dato obtenido.

Gráfica 7.4 Horas de gestión de la docencia (1-4), (5-8), (9-12), (13-16) y producción científica



Fuente: Elaboración propia

El profesorado de la PUCE, con asignación de 4, 8, 12 o 16 horas a la docencia, se involucra en el mismo porcentaje en proyectos de investigación promovidos por la universidad, las diferencias son mínimas ya que, los docentes con 4 horas crecen en 5 puntos en el período de estudio, los de 8 crecen en 4 puntos, los de 12 en 4 puntos y los de 16 se mantienen en el mismo valor durante el período de análisis. El vínculo de los docentes en proyectos investigativos externos evidencia diferencias significativas para los docentes de 8 horas de dedicación a la docencia, dado que crecen en los diez años de estudio en 20 puntos. Sin embargo, el profesorado que realiza docencia de 12 horas semanales crece en 14 puntos y los docentes de 16 horas de docencia aumentan su vínculo en 11 puntos. La producción científica de artículos científicos es lo que más aumenta y no se encuentran diferencias significativas entre los docentes, dado que los profesores con asignación de 4 horas de clase incrementan en 27 puntos, los de 8 horas en 22, los de 12 en 35 puntos y los de 16 en 33 puntos. Es decir, los profesores con mayor asignación de horas producen más que aquellos que no y corresponde con el dato de 31 puntos de incremento en la producción de artículos científicos registrado por los profesores a tiempo completo en el período de estudio. En lo

relativo a la producción de libros y capítulos en libros los datos son similares, ya que el incremento de la producción de los profesores con 4, 8, 12 y 16 es igual, porque el registro de incremento es de 5, 4, 5 y 4 puntos respectivamente. El trabajo realizado por los docentes en actividades de divulgación a través de ponencias también es significativo ya que se registra un crecimiento de 18,16, 25 y 9 puntos respectivamente. El registro de patentes se corresponde con los análisis anteriores y se ratifica que la universidad debe asumir como prioritaria la activación de la producción y registro de este tipo de desarrollos. Los aportes relevantes de los docentes registran también un aumento mínimo de 7, 7,11, y 9 puntos en el período de estudio.

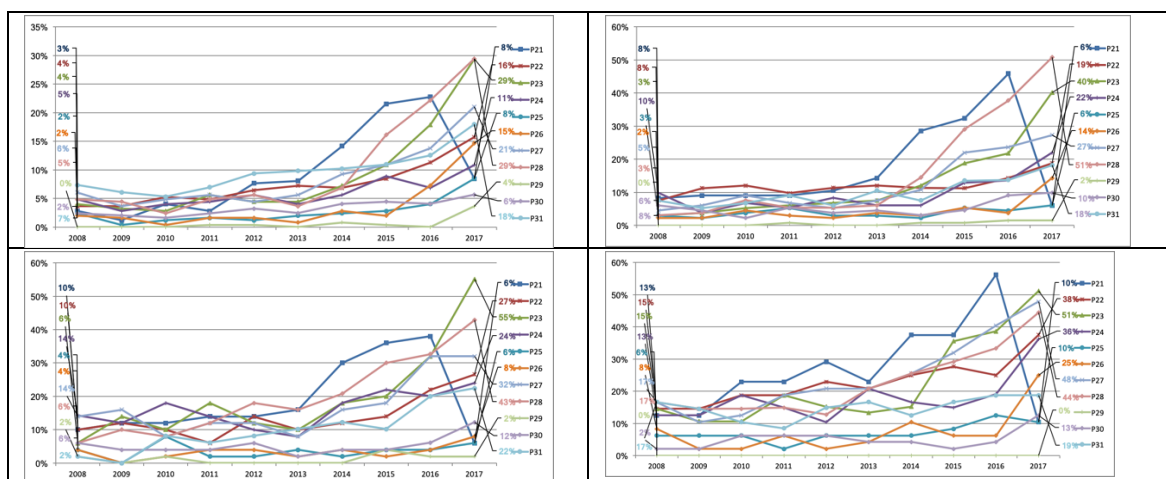
Los entrevistados advierten la necesidad de “darles esa altura de ser un docente universitario y decirles bueno, o son docentes de docencia o docentes investigadores” (AC-e2-AM-C5-c51), y que “para ser un docente investigador usted debe cumplir este tipo de perfil, estas son sus ventajas y desventajas, estas son las reglas de juego, pero si no hay el interés, a la tercera semana de haber capacitado ya no se acordarán los procesos a seguir para presentar proyectos de investigación” (AC-e2-AM-C5-c52,54).

“Entonces, la docencia es lo que más se evidencia en una institución de educación superior que es inherente, además se hace vinculación con la comunidad. Los estudiantes se forman y salen a trabajar en su lugar” (DI-e5-IB-C5-c52).

Por esto “es tan importante el docente que hace docencia dura y que hay estudiantes que dicen que quieren hacer muchas clases con esos profesores porque son una maravilla, porque es didáctico, es pedagógico, acompaña, motiva” (DI-e6-AM-C5-c51), entonces “yo creo que la calidad de lo que nosotros hagamos a nivel de investigación científica, la calidad de nuestro aporte social tiene que nacer de la libertad en la que dejemos a los profesores para elegir qué hacer” (DI-e6-AM-C5-c53).

Los docentes “vienen a clases, les gusta dar clases, pero yo quiero seguir siendo arquitecto, entonces no me ponen a investigar sobre lo que quiera en arquitectura, no me interesa, a no si quiere subir en el escalafón tiene que escribir, tiene que investigar y tiene que publicar” (DI-e9-Q-C8-c98).

Gráfica 7.5 Horas de gestión de la investigación (1-4), (5-8), (9-12), (13-16) y producción científica



Fuente: Elaboración propia

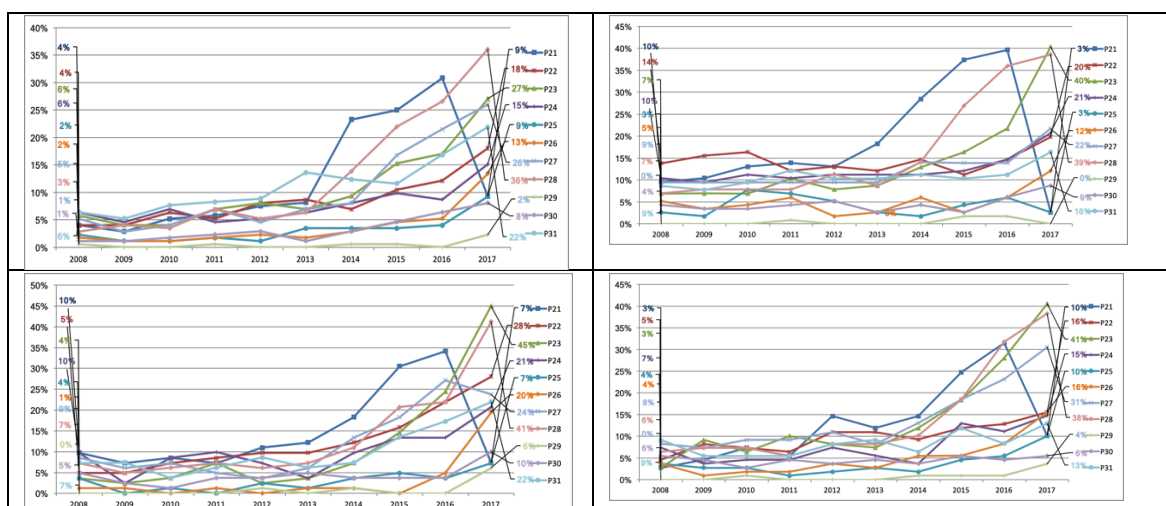
El profesorado de la PUCE con asignación de 4, 8, 12 o 16 horas a la investigación se involucra menos en proyectos de investigación promovidos por la universidad. Las diferencias son mínimas, ya que los docentes con 4 crecen en 5 puntos en el período de estudio, los de 8 reducen en 2 puntos, los de 12 reducen su producción en 4 puntos y los de 16 reducen en 3 puntos durante el período de análisis. El vínculo de los docentes en proyectos investigativos externos evidencia diferencias significativas para los docentes de 4 horas de dedicación a la investigación, dado que crecen en los diez años de estudio en 12 puntos. Sin embargo, el profesorado que realiza investigación de 8 horas semanales crece en 11 puntos, los docentes de 12 horas de investigación aumentan su vínculo en 17 puntos y los docentes de 16 horas de investigación aumentan en 23 puntos su vínculo con proyectos investigativos externos. La producción científica de artículos científicos es lo que más aumenta y se

encuentran diferencias significativas entre los docentes, dado que los profesores con asignación de 4 horas incrementan en 27 puntos, los de 8 horas en 37, los de 12 en 49 puntos y los de 16 en 46 puntos. Es decir, los profesores con mayor asignación de horas producen más que aquellos que no y corresponde con el dato de 31 puntos de incremento en la producción de artículos científicos registrado por los profesores a tiempo completo en el período de estudio. En lo relativo a la producción de libros y capítulos en libros los datos son similares, ya que el incremento de la producción de los profesores con 4, 8, 12 y 16 horas es relativamente simétrica porque el registro de incremento es de 6, 12, 10, 20 respectivamente. El trabajo realizado por los docentes en actividades de divulgación, a través de ponencias, también es significativo porque registran un crecimiento de 13, 12, 4 y 17 respectivamente. Los aportes relevantes de los docentes registran también un aumento mínimo de 4, 5, 6, y 11 puntos en el período de estudio.

La posición de los entrevistados sobre dedicación y, en específico, sobre investigación se plantea que, “sí usted elige investigar usted tiene que mostrar resultados, usted quiere que la universidad le financie su investigación, perfecto, la universidad le pone las condiciones para que usted investigue y la universidad le pone toda la estructura que necesita, pero usted me da resultados” (DI-e6-AM-C5-c55) y “si usted quiere meterse en esa dinámica debe mostrar resultados, sino haga docencia” (DI-e6-AM-C5-c55), y “la gente no puede estar obligada. No podemos actuar y hacer que funcionen así las personas” (DI-e6-AM-C5-c56). “Entonces hemos olvidado eso y todo este proceso de arbitraje de pares y de proceso y tal ¿qué es lo que garantizan a la hora de la verdad? Que se cumpla con un paradigma o un modelo de hacer ciencia” (DI-e6-AM-C5-c75). Porque la universidad, “Disculpe, es mi casa, es mi dinero y yo le digo lo que tiene que hacer”. Y “tenemos que dar respuesta a las exigencias de calidad en el mundo” (DI-e7-ES-C5-c11-15).

La política institucional “si hay buenos investigadores hay que apoyar a los investigadores y con la misma fuerza y categoría apoyar a los docentes que son profesores” (DI-e9-AM-C5-c9) para “hacer investigación que en muchos de los casos tú la haces no por vocación sino por obligación y claramente la fórmula de tener éxito es hacer lo que a uno le gusta y donde se siente cómodo” (DI-e9-AM-C5-c10).

Gráfica 7.6 Horas de gestión de procesos administrativos (1-4), (5-8), (9-12), (13-16) y producción científica



Fuente: Elaboración propia

El profesorado de la PUCE con asignación de 4, 8, 12 o 16 horas a la gestión de procesos investigativos, se involucra menos en proyectos de investigación promovidos por la universidad. Las diferencias son mínimas ya que, si los docentes con 4 horas a la gestión administrativa crecen en 5 puntos en el período de estudio, los de 8 reducen en 7 puntos, los de 12 reducen su producción en 3 puntos y los de 16 aumentan en 7 puntos durante el período de análisis. El vínculo de los docentes en proyectos investigativos externos evidencia diferencias significativas para los docentes de 4 horas de dedicación a la gestión de procesos administrativos, dado que incrementan su involucramiento en 12 puntos. Sin embargo, el profesorado que realiza gestión administrativa de 8 horas semanales crece en 6 puntos, los docentes de 12 horas de gestión administrativa aumentan su vínculo en 23 puntos y los

docentes de 16 horas de gestión de procesos administrativos aumentan en 11 puntos su vínculo con proyectos investigativos externos. La producción científica de artículos científicos es lo que más aumenta y se encuentran diferencias significativas entre los docentes, dado que los profesores con asignación de 4 horas de clase incrementan en 21 puntos, los de 8 horas en 33, los de 12 en 41 y los de 16 en 38 puntos. Es decir, los profesores con mayor asignación de horas producen más que aquellos que no y corresponde con el dato de 31 puntos de incremento en la producción de artículos científicos registrado por los profesores a tiempo completo en el período de estudio. En lo relativo a la producción de libros y capítulos en libros, los datos son similares ya que el incremento de la producción de los profesores con 4, 8, 12 y 16 es relativamente simétrica porque el registro de incremento es de 7, 0, 3 y 7 puntos respectivamente. El trabajo realizado por los docentes en actividades de divulgación a través de ponencias también es significativo porque se registra un crecimiento de 33, 32, 35 y 32 respectivamente. Los aportes relevantes de los docentes registran también un aumento mínimo de 7, 5, 5, y 0 puntos en el período de estudio.

Entonces “la gente que verdaderamente está comprometida en generar conocimiento no está esperando que sea las cuatro y media para irse se quedan en la noche en su casa, siguen pensando en el asunto” (DI-e9-Q-C8-c100), porque “si tu quieres hacer investigación en esta universidad, tu puedes hacer lo que tu quieras, no hay límites, hay unos limites administrativos en muchos” (DI-e9-Q-C8-c101) con los cuales en muchos “de los casos que hay que pelearse un poco” (DI-e9-Q-C8-c102) para obtener los recursos o autorizaciones.

C. MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 8

8. Conclusiones y discusión de resultados

El estudio revela la morfología (o anatomía) de la universidad como referente de estudios de alto nivel. Muestra su constitución de colegios y escuelas de graduación, estamentos que ofrecen servicios educativos de calidad. La universidad es, en esencia, la guardiana de sus principios y expresión auténtica del espíritu pensante e invulnerable.

El arquetipo de la universidad está constituido por los principios de calidad y la búsqueda de excelencia, dispensadora de los conocimientos científicos universales. La genotipia universitaria se circunscribe al referente napoleónico por el enfoque profesionalizante, y al humboltiano por el carácter científico e investigativo. La calidad de la educación superior se enmarca en el contexto del capitalismo cognitivo que promueve el cumplimiento de estándares e indicadores.

La universidad ecuatoriana ha registrado cambios significativos a partir de la promulgación del marco normativo en 2010, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior, el Reglamento de Régimen Académico de 2013 y los modelos de evaluación y acreditación institucional y de carreras o programas. Este marco normativo compromete la función de la universidad a los preceptos del programa del Estado propuestos en el programa de Buen Vivir, que subordina todas las acciones institucionales al servicio de la sociedad y los sectores sociales más vulnerables en condiciones y equidad.

Los docentes han focalizado sus esfuerzos, especialmente, a los tres ejes de la vida universitaria: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Los profesores,

además de ejercer su actividad primordial, han comprometido sus esfuerzos por la producción académica y científica expresada en publicaciones.

La universidad ecuatoriana, en los últimos 10 años, ha registrado cambios significativos respecto a instancias de control como el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Estos organismos han dispuesto una estructura normativa y operativa que ha movilizó a las universidades del país para mejorar los indicadores de calidad de las instituciones tanto públicas como privadas.

No obstante, el nuevo Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior deberá definir con mayor claridad los procesos de evaluación de la calidad, dado que la gestión de los últimos 10 años apenas ha iniciado la transformación de la universidad ecuatoriana en aspectos de gestión de calidad. Asimismo, deberá valorar la necesidad y oportunidad de los cambios en la normativa, respecto a nuevas reglas de juego y un incremento de los niveles de incertidumbre en el contexto académico.

Las universidades también deben involucrarse en el proceso para diseñar, implementar y evaluar sus procesos y resultados, mediante la aplicación de sistemas de gestión de la calidad autónomos, contextualizados o vinculados a sistemas de gestión de calidad propios, siempre que se adecuen a la realidad ecuatoriana y latinoamericana.

El estudio también ha permitido conocer la evolución de la producción científica de los docentes de la PUCE, realizando un registro del número de publicaciones del profesorado en el período de 2008 a 2017. Los resultados evidencian que el diseño institucional para el desarrollo de la producción científica, ha incidido en el crecimiento de la producción

científica de los profesores y se refleja en el número de las investigaciones y las publicaciones realizadas. Sin embargo, el crecimiento es mínimo y obliga a una adecuación de políticas internas y externas de gestión de la investigación y de la producción científica, que involucre la publicación de resultados de las investigaciones en los más exigentes estándares de calidad.

Los resultados evidencian, asimismo, la reactivación de la participación de los profesores en proyectos promovidos por la universidad, haciendo imprescindible el fortalecer la consecución de redes de investigación internacionales para comprometer la transferencia de conocimiento y crear oportunidades investigativas y de gestión de conocimiento bien sean individuales, en grupos o interdisciplinarias. Al respecto, se hace impostergable evaluar con rigor la producción académica funcional en la PUCE en particular, y en la universidad ecuatoriana, en general.

La evidencia cuantitativa de la investigación y los resultados obtenidos sugieren proponer investigaciones integrales que involucren otros criterios del modelo de evaluación institucional y de carreras en Ecuador, dado que el criterio de pertinencia, academia, currículo, estudiantes e infraestructura, no ha sido investigado en el contexto de la educación superior ecuatoriana.

La investigación seleccionó un conjunto de universidades privadas pertenecientes a un sistema universitario; no obstante, podríamos haber hecho otro tipo de agrupaciones considerando las universidades públicas y también las universidades internacionales con aporte público, realizando comparaciones entre los grupos a nivel nacional e internacional.

Por otra parte, las Instituciones de Educación Superior deben tomar iniciativas para desarrollar y potenciar sus propios procesos de calidad para, así, demostrar alto grado de autonomía. Al respecto, pueden apoyar el mejoramiento de las normativas vinculado a lo posible y factible para la universidad ecuatoriana.

En el sistema de la PUCE, es necesario fortalecer los procesos de investigación y el vínculo de los docentes en proyectos nacionales e internacionales, con el objetivo de mejorar la calidad de la producción científica y mostrar mayor competitividad a nivel nacional e internacional a través de la creación de equipos de investigación multidisciplinarios y de multinivel.

Esta investigación entrega una visión acotada y específica sobre la calidad de la educación superior y de la producción científica de los profesores. Aunque, y para futuras investigaciones, conviene complementarlo con el estudio de los criterios de pertinencia, currículo, infraestructura y estudiantes.

El profesorado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador se ha involucrado con los procesos de aseguramiento de la calidad y con el logro de indicadores eficientes que le permiten superar los trámites de escalafonamiento. En este contexto, es más importante el interés y objetivos personales que los institucionales, por tanto, no importa qué se produce y cómo se hace.

El profesorado evidencia un profundo conocimiento del plan de evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. Esto se evidencia en las entrevistas a Directores de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación, por tanto, el profesorado cree que es impostergable diseñar modelos de evaluación de calidad contextualizados a la

universidad ecuatoriana en todos sus ámbitos: pertinencia, academia, currículo, estudiantes, infraestructura, investigación, vinculación con la sociedad.

La percepción del profesorado sobre el sistema de evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana, no es positiva y se hace presente en el alto índice de respuestas en las entrevistas que se vincula con los datos cuantitativos. Es decir, en los últimos años de cambio institucional no se ha logrado superar los índices y comportamiento de períodos anteriores. Estos detalles también se confirman en los resultados heterogéneos registrados tanto a nivel cualitativos y cuantitativo.

A nivel institucional, la PUCE muestra algunos factores sobre los cuales es necesario trabajar con más meticulosidad, como la implementación de políticas que unifiquen la diversidad del sistema universitario, para que sea posible el realizar todas las tareas de la universidad con la más alta calidad. En definitiva, en el sistema de la PUCE coexisten distintos modelos, concepciones, filosofías y creencias que dificultan el interés de unificar y homogeneizar el sistema y cultura organizacional, arraigada en los docentes y otros participantes clave como parte de la ruta para el nuevo sistema de la PUCE.

El estudio metodológico buscó mostrar la disposición de los docentes del sistema de la PUCE ante la producción científica. El mismo que, utilizando criterios de validez y confiabilidad para garantizar su ejecución en campo, pone en evidencia que la calidad de la educación superior y la producción científica es, exclusivamente, para los docentes que están involucrados, como se demuestra en la sección de análisis de correspondencias simples y múltiples expresadas en los bloques 1, 2, 3 y 4.

La exploración y la analítica narrativa de los actores clave, evidencia que el modelo ha ayudado muy poco a mejorar la calidad de la educación superior en el sistema de la PUCE y en la producción científica de los docentes.

La universidad ecuatoriana ha realizado esfuerzos por mejorar la calidad de sus servicios, sin embargo, hay campos en donde es necesario poner mayor atención en función de optimizar los recursos y lograr eficacia en las inversiones. Los recursos deben ser utilizados en base a planificación, así, el talento humano podría ser gestionado con efectividad. También, los proyectos universitarios deben responder a las necesidades sociales.

Los procesos de evaluación son responsabilidad de las instituciones de educación superior, por lo que es indispensable que se disponga de sistemas de evaluación adecuados a las especificidades de las universidades y sean construidos desde sus espacios de gestión institucional.

CAPÍTULO 9

9. Limitaciones de la investigación y líneas futuras del estudio

La investigación se enfocó en temas como la calidad de la educación superior y la producción científica de los docentes. Sin embargo, hay temas que no se han considerado como: la pertinencia de los programas académicos, ofertados por las universidades ecuatorianas, que significa pensar y repensar en el contexto y su relación con las profesiones. Para esto, conviene valorar con mayor precisión lo que sucede con el diseño de los programas académicos, su situación actual y prospectiva.

La actividad académica, también, es un tema pendiente para estudiarse a profundidad porque significa pensar en componentes de calidad y dedicación que en este estudio han sido abordados de forma muy parcial y afinada al objeto de estudio. También, ha sido un limitación no poder estudiar los programas de las asignaturas, las prácticas en relación con las asignaturas, entender los planes de estudio, la estructura curricular y el currículo (en su dimensión macro, meso y micro), y los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes.

El estudio debió enfocar, con mayor especificidad, el objeto de estudio y posibilitar mayor valor al enfoque cuantitativo, para intentar probar hipótesis, entendiendo que estas relaciones de variables podrían entregar mayor y valiosa información para la toma de decisiones institucionales de cara al mejoramiento de la calidad universitaria.

Por otra parte, el trabajo realizado reconoce la limitación de el no involucramiento del componente estudiantes en el estudio, aspecto trascendental para la supervivencia de la

universidad privada que, por su naturaleza, están obligadas a buscar y asegurar financiamiento. Queda pendiente la realización de estudios sobre el componente de tutorías como agente de relación y transformación de las formas del quehacer universitario y las actividades complementarias como instrumento de integración de saberes y perfeccionamiento de los perfiles profesionales. Adicionalmente, la relación universidad-comunidad no ha sido estudiada ni valorada, especialmente, en los últimos lustros, puesto que en el diseño institucional se ha dado significativa importancia a la planificación y operacionalización de recursos financieros y al talento humano.

Una limitación que ha significado bloqueos permanentes en la vida institucional tiene que ver con la lentitud de los cambios en el diseño legal de la normativa para la educación superior. En el 2010 se emitió la ley orgánica de educación superior y, luego de tres años, se implementó el reglamento de régimen académico, se realizaron las primeras evaluaciones formales de la calidad universitaria en el año 2015, se rediseñan los todos los programas académicos en el año 2016, se aplican dichos programas en 2017 y en 2018 se reforma nuevamente la ley orgánica de educación superior. Cabe señalar que está en construcción el reglamento de régimen académico y se espera que ya mismo se reformen los programas en base a la nueva normativa.

Efectivamente, la aplicación de los programas rediseñados a la luz del Plan Nacional del Buen Vivir, se gestionan en las unidades académicas con tres aristas y ya se ha solicitado nuevos rediseños en el marco del nuevo programa de gobierno llamado Plan Toda una Vida. El problema se da por la carencia de políticas públicas que orienten la vida educativa de la sociedad ecuatoriana. El vaivén político define el desorden de la universidad y el caos institucionalizado en la gestión.

Para futuras investigaciones, sería pertinente orientar la mirada a las universidades públicas y a la actividad del profesor universitario en ese contexto. Para esto, es necesario realizar investigaciones similares, fundamentalmente, utilizando metodologías mixtas con las cuales se dé cuenta de la situación real de la calidad universitaria ecuatoriana y la producción científica de los docentes, y otros temas que involucran la gestión de la calidad de la educación.

Los organismos de control de la gestión de la universidad no han definido el alcance real del concepto *pertinencia*, por lo que es indispensable estudiar este componente vinculado al estado de los programas y su prospectiva, para lo cual se define el perfil de los profesionales. El currículo no se ha tocado, ni los perfiles de egreso, la estructura curricular, los planes de estudios, los programas de las asignaturas y, tampoco, las prácticas en relación con las asignaturas.

El ambiente institucional tampoco se ha estudiado, el mismo que involucra aspectos significativos como: dirección de los programas, evaluación del desempeño docente, seguimiento al cumplimiento riguroso del sílabo, el seguimiento al proceso de titulación, el seguimiento a la práctica preprofesional, el uso de fuentes de información, los equipamientos y la disponibilidad de los mismos.

El componente de estudiantes merece una valoración más detallada en razón de dar cuenta de las actividades comprometidas a la universidad, como las tutorías, actividades complementarias, bienestar estudiantil, y el compromiso real por retener a los estudiantes y graduarlos.

El objeto de estudio se hace más amplio si consideramos la dinámica de la educación superior pública ya que, el rol del estado es altamente determinante en la constitución de espacios sustentados y sostenible, dado que es el ente financiador de todos los procesos de gestión académica, financiera y administrativa. Por tanto, el objeto de estudio ofrece infinidad de alternativas y temas de investigación, desarrollo e innovación.

La triangulación tiene importantes fallas como, por ejemplo, qué conclusión se debe sacar cuando los dos métodos producen diferentes resultados. Las respuestas plausibles a tal resultado son casi limitadas (Plano & Ivankova, 2015; Seawright, 2016). Las conclusiones del investigador, sobre los hallazgos, pueden ser correctas, pero: captan diferentes aspectos de un fenómeno de interés; la divergencia proporciona evidencia contra la credibilidad; el resultado implica un contraste en términos de alcance a poblaciones relevantes; o, el hecho de no triangular deja la inferencia en estado de incertidumbre.

Las limitaciones de la triangulación son producto de la incoherencia más profunda de su concepción porque, en cierto grado, es una superposición en los resultados ya que, los enfoques cuantitativos y cualitativos, resultan posibles de evaluar en dinámicas convergentes de manera muy abstracta (Creswell, 2005). Si una variable tiene estimaciones positivas y estadísticamente resulta significativa, y una variable relacionada también parece jugar un rol importante, entonces, esa variable tiene soporte positivo en ambos métodos (Levi, 2006; Bates, Greif, Levi, Rosenthal, & Weingast, 1998).

10. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, B., & Acosta, M. (2016). Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1249-1274.
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Aigrain, R. (1949). *Histoires des Universités* (PUF). Paris: Collection SUP.
- Albornoz, M. (2007). Los problemas de la ciencia y el poder. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 47 65.
- Alcántara, L. (2009). *Not just talk: Individual and institutional critical factors affecting knowledge production from systematic cooperative inquiry groups*. Columbia University., USA. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304865019>
- Alcoreza, P. (2010). La revolución mundial del vivir bien. *Plataforma Interamericana de Derechos humanos, Democracia y Desarrollo*. Recuperado de <http://goo.gl/Tlxfc>
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *In West East Institute International Academic Conference Proceedings Zagreb, Croatia: West East Institute*, 8–21.
- Alli, A. (2002). *The effects academic origin and academic affiliation on research productivity: An empirical investigation of information systems faculty*. Mississippi State University., USA.
- Altamirano-Sánchez, M. (2006). Distribución social del conocimiento: Estrategia de comunicación universitaria para el desarrollo sostenible. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS*. Recuperado de www.oei.es/memoriasctsi/mesa16/m16p02.pdf

- Alvarado, M. E. Á. (2016). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 96-107.
- Álvarez-Muñoz, P., Hernández-Domínguez, C., & Pacheco-Olea, F. (2017). El mercado de la información científica: El caso de las universidades británicas (2010-2014). *The market of scientific information. The case of British universities (2010-2014)*., (37), 113-126.
- Álvarez-Muñoz, P., & Pérez-Montoro, M. (2015). Análisis de la producción y de la visibilidad científica de Ecuador en el contexto andino (2000-2013). *Analysis of production and scientific visibility of Ecuador in the Andean context (2000-2013)*., 24(5), 577-586. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.sep.07>
- Araujo, S. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. *Revista de Educacion y Derecho; Barcelona*, 15. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1924537089/citation/72B6C4B781234993PQ/34>
- Ard, N., Beasley, S., & Nunn-Ellison, K. (2017). Quality Education Through Accreditation. *Teaching and Learning in Nursing*.
- Arkonada, K. (2013). Transiciones hacia el Vivir Bien, o la construcción de un nuevo proyecto político en el Estado plurinacional de Bolivia. *Coordinación por los Derechos de los pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://goo.gl/A4H56>
- Armengol, C., & Castro, D. (2003). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos educativos*, 137-158.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor universitaria.
- Arrieta-Reales, N., Consuegra-Machado, J., & Gaviria-García, G. (2017). Papel del capital intelectual en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia.

Educación y Educadores; Chia, 20(3), 419-433.
<http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.5294/edu.2017.20.3.5>

Asamblea Legislativa. (1998). *Constitución Política del Ecuador 1998*. Quito.

Asamblea Nacional. (2008). *Constitución Política del Ecuador 2008*. Montecristi: Registro Oficial.

Aslan, A. E., & Kirikkanat, B. (2013). Achievement and Motivation: A Different Perspective on Familiar Concepts. 4th International Conference of New Horizons in Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 308–316.

Atkinson, S. J. (1993). *Anthropology in research on the quality of health services*. Oxford: Oxford University Press.

Avalos, R. B., Sanchez, J. C., & Jara, A. V. (2016). Impacto de la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(21), 36-47.

Avilés, G. T. (2016). Impacto de las Nuevas Políticas de Educación Superior en las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. *Revista Empresarial*, 10(38), 28-34.

Avilés-Fabila, R. (2009). Las funciones sustantivas de la universidad pública son realmente tres?, 66-69.

Azuaje, E. (2005). *Pensamiento Gerencial, su desarrollo*. Caracas: Urania.

Baca Gamarra, A. M., León Di Gianvito, M. E., Mayta, J., & Bancayán Oré, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 35-47.

Bailey, T. (1992). *A study of faculty research productivity*. University of Virginia, USA.

Ball, S. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent

education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23, 257-274.

Bandeira, M. L., & Rubaii, N. M. (2016). El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador. *Estudios Políticos; Medellín*, (49), 13-34. <http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.17533/udea.espo.n49a01>

Barbón Pérez, O. G., & Fernández Pino, J. W. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica*, 19(1), 51-55. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.001>

Barranquero Carretero, A., & Ángel, A. (2015). La producción académica sobre comunicación, desarrollo y cambio social en las revistas científicas de América Latina. *Academic production on Communication, Development and Social Change in Latin American scientific journals.*, 34(67), 30-57. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.pacd>

Batanelo García, L. E. (2014). Saber constituido al interior de los discursos sobre calidad de educación superior. *Le savoir constitué à l'intérieur des discours sur la qualité de l'éducation supérieure.*, (24), 105-122.

Bates, R. H, Greif, A., Levi, M., Rosenthal, J. ., & Weingast, B. (1998). Analytic narratives. (pp. 109-147). Princeton: Princeton University Press.

Bates, Robert H, Greif, A., Rosenthal, J.-L., & Weingast, B. (2000b). The Analytic Narrative Project. *American Political Science Review*, 94(18), 696–702.

Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bergland, B. (2018). The incompatibility of neoliberal university structures and

interdisciplinary knowledge: A feminist slow scholarship critique. *Educational Philosophy & Theory*, 50(11), 1029-1034.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341297>

Bernhard, A. (2011). *Quality assurance in an international higher education area*. Springer.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blašková, M., Blaško, R., Jankalová, M., & Jankal, R. (2014). Key Personality Competences of University Teacher: Comparison of Requirements Defined by Teachers and/Versus Defined by Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>

Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>

Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E., & Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of Key Competences of University Teachers and Managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.755>

Boardman, P. (2006). *University research center and the composition of academic work*. Georgia Institute of Technology., USA.

Borrero, A. (2008). *La Universidad, estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias* (1era ed., Vols. 1–500). Bogota: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Bostwick, G. J., & Kyte, N. S. (2005). *Measurement*. En R. M. Grinnell y Y A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed.). Nueva York: Oxford University Press.

Bourin-Derruau, M. (1990). *Temps d'équilibres, temps de ruptures. XVIIIe Ciècle*. Paris: Vide infra.

- Boyer, J. B. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bradburn, N. ., & Anderson, B. (1983). Response effects. En *Handbook or survey research* (pp. 289-328). Nueva York: Academia Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bravo, G. (2001). Propuesta para estimar la productividad científica de proyectos de investigación en unidades de investigación universitaria. *Revista Espacios*, Vol. 22(No. 2), 61-72.
- Breiter, E. P. (1996). La aplicación de una investigación de la formación y producción científica del profesor en el seno universitario., Vol. 3(No. 10), 175, 193.
- Brint, S., & Clotfelter, C. T. (2016a). U.S. Higher Education Effectiveness. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(1), 2-37. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.1.01>
- Brint, S., & Clotfelter, C. T. (2016b). U.S. Higher Education Effectiveness. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(1), 2-37. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.1.01>
- Brown, R., & McCartney, S. (1998). The link between research and teaching: Its purpose and implications. *Innovations in Education and Training International*., 117-129.
- Bruner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades., *Número extraordinario*, 119 – 145.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Bustos, B. (2010). *Geographies of knowledge production in a neoliberal setting: The case of Los Lagos region, Chile*. Syracuse University., USA.

- Calixto, R., Herrera, L., & Hernández, V. (2004). *Ecología y medio ambiente*. México: Omsom.
- Camacho, E. L., & Garces, X. R. (2017). Ciudadanía, Formas de Participación Directa y Democracia Constitucional. *INNOVA Research Journal*, 2(1), 51-87.
- Camps, V. (1976). *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*. Barcelona: Península.
- Canales, A., & Luna, E. (2003). Cuál política para la docencia? *Revista de la Educación Superior*, 45-52.
- Cañón Pinto, J. F. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología; Bogota*, (25), 105-125.
- Castañeda, G., & Castañeda, R. (2007a). Gerencia de investigación: Criterios gerenciales aplicados a la investigación., *No 6*, 18-47.
- Castañeda, G., & Castañeda, R. (2007b). *Gerencia de investigación: Criterios gerenciales aplicados a la investigación* (Vol. 6). Año 2: ORBIS.
- Castañeda, G., & Castañeda, R. (2007c). Gerencia de investigación: Criterios gerenciales aplicados a la investigación. *Ciencias Humanas*, 2(6), 18-47.
- Castaño-Duque, G. A., & García-Serna, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *A Theoretical Review of the Quality of Higher Education in the Colombian Context.*, 15(3), 219-243.
- Castellanos Castellanos, Y. A., & Rios-González, C. M. (2017). The importance of scientific research in higher education. *Medicina Universitaria*, 19(74), 19-20.
<https://doi.org/10.1016/j.rmu.2016.11.002>
- Castillo, R. F. (2003). La calidad de la educación superior. *Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales*, (9), 97-104.
- CEAACES, C. de E., Acreditación, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

- (2016). Proceso de evaluación institucional | CEAACES. Recuperado 19 de octubre de 2016, de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/proceso-de-recategorizacion-institucional-2/>
- Centurión, D. (2008). La calidad de la educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 4(1), 73-96.
- Chauí, M. (2001). Escritos sobre a universidades. *Editora da Universidad Estatal Paulista*.
- Cheong, C., & Ming, Y. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality assurance in Education.*, 5(1), 22–31.
- Chiavenato, I. (2001). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. (Quinta Edición.). México: McGrawHill.
- Choquehuanca, D. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 8-13.
- Chuaia, T. B., Shukur bin Ahmadb, M., Ahmad Bassimc, F. binti, & Ahmad Zaimid, N. binti. (2016). Evaluation of Service Quality of Private Higher Education using Service Improvement Matrix (pp. 132 – 140). Kuching: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Comisión Europea. (2006). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:es:PDF>
- CONEA, C. N. de E. y A. de la E. S. del E. (2003, septiembre). La calidad en la Universidad Ecuatoriana. Principios, características y estándares de Calidad.
- Consejo de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Consejo de Educación Superior. (2011). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.

- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito.
- Consejo de Educación Superior. (s. f.). Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado 24 de abril de 2015, de <http://www.educacionsuperior.gob.ec/rendicion-de-cuentas-2014-2/>
- Constanza, R. (2007). *An Introduction to ecological economics*. Florida: CRC Pres.
- Contreras, F. A. G., & Uriguen, S. A. M. (2015). Gobierno universitario ecuatoriano: Una aproximación teórica a los cambios más relevantes de los últimos años. *Prisma Social; Madrid*, (14), 669-686.
- Coppo, J. A. (2013). Sobre la formación de recursos humanos para la ciencia. *Revista Veterinaria*, 24(1), 66-75.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: MacGrawHill.
- Corcoran, R. P., & O’Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.023>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research* (2a ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and mixed Methods Approaches*,. Sage: Thousand Oaks.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. . (2007). Designing and conducting Mixed Methods research. *Thousand Oaks, CA: Sage*. <https://doi.org/10.1177/1558689807306132>
- Cuarón, B. (1978). Las otras vertientes: el significado como asociación de ideas; la connotación como asociación de ideas, como significado emotivo y como creación de conceptos. En *La connotación* (1.^a ed., Vol. 6, pp. 101-128). Colegio

- de Mexico. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5cg7tn.7>
- Da Cunha, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Research and teaching: scenarios and epistemological impasses for qualifying higher education.*, 13(1), 79-94.
- Daza, T., & Aroleda, T. (2007). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología en Colombia: Políticas para la democratización del conocimiento? *Signo y Pensamiento*, 100-125.
- De Miguel, J. M. (2001). Universalizando la universidad. *Reis*, (93), 265-276. <https://doi.org/10.2307/40184339>
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Mexico D.F.: Universidad Autónoma de México.
- De Vergara, D. L., Suárez, A. A. G., & Miranda, A. J. M. (2014). Calidad de la Educación Superior: Un Análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertas*, 9(1), 157-169.
- Deiaco, E., Hughs, A., & McKelvery, M. (2012). Universities as strategic actors in the knowledge economy. *Cambridge Journal of Economics*, 525-541.
- Dennis, C. (2012). Quality: An Ongoing Conversation over Time. *European Social Fund*, 511– 527.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Deus, M. P. R. de. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 17-34.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The Criteria of Effective Teaching in a Changing Higher Education Context, *Higher Education Research and*

Development, 111–124.

Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. Sao Paulo: A.L. Gazzola.

Díaz-Barriga, F., & Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 53-61.

Didrikson, A. (2008). *Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC. Sao Paulo: IESALC-UNESCO.

Dill, D., & Soo, M. (2004). *Transparency and Quality in Higher Education markets*. Netherlands.

Dlouhá, J., Glavič, P., & Barton, A. (2016). Higher education in Central European countries – Critical factors for sustainability transition. *Journal of Cleaner Production*.

Doellefeld, S. (1998). *Faculty productivity: A conceptual analysis and research synthesis*. ((PhD Thesis).). State University of New York., USA.

Doolittle, P. E., & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 23–46.

Duan, X.-R. (2003). Higher Education Enters a New Era. *American Association of University Professors*, Vol. 89(No. 6), 22-27.

Dugarova, D., Kimova, S., & Kalinina, L. (2015). Educational Audit as an Imperative of Higher Education Program Competitiveness in the Trans-Border Region (pp. 192 – 200). Chita: Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Duță, N. V., & Foloștină, R. (2014). Continuous Training of University Teachers – Theoretical Approaches and Practical Implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3449-3453.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.781>

- EDO - UAB | Equip de Desenvolupament Organitzacional - EDO. (s. f.). Recuperado 4 de julio de 2018, de <http://edo.uab.cat/es/content/edo-uab>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between Higher Educational Institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*, 98-118.
- Elkana, Y., & Klöpffer, H. (2016). *The University in the 21st century: Teaching the New Enlightenment at the Dawn of the Digital Age*. (M. Lazerson, Ed.). Central European University Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.7829/j.ctt1fq9w31>
- Elton, L. (2006). Conservative Versus Innovative Universities. *Personal Communication*, (January 20.).
- ENQUA. (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Erazo-Pesántez, M. (2009). *La comunicación pública de la ciencia en el centro de la política científica*. Universidad de Salamanca., Spain.
- Espinoza, O. (2017). Privatización de la Educación Superior en Chile: Consecuencias y lecciones aprendidas. *Eccos; Sao Paulo*, (44), 175-202. <http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.5585/EccoS.N44.8070>
- Fa, M. C., & Señal, N. C. (2016). AQU Catalunya: Una herramienta para la mejora continuada del Sistema Universitario Catalán. «*AQU Catalunya*»: *A tool for continual improvement of Catalan University System.*, (13), 1-21.
- Fabela-Cárdenas, M. A., & García-Treviño, A. H. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Quality Management in Private Higher Education.*, 6(13), 65-82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.GCEE>

- Fàbregues, S., Mesenes, J., Rodríguez Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa* (Primera). Barcelona: UOC.
- Farrington, D. J. (2001). Borderless Higher Education: Challenges to Regulation, Accreditation and Intellectual Property Rights. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*, 39(1), 63-84.
- Feisal Cárdenas, J. (2015). La armonización en el espacio europeo de educación superior: estado de la cuestión. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 264-282.
- Feldmann, M. (2005). *Do congressional Academic earmarks at public research encourage research productivity?* Iowa State University., USA.
- Fernández. (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina*. EDUNTREF.
- Fernández Buey, F. (2015). Universidad crítica y sociedad civil. *Mientras Tanto*, (122/123), 223-236.
- Fernández de la Fuente, S. (2011). Análisis de correspondencias simples y múltiples. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández Díaz, M. J., Rodríguez Mantilla, J. M., & Fontana Abad, M. (2016). Impact of implementation of quality management systems on internal communication and external relations at schools. *Total Qual Manag Bus Excell.*, 97-110.
- Fernández-Aquino, O., & Valdés-Puentes, R. (2008). Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: Resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrada en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión., 75-95.
- Ferreira, M., Cardosob, A. P., & Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factor Involved in the Perceived Learning. International Conference on Education and Educational Psychology. *Procedia* –

Social and Behavioral Sciences, 29, 1707–1714.

Fleet, N. (2011). Gestión de la información y calidad de las Instituciones Universitarias: Un estudio empírico en universidades de Chile. *Interciencia*, 36(8), 570-577.

Fórum Nacional de Educação - Dilvo Ilvo Ristoff. (s. f.). Recuperado 2 de junio de 2016, de <http://fne.mec.gov.br/noticias/93-uncategorised/minicurriculo/443-dilvo-ilvo-ristoff>

Frazer, M. (1994). *Quality in higher education: An international perspective*. Londres: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Fresan, M. (2007). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *Reencuentro*, (50), 52-59.

Fuentes, M. V. (2010). Calidad en la educación superior: un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los centros educativos de América. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118.

Gairín, J. (2010). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gairín, Joaquín, & Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47/1, 31-50.

Gairín Sallán, J., Muñoz, J. L., Feixas, M., & Guillamón, C. (2009). La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 27-44. <https://doi.org/10.2307/23766220>

Gallego Becerra, H. A., & Cabrera Ramos, J. F. (2015). Producción científica. *Scientia et Technica*, 20(1), 31-31.

Gálvez, I. E. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: Tendencias

en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (12), 81-112.

Gamarra, A. M. B., Gianvito, M. E. L. D., Carlos, J. M., & Oré, C. B. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Quality assurance of higher education in Peru.*, 17(3), 35-47.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204151>

Gamarra, A. M. B., Gianvito, M. E. L. D., Mayta, J. C., & Oré, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Quality assurance of higher education in Peru.*, 17(3), 35-47.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204151>

García Gallegos, K. H., Sarmiento Berrezueta, C. S. M., & Rodríguez, M. J. (2016). Proceso de formación permanente del profesional de la educación superior en el contexto ecuatoriano. *Process of permanent training of the higher education professional in the Ecuadorian context.*, 20(11), 5181-5184.

García Garrido, J. L. (2013). La reciente política universitaria británica en el contexto de la unión europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, N° 1, 83-94.

García-Cepero, M. (2007). *Institutional and individual factors associated with faculty scholarly productivity*. University of Connecticut., USA.

Gerring, J. (2014). Metodología de las ciencias sociales: un marco unificado. (pp. 381-395). Madrid: Alianza.

Gerring, John. (2012). Mere Description. *British Journal of Political Science*, 4(42), 721-746. <https://doi.org/10.1017/S0007123412000130>

Gibb, S. (2008). *Human Resource Development. Process, Practices and Perspectives*. (Second Edition). New York: Palgrave MacMillan.

Gillham, B. (2005). *Research interviewing. The range of techniques*. Berkshire: Open

University Press.

Giménez-Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico.

Evaluation of scientific production: short critical analysis., 21(1), 1-9.

<https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160>

Giroux, H. A. (1994). *Critical pedagogy , the state and cultural struggle*. Nueva York:

SUNY Press.

Goertz, G., & Mahoney, J. (2006). A tale of two cultures: qualitative and quantitative.

Political Analysis, 14(3), 227–249.

Goertz, G., & Mahoney, J. (2012). *A tale of two cultures: qualitative and quantitative*

research in the social sciences. Princeton: N.J: Princeton University Press.

Gómez, V. G., Tolozano, M. R., & Delgado, N. B. (2017). La Acreditación Institucional de

la Calidad en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos del Ecuador

desde la Perspectiva de un Instituto Acreditado. *The Institutional Accreditation*

of Quality in Technical and Technological Institutes of Higher Education in

Ecuador from the Perspective of an Accredited Institute., 10(6), 59-66.

<https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600007>

Gonzales, G. F., Valqui, C., & Chau, J. (2014). Producción científica de los miembros de la

Academia Nacional de Ciencias. *Cientific Production of Members of the*

National Academy of Sciences., 31(2), 396-396.

González, H. G. (2014). Competences for Employability Among Trainee Teachers.

Procedia - Social and Behavioral Sciences, 139, 268-272.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.073>

González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad de la Educación Superior: Concepto y

Modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276.

Gonzalez-Argote, J., Garcia-Rivero, A., & Dorta-Contreras, A. (2016). Producción

científica estudiantil en revistas médicas cubanas 1995-2014. *Primera etapa. Investigación en Educación Médica*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.01.023>.

Granja, R. E. P. (2018). Procesos de evaluación de la educación superior y la implicación en las carreras de educación. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 15(49 (Abril-junio)), 276-289.

Green, D. (1994). *What is quality in higher education*,. Londres: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Grifoll, J. (2016). External quality assurance agencies and excellence in higher education (pp. 94-96). Bélgica: European Quality Assurance Register for Higher, Education (EQAR).

Grinnell, R. M. (1997). *Sodal work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5ta ed.). Itaca: E. E. Peacock Publishers.

Guardini, R. (1981). *El ocaso de la Edad Media*. Madrid: Rialp.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. (Newbury Park). Sage.: La Sonora.

Gusddorf, G. (1964). *Lès universités en question, Études et Dcouments* (1.ª ed.). Paris: Payot.

Gutiérrez-Couto, U., Blanco-Pérez, A., & Casal-Acción, B. (2004). Cómo realizar una comunicación científica: Estructura de la comunicación científica. *Revista Gallega de Terapia Ocupacional TOG*, 1-17.

Guzmán, S. (2017). Una Mirada a la Acreditación Institucional en EEUU y la Experiencia en Latinoamérica. *Revista de Educacion y Derecho; Barcelona*, 15. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/1924536139/citation/72B6C4B781234993>

PQ/26

- Habermas, J. (1990b.). *Pensamiento postmetafísico*. Barcelona.: Taurus.
- Habermas, J. (1990a). *Teoría de Acción Comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Buenos Aires.: Taurus.
- Harte, N., North, J., & Brewis, G. (2018). London's Global University: UCL in the twenty-first century. En *The World of UCL* (pp. 290-335). UCL Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1xz0vg.13>
- Hartley, P., Hilsdon, J., Keenan, C., Sinfield, S., & Verity. (2011a). *Learning Development in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Hartley, P., Hilsdon, J., Keenan, C., Sinfield, S., & Verity, M. (2011b). *Learning Development in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Harvey, L. (1997). External quality monitoring in market place. *Tertiary Education and Management*, 25-35.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Hemelt, S. W., & Marcotte, D. E. (2016). The Changing Landscape of Tuition and Enrollment in American Public Higher Education. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(1), 42-68. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.1.03>
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C., & Baptista, L., P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, Roberto, Baptista Lucio, P., & Fernández Collado, C. (2006). *Metodología de la Investigación Científica* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.

- Hernández-Castaño ´, M., García-Valenzuela, M., Uicab-Pool, G., Calin, M., & Mendes, I. (2008). Barreras y estrategias para la divulgación de conocimiento de enfermería en México. *Desarrollo Científico de Enfermería*, 429-433.
- Hidalgo, L. G. A. (2011). *La globalización de la educación superior y sus impactos en el Ecuador* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129696>
- Hoidn, S., & Kärkkäinen, K. (2014). Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem- based Learning and of Teaching Behaviours. *OECD Education Working Papers*, (No. 100.). Recuperado de OECD Publishing. (online) [cit. 2014-01-31]. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj671226-en>.
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews. An overview. U. Flick, E. Von Kardorff y I. Steinke (Ed.) *A companion to Qualitative Research* (pp. 203-208). London: Sage.
- House, E. (1993). *Professional evaluation: social impact and political consequences*. Newbury Park: CA:Sange.
- Howell, S. (2000). *Work teams, knowledge production and learning: A critical analysis of quality improvement processes*. State University, College of Education., Pennsylvania.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave: La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Inamorato dos Santos, A., Punie, P., & Castaño Muñoz, J. (2016). Opportunities and Challenges for the Future of MOOCs and Open Education in Europe., 81–91.
- INICIO - CEAACES. (s. f.). Recuperado 29 de abril de 2015, de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/>
- Izquierdo-Alonso, M., Moreno-Fernández, L., & Izquierdo-Arroyo, J. (2008). Grupos de

investigación en contextos organizacionales académicos: Una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros. *Investigación Bibliotecológica.*, 103-141.

Jaya Escobar, A. I., Caveda Duniesky, A., & Albán Trujillo, P. E. (2017). Visión estratégica sobre la gestión de la calidad de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIA; Guayaquil*, 4(3). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1908311961/abstract/668E96CBD75C49C7PQ/2>

Jennings, J. (1997). *Faculty productivity: A contemporary analysis of faculty perspectives.*, USA: Stanford University, School of Education., Stanford.

Jiménez, A. M. (2004). Calidad de la Educación Superior en México ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.

Kahn, R., & Cannell, C. . (1957). *The dynamics of interviewing: theory, techniques, and cases.* Nueva York: John Willey.

Karahana, M., & Mete, M. (2014). Examination of total quality management practices in higher education in the context of quality sufficiency (pp. 1292 – 1297). Diyarbakir: Procedia - Social and Behavioral Sciences.

King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research.* Princeton: Princeton University Press.

Kinsella, W. (1997). *Communication and the construction of knowledge in a scientific community: An interpretive study of the Princeton.* University of New Jersey., New Brunswick.

Kreimer, P. (2015). *Los mitos de la ciencia: desventuras de la investigación, estudios sobre*

ciencia y políticas científicas. Buenos Aires: Nómadas.

Kretsman, N. (1976). The main thesis of Locke's semantic theory, *1*, 331-347.

Kucharíková, A. (2013). The Quality Improvement of the University Education. 4th International Conference of New Horizons in Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2993–3001.

Kuznetsova, O. N., Maksimov, V. Y., Narozhnaya, G. A., Tkachenko, A. E., & Toiskin, V. S. (2019). Approaches to quality of education that conform to the needs of labor market in information society. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 726, 1134-1143. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90835-9_128

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Lafont, C. (1993). *La razón como lenguaje. Una revisión del giro lingüístico en la filosofía del lenguaje alemana*. Madrid.: Visor.

Lago de Vergara, D., Suárez, A. A. G., & Miranda, A. J. M. (2014). Calidad De La Educación Superior: Un Análisis De Sus Principales Determinantes. *Saber, Ciencia y Libertas*, 9(1), 157-169.

Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69. <https://doi.org/10.1108/09684880410536431>

Langfeldt, L. (2006). The policy challenges of peer review: managing bias, conflict of interests and interdisciplinary assessments. *Research Evaluation*, 15(1), 31-41.

Lapiedra, R., & Bisbal, J. M. (2000). Crítica social, humanidades y Universidad. *Pasajes*, (3), 112-125.

Lara, F., & Gascón, A. de la H. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria; Sevilla*, 18(36), 41-58. <http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.12795/araucaria.2016.i36.03>

- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Laurillard, D. (1994). *Rethinking University Teaching: A Framework for Effective Use of Technology*. London: Routledge.
- Lemaître, M. J. (2005). Aseguramiento de calidad y reconocimiento en una perspectiva global. *Estudios Sociales*, (116), 9-24.
- Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la Gestión Institucional en Universidades, a partir de la Implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, (36), 21-52.
- León, L. (2010). *Sumak Kawsay/Buen Bivir y cambios civilizatorios*. Quito: Fedaeaps.
- Levi, M. (2006). Modelización de procesos históricos complejos a través de la narrativa analítica. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 15, 11-29.
- Levy, D. (1996). *La calidad en las universidades de América Latina: Vino viejo en botellas nuevas*. Washington D.C.: BID UNAM.
- Limón, O. H., & Hernández, C. (2012). Indicadores de calidad de las Instituciones de Educación Superior. *Diálogo*, (20), 185-200.
- Locke, J. (1984). *Ensayo sobre el entendimiento humano* (Sarpe, Vol. 52). Madrid.
- Long, M. K. (Ed.). (2017). *Language for Specific Purposes: Trends in Curriculum Development*. Georgetown University Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1ps3169>
- López, G. (1834). *Alfonso X el Sabio. Las siete partidas* (Consejo Real de Indias, Vols. 1–5). Paris: Lacombe Lasserre.
- López Lara, V., & Gómez Escorcha, J. A. (2018). Calidad Total: Una alternativa de gestión para el desarrollo de la producción científica en la educación superior. *Revista*

Científica ECOCIENCIA; Guayaquil, 5(2). Recuperado de
<http://search.proquest.com/docview/2036806693/abstract/FE3AC705430C4645PQ/17>

Lueddeke, G. (2008). Reconciling Research, Teaching and Scholarship in Higher Education: An Examination of Disciplinary Variation, the Curriculum and Learning. *International J. Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1–12.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.

Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en Movimiento*, 452, 14-16.

Mag, A. G. (2014). Challenges and Transformations in Teachers' Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 181-185.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.140>

Malcher, M., & Lopes, S. (2013). Construyendo una noción de comunicación de la ciencia. *Chasqui*, 74-81.

Maletta, H. (2009). Epistemología aplicada: metodología y técnica de la producción científica. En *The role or information professionals in the knowledge economy*. (Lima, Perú: Consorcio de Investigación Económica y Social). Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales; Universidad del Pacífico.

Mara, D., Hunyadi, D., & Mara, E. L. (2015). The Development of the Teachers' Competences and Abilities Concerning the Educational Mentoring of the Disabled. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 316-322.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.240>

Marcellán, F. (2004). *Políticas de calidad innovadoras en un contexto europeo*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

- Marginson, S. (Ed.). (2016a). Higher Education and Society. En *The Dream Is Over* (pp. 178-192). University of California Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1kc6k1p.26>
- Marginson, S. (Ed.). (2016b). The Uses of the University. En *The Dream Is Over* (pp. 21-27). University of California Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1kc6k1p.8>
- Martin, K. (2009). *Learning & knowledge production in North Carolina sea turtle conservation communities of practice*. University of North Carolina., Chapel Hill,.
- Martínez-Moscoso, A., & Montesinos, P. V. (2012). La importancia de la evaluación en las instituciones educativas conforme a la Nueva Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 174-180.
- Mas, O., & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Masson, J. (2002). *Qualitative researching* (SAGE). Londres.
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El Profesor Universitario en El Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Mata-Acosta, V. (2008). Producción y comunicación científica de los investigadores del Instituto de Astronomía de la UNAM.
- Matzinger-Tchakerian, M. (1996). Higher education and the creation of knowledge: Scientific research productivity in the OECD higher education system (1985-1994). *Los Angeles, CA: University of California.*, 1-14.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher

- judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48-60.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>
- Michavila, F., & Zamorano, S. (2007). La acreditación en el espacio europeo de la educación superior. s/e.
- Middaugh, M. (2001). *Understanding faculty productivity: Standards and benchmarks for colleges and universities*. (Jossey-Bass.). San Francisco, CA:
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1999). *Diccionario enciclopédico de pragmática*. Madrid: Arrecife Publicaciones.
- Moravec, J. (2007). *A new paradigm of knowledge production in Minnesota higher education: A delphi study*. University of Minnesota., Minneapolis. Recuperado de <https://www.educationfutures.com/wp-content/uploads/2008/03/dissertation.pdf>
- Moreno, J. M. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa.
- Morin, E. (2008). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Indice.
- Moulin, L. (1991). *La vie des étudiants au Moyen Age*. Paris: Collection SUP.
- Münch, R. (2010). Bolonia, o la capitalización de la educación. *Publicacions Universitat de Valencia*, 64-71.
- Mungaray, A., Ocegueda, M. T., Moctezuma, P., & Ocegueda, J. M. (2016). La calidad de las Universidades Públicas Estatales de México después de 13 años de subsidios extraordinarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 67-93.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.008>
- Mutnick, D. (2016). Confessions of an assessment fellow. En *Composition in the Age of Austerity* (pp. 35-50). University Press of Colorado. Recuperado de

<http://www.jstor.org/stable/j.ctt1b3h9ts.5>

- Naranjo, D. (2014). Sala de Evaluación de Educación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (conaces). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(23), 307-307.
- Nieto, M. (1995). Poder y conocimiento científico: Nuevas tendencias en historiografía de la ciencia., 3-14.
- Nieuwenhuis, D. J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomes based approach in an education environment. *Quality in Higher Education* 2005, 252 –254.
- Núñez-Guerrero, Y., & Rodríguez-Monroy, C. (2014). Árboles de clasificación para jerarquizar los recursos intangibles asociados a la innovación en las instituciones de educación superior latinoamericanas. *Interciencia*, 149-155.
- Núñez-Jover, J. (2006). La ciencia y la tecnología como procesos sociales: Lo que la educación científica no debería olvidar. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/nunez00.htm>
- Objetivos Nacionales para el Buen Vivir - Plan Nacional 2013 - 2017. (s. f.). Recuperado 29 de abril de 2015, de <http://www.buenvivir.gob.ec/objetivos-nacionales-para-el-buen-vivir>
- Odina, T. A., Jaurena, I. G., Ramos, M. H., & Pérez, B.-S. L. (2000). Evaluación de la enseñanza universitaria. La UNED en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en España (Evaluation of Higher Education. UNED in the National Plan for the Quality Evaluation of Spanish Universities). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia; Madrid*, 3(2), 1-24.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Osegueda, M. (2003). *Scientific research productivity and university modernization in*

Mexico and Argentina. University of Miami., Miami.

- Pacheco Prado, L. (2008). *La universidad: desafíos en la gestión académica*. Quito: Abya-Yala.
- Pallán Figueroa, C. (1996). Evaluación, acreditación y calidad de la educación en México. Hacia un sistema nacional de evaluación de la educación superior». Universidades., 9-17.
- Pascual-Gómez, I., Lorenzo-Llamas, E. M., & Monge-López, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=91641631007>
- Paspuel, A. (2017). *Afectividad y desempeño eficiente* (2da ed.). Quito: El Conejo.
- Patlán Pérez, J., & Martínez Torres, E. (2016). Evaluation of the organizational image of a university in a higher education institution (pp. 123–140). México: Contaduría y Administración.
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Peck, C., & Reitzug, U. C. (2012). How Existing Business Management Concepts Become Schools Leadership Fashions. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 347-381.
- Pereira, A., Casanova, M., & Pire, R. (2014). Estudio comparativo de la producción científica de las universidades públicas y privadas venezolanas. *COMPARATIVE STUDY OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION IN PUBLIC AND PRIVATE VENEZUELAN UNIVERSITIES.*, 17(32), 55-77.
- Pérez Juste, R., & García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de*

decisiones. Madrid: Rialp.

Pérez-Cazares, M. (2013). La producción del conocimiento. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 21 30.

Pérez-Liñán, A. (2010). El método comparativo y el análisis de configuraciones causales. *Revista Latinoamericana de Política Comparada*, 3(1), 125-148.

Perry, P. (1995). *Defining and measuring the quality of teaching* Society for Research into Higher Education & Open University Press: Londres. Londres: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Piedra-Salomón, Y., & Martínez-Rodríguez, A. (2007). Producción científica. *Ciencias de la Información*, 33-38.

Pitta, E. G. (2014). Origen y características del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Origin and characteristics of the system of quality assurance in higher education.*, 17(3), 49-64.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204051>

Plamínek, J., & Fišer, R. (2005). *ízení podle kompetencí [Management by Competencies]*. Prague: Grada.

Plano, V. L., & Ivankova, N. V. (2015). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. SAGE Publications, Inc., 31-75.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2012). *Historia de la universidad en el Ecuador: sus principales hitos*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.

Porter, S., & Umbach, P. (2001). Analyzing faculty workload data using multilevel modeling. *Research in Higher Education*. (pp. 171-196). United Kingdom: Chandos Publishing.

Portillo, J. M. (2017). Política en las políticas de calidad de la educación en Centroamérica. *América Latina, Hoy; Salamanca*, 77, 115-136.

<http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.14201/alh201777115136>

- Quendler, E., Van der Luit, J., Monteleone, M., Aguado, P., Pfeiffenscheider, M., & Wagner, K. (2013). Sustainable Development Employers' Perspective. 4th International Conference of New Horizons in Education., 1063–1085.
- Raaheim, A., & Karjalainen, A. (2012). Centres of excellence in university education Finland 1999-2012. An evaluation. *Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 2012*, 93-96.
- Raben, R. (1998). La formación y la productividad científica del docente universitario. *Revista Científica Educativa, Volumen 3(4)*, 92, 123.
- Ragin, C. (2007). La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad. (pp. 143-176). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, SAGE.
- Ramírez, F., & Tiplic, D. (2014). In pursuit of excellence? Discursive patterns in European higher education research. *High Educ.*, 439-455.
- Ramírez, R. (2012). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Secretaría Nacional de Educación Superior, □□Ciencia, Tecnología e Innovació.
- Ramírez, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica.
- Rashdal, H. (1936). *The universities of Europe in the Middle Ages* (Vol. Vol 1). Oxford University Pres.
- Rauhvargers, A. (2013). Global University rankings and their impact - report II. *European University Association*, 1-14.
- Rauret i Dalmau, G. (2004). La acreditación en Europa, 131-147.

- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators* (4ta ed.). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Riaño, F. (1998). La evaluación de la calidad de la educación superior. *Ingeniería: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 8(1-2), 125-129.
- Ríos de Deus, M. P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Quality assurance systems in higher education institutions.*, 17(3), 17-34. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204021>
- Riva, C. (2009). *Método de investigación cualitativa*. Barcelona: UOC.
- Rivera Aya, E. N. (2012). Alcances y Limitaciones de la Acreditación en algunos programas de Educación Superior. *SCOPE AND LIMITATIONS OF ACCREDITATION IN SOME HIGHER EDUCATION PROGRAMS.*, 6(2), 45-64.
- Rivzaa, B., BiksE, V., & Brence, L. (2015). Evaluation of higher education study programmes and their development trends as drivers of regional growth (pp. 643 – 650). Riga: Procedia Economics and Finance.
- Rodas, L. A. Á., & Blasco, J. J. (2014). La evaluación y acreditación de la educación superior ecuatoriana y la producción editorial. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (21), 163-181.
- Rodríguez, E. (2006). La reforma de la educación superior en América Latina: Algunas reflexiones sobre la calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales, a partir del análisis del debate en la universidad Uruguaya. *Revista Unipluriversidad*, 85 – 98.
- Rodríguez, M. N., Aguilar, J., & Apolo, D. (2018). El Buen Vivir como desafío en la formación de maestros: Aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 577-596.

- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV(N° 46), 73-90.
- Rodríguez-Morales, A. J. (2015). La producción científica en la UTP: una mirada a su evolución desde Scopus. *Scientia et Technica*, 20(2), 133-133.
- Rodríguez-Ponce, E., Araneda-Guirriman, C., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, J. (2011). El Impacto de la calidad del servicio sobre la calidad Institucional en las Universidades: Evidencia empírica desde Chile. *Interciencia; Caracas*, 36(9), 657-663.
- Rodríguez-Ponce, E., & Palma-Quiroz, Á. (2010). Desafíos de la Educación Superior en la economía del conocimiento. *CHALLENGES FOR HIGHER EDUCATION IN KNOWLEDGE ECONOMY.*, 18(1), 8-14.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., González-Plitt, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile/The impact of the quality assurance system in the service delivered by the private universities in Chile. *Ingeniare : Revista Chilena de Ingeniería; Arica*, 19(3), 409-419.
- Rojas Ríos, M. J., & López Stefoni, D. A. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Accreditation of Institutional Management in Chilean Universities.*, 18(2), 180-190.
- Rosal Durán, A. M. (2017). Reflexiones en torno a algunas ideas sobre la calidad de la enseñanza en la educación superior. *Revista Cultura de Guatemala*, 38(1), 101-109.
- Rüegg, T., & Verger, J. (1973). *Relationss with authority* (Vol. Vol 1). Paris: Collection

SUP.

- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, (146), 115-132.
- Rusu, C. (2016). From Quality Management to Managing Quality (pp. 287 – 293). Iasi: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Saavedra-Fernández, O. (2002). La producción del conocimiento y las tecnologías de información: Valores, conceptos y herramientas. *EBSCO Information Services*.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Second Edition. Teachers College Press.
- Salas-Perea, R. (2000). La calidad en el desarrollo profesional: Avances y desafíos. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 136 147.
- Salomón, Y., & Martínez Rodríguez, A. (2007). Producción científica. *Ciencias de la Información*, 38(3), 33-38.
- Sanchez-Tarragó, N., Bufrem, L. S., & Santos, R. N. M. dos. (2016). La Ciencia de la Información y la internacionalización de la Educación Superior. *Informação & Sociedade; João Pessoa*, 26(1). Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1801980759/abstract/440E65CCCED3449CPQ/6>
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. *Revista Investigación en la Escuela*, No 30.
- Scheunemann de Souza, I. (2006a). Redes: Superación de diferencias/potenciación de experiencias. *Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)*., 215-218.
- Scheunemann de Souza, I. (2006b). Redes: Superación de diferencias/potenciación de

- experiencias. *Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)*. Recuperado de http://www.ricyt.org/manuales/doc_view/26-redes-de-conocimiento-construccion-dinamica-y-gestion
- Schneider, C. Q., & Wagemann, C. (2012). *Set-theoretic methods for the social sciences: a guide to qualitative comparative analysis*. Cambridge University Press, 1-41.
- Schüler, J., Brandstätter, V., & Sheldon, K. M. (2013). Do Implicit Motives and Basic Psychological Needs Interact to Predict Well-being and Flow? Testing a Universal Hypothesis and a Matching Hypothesis. *Motivation and Emotion*, 37, 480–495.
- Seawright, J. (2016). *Multi-method social science: combining qualitative and quantitative tools*. (UK: Cambridge University Press). Cambridge.
- Secolsky, C., & Denison, D. (2011). *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education*. Taylor & Francis Group.
- Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2012). *Transformar la Universidad para transformar la sociedad* (Segunda). Quito.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, S., Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, C., Consejo Nacional de Educación Superior, C., & Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, S. (2008a). *Seminario internacional de admisión y nivelación a la universidad en américa latina diagnóstico y perspectivas*. Quito: SENPLADES.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, S., Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, C., Consejo Nacional de Educación Superior, C., & Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, S. (2008b). *Seminario internacional de evaluación y acreditación*. SENPLADES.
- Sellés, J. F. (2010). *Riesgos actuales de la Universidad: Cómo liberarse de ellos* (1era ed.).

Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias. S:A.

Semir, V. (2010). El mutatis mutandis de la comunicación científica en la era del internet. *Artefactos*, 49 79.

Semradova, I., & Hubackova, S. (2014). Responsibilities and Competences of a University Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 437-441.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.403>

SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito.

Serra, J. N., & Tovar, J. B. (2011). La productividad investigativa del docente universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6(18), 116-140.

Sharer, W., Morse, T. A., Eble, M., & Banks, W. (Eds.). (2016). *Reclaiming Accountability: Improving Writing Programs through Accreditation and Large-Scale Assessments*. University Press of Colorado. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bpm97c>

Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika [University Pedagogics]*. Praha: Grada.

Soanes, C., & Stevenson, A. (2003). *Oxford Dictionary of English. Second Edition*. Oxford.: Oxford University Press.

Sonpal-Valias, N. (1996). Faculty productivity and career stages: an examination of socialization effects. *University of Calgary*.

Spilková, V. (2011). Development of Student Teachers' Professional Identity through Constructivist Approaches and Self-reflective Techniques. *Orbis Scholae*, 117–138.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Orlando: Holt, Rinehart, Winston.

Spradley, J. . (1980). *Participant observation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Wilson.

Stensaker, B., B. (2008). *Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity*. *Quality in Higher Education*. vol 14, n.º 1.

- Sullivan, T., Mackie, C., Massy, W., & Sinha, E. (2012). *Improving measurement of productivity in higher education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Sursock, A. (2006). La calidad en la educación superior: progresos en Europa. *Transatlántica de educación*, (1), 79-86.
- Tarango, J., Hernández-Gutiérrez, P.-Z., & Vázquez-Guzmán, D. (2015). Evaluation of Scientific Production in Mexican State Public Universities (2007-2011) Using Principal Component Analysis. *Evaluación de la producción científica en universidades públicas estatales mexicanas (2007- 2011) usando análisis de componentes principales.*, 24(5), 567-576.
<https://doi.org/10.3145/epi.2015.sep.06>
- Tarango, J., & Machin-Mastromatteo, J. D. (2017). *The role of information professionals in the knowledge economy*. (Chandos Publishing). United Kingdom.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: FUND. CAIXA DE PENSIONS.
- Tokaríková, E. (2013). Aspect of Teaching Economics for Students of Informatics. 4th International Conference of New Horizons in Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 495–502.
- Torrado, M. (2004). *Estudios de encuesta. R. Bisquerra (Coord.) Metodología de la investigación cualitativa (pp. 231-274), Madrid: La Muralla*. Madrid: La Muralla.
- Toscanini Segale, M., Aguilar Guzmán, A., & García Sánchez, R. (2016a). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Diagnosis of Higher Education's Public Policies in Ecuador.*, 35(3), 161-178.
- Toscanini Segale, M., Aguilar Guzmán, A., & García Sánchez, R. (2016b). Diagnóstico de

- las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Diagnosis of Higher Education's Public Policies in Ecuador.*, 35(3), 161-178.
- Townsend, B., & Rosser, V. (2007). Initial measures of faculty productivity as evidenced in NSOPF data. *American Educational Research Association (AERA)*.
- Trillo-Tinoco. (2015). Perfiles científicos: Visibilidad e incremento en la comunicación científica colombiana. *Revista Colombiana de Cardiología*, 258-259.
- UNESCO. (1999). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.
- UNESCO, U. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado 17 de febrero de 2016, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Uría, S. J. (1936). *Derecho Romano* (Vol. 1). Bogotá: Sagrado Corazón.
- Vaismoradi, M., Bondas, T., & Turunen, H. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15, 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Valderrey Sanz, P. (2010). *Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos, SPSS 17*. Madrid: RA-MA.
- Valica, M., & Rohn, T. (2013). Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers. *4th International Conference on New Horizons in Education.*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 106(2013), ., 865–872.
- Van der Donckt, P. (1995). La evaluación de la calidad académica y la acreditación en Canadá. *Nomadas (Colombia); Bogota*, (3). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/2046758772/abstract/72B6C4B781234993PQ/33>
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba

[Pedagogical Training of University Teachers as the Current Need]. *Aula*, 73–78.

Vélez, C. M., & Vélez León, P. (2008). Conceptos básicos de la evaluación externa a los programas de postgrado. *IDEAS Working Paper Series from RePEc; St. Louis*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1698440792/668E96CBD75C49C7PQ/21>

Vera Márquez, C. J., & Vera Márquez, M. C. (2018). Estudio del desarrollo rural sostenible en el cantón Baba de Ecuador utilizando Métodos Multivariados. *Investigación Operacional*, 39(2), 250-254.

Vergara, D. L. de, Suárez, A. A. G., & Miranda, A. J. M. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 157-170.

Verger, J. (1973). *Les universités ou Moyen Ages* (PUF). Paris: Collection SUP.

Villanueva, R. B., & Parodi, C. (1998). Filosofía del Lenguaje. En *La lingüística en México, 1980-1996* (1.^a ed., pp. 197-212). Colegio de Mexico. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47wb0h.10>

Villavicencio, A. (2012). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Villavicencio, A. (s. f.). El Gobierno quiere domesticar a la Universidad. Recuperado 16 de abril de 2015, de <http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/el-gobierno-quiere-domesticar-a-la-universidad-580526.html>

Vivanco, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable*. Santiago de Chile: Universitaria.

Vogt, C. (2004). A espiral da cultura científica. Sao Paulo, Brazil: Folha de Sao Paulo. *The relationship between faculty group development and faculty productivity in*

- higher education. (PhD thesis). PA, PA: Temple University.*
- Weiss, D. (1998). *The relationship between faculty group development and faculty productivity in higher education.* Temple University., Temple.
- Weller, A. (2001). *Its Strengths and Weaknesses.* Nueva Jersey: American Society for Information Science and Technology.
- Wetherall, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. En *Antakís C (ed). Analysing everyday explanations.* (pp. 168-183). London: Sage.
- Whitley, R. (2008). Constructing universities as strategic actors: Limitations and variations. *The university in the market, 23-37.*
- Wood, L. N., Bower, V., T., Brown, M., Skalicky, N., Donovan, J., Loch, D., ... Bloom, W. (2011). Professional Development for Teaching in Higher Education, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 997–1009.
- Zamboni, L. (2001). Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: Subjetividades e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. *Campinas, Brazil: Autores Associados.*
- Zapata, G., & Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y Proposiciones. *CONSIDERATIONS AND SUGGESTIONS ON THE IMPACTS OF QUALITY ASSURANCE AND HIGHER EDUCATION ACCREDITATION.,* (31), 191-209.
- Zinder, A. (1997). *La actividad académica con base en la formación y producción científica.* Madrid.
- Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116,*

606-610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>

Zuckerman, H., & Merton., R. (1971). *Patterns of Evaluation in Science. Institutionalisation* (Structure and Functions of Referee System). New York: Minerva.

ANEXOS

Anexo 1. Tabla de trazabilidad

<i>Objetivo General</i>	<i>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</i>	<i>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>DIMENSIONES</i>	<i>VARIABLES</i>	<i>ITEMS</i>
Analizar la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017.	¿Cuál es la naturaleza y razón de ser de la Universidad en el contexto del desarrollo de las sociedades?	<i>Estudiar la naturaleza de la universidad en el contexto del desarrollo de las sociedades.</i>			Capítulo 2 2. Naturaleza de la Educación Superior 33 2.1. La educación superior en el contexto global. 33 2.2. Estudios, investigación, docencia y vinculación con la sociedad, sello identitario de la universidad para el desarrollo del conocimiento 42 2.3. Las profesiones y la formación del profesorado en clave de servicio a la sociedad 48 2.4. La producción Científica en el mundo de la universidad 60 2.5. Síntesis del capítulo 85
	¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la Calidad de la Educación Superior?	<i>Analizar el concepto de calidad en la educación superior en el contexto global y del modelo institucional de la educación superior ecuatoriana.</i>			Capítulo 3-4 3. Los fundamentos de la gestión de la calidad de la educación superior 89 3.1. Por la calidad a la excelencia de la educación superior. 89 3.2. Sentido y utilidad de los sistemas de verificación de la calidad de la educación superior 106 3.3. Sistema de evaluación y acreditación de la universidad en el contexto global y regional. 121

					3.4. Síntesis del capítulo 145
¿Cuál es el contexto de la situación de la Universidad ecuatoriana?	<i>Analizar los cambios acontecidos en la Universidad Ecuatoriana a partir del mandato 14 expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008 en el marco de la Constitución Política del Ecuador 2008, la Ley Orgánica de educación superior (LOES), el Reglamento de Régimen Académico y el Plan Nacional del Buen Vivir.</i>				4. La educación superior en el contexto de la realidad ecuatoriana. 149 4.1. Desarrollo e implementación de las políticas de evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador. 149 4.2. Posibilidades y limitaciones del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador 175 4.3. Reformas y acreditación de la universidad en Ecuador. 183 4.4. Síntesis del capítulo 188
¿Cuáles son las manifestaciones de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en la Universidad Ecuatoriana?	<i>Estudiar los cambios que se han dado en la producción científico-académica del profesorado (desde el 2008) con la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad de la</i>	Encuesta a docentes (513) Entrevista a Responsables de Aseguramiento de la Calidad			32 preguntas 1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador? 2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de

		<p><i>educación superior.</i></p>			<p>la Pontificia Universidad Católica del Ecuador? 3 ¿Cuáles considera usted que son los principales aportes que el modelo de evaluación y acreditación de universidades ha hecho para mejorar la calidad de la producción científica de los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador? 4 Ha dispuesto la PUCE de un sistema de investigación planificado en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica. 5 ¿Cuáles son las políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación? 6 ¿Qué mecanismos se han aplicado para socializar con los docentes e investigadores estas regulaciones y procedimientos? 7 De acuerdo a los datos con los que uds. cuentan, ¿qué tipos de publicaciones se compone mayoritariamente la producción científica en la PUCE? 8 ¿Cuáles son los ámbitos donde la universidad debería invertir más para que sus docentes incrementen su producción científica?</p>
--	--	-----------------------------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>¿Cómo la evaluación de la gestión de la calidad de la educación superior ha fomentado la producción científica del profesorado del ámbito educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el período 2008-2017?</p>	<p><i>Determinar las manifestaciones de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.</i></p>	<p>Entrevista a Directores de Investigación del Sistema PUCE</p>	<p>1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador? 2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador? 3 ¿Cuáles considera usted que son los principales aportes que el modelo de evaluación y acreditación de universidades ha hecho para mejorar la calidad de la producción científica de los docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador? 4 Ha dispuesto la PUCE de un sistema de investigación planificado en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica. 5 ¿Cuáles son las políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación? 6 ¿Qué mecanismos se han aplicado para socializar con los docentes e investigadores estas regulaciones y procedimientos? 7 De acuerdo a los datos con los que uds. cuentan, ¿qué tipos de publicaciones se compone mayoritariamente la producción científica en la PUCE?</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

					<p>8 ¿Los libros académicos y científicos, y los capítulos de libros forman parte de los resultados de la investigación y/o la sistematización de los conocimientos en un área específica del conocimiento y la experiencia docente del autor?</p> <p>9 ¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado y promovido estándares mínimos de calidad entre las publicaciones y ha considerado la publicación de libros especializados en un área específica del conocimiento, manuales técnicos (handbook) y libros texto (textbook)?</p> <p>10 ¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado que las publicaciones estén antecedidas de un proceso de revisión por pares o arbitraje?</p>
--	--	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 2. Encuesta previa a la validación de expertos

Datos Personales y Producción Científica del docente			
1	Fecha de la encuesta		
2	Fecha de nacimiento del docente		
3	Género:	Femenino	
		Masculino	
4	Año de vinculación a la PUCE		
5	Escoja el campo amplio de su grado. <i>(Se despliega la nominación de las áreas donde obtuvieron sus títulos los docentes)</i>		
6	Escoja el campo amplio de su postgrado. <i>(Se despliega la nominación de las áreas donde obtuvieron sus títulos los docentes)</i>		
7	Escoja su dedicación	Completo	
		Medio	
		Parcial.	
8	Escoja su categoría en el escalafón docente	Auxiliar	
		Agregado	
		Principal	
9	Escriba la carrera o programa donde desempeña su trabajo docente.		
10	¿Cuántas horas de gestión a la semana dedica a la docencia?	1-4	
		5-8	
		9-12	
		13-16	
11	¿Cuántas horas de gestión a la semana dedica a la investigación?	1-4	
		5-8	
		9-12	
		13-16	
12	¿Cuántas horas de gestión a la semana dedica a la administración de procesos internos de la Unidad Académica?	1-4	
		5-8	
		9-12	
		13-16	
13	Cuántos artículos científicos ha publicado en:	Scopus	
		Dialnet	

		Ebsco						
		Proquest						
		Cengage Gale						
		Jstor						
		Elsevier						
		Scielo						
		Revista de la PUCE						
		Otra revista						
14	¿Durante el año 2007, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
15	¿Durante el año 2008, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
16	¿Durante el año 2009, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
17	¿Durante el año 2010, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
18	¿Durante el año 2011, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
19	¿Durante el año 2012, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
20	¿Durante el año 2013, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
21	¿Durante el año 2014, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
22	¿Durante el año 2015, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
23	¿Durante el año 2016, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	
24	¿Durante el año 2017, cuántas obras publicó?	1	2	3	4	5	+5	

Anexo 3. Entrevista a Directores de Aseguramiento de la Calidad previo a la validación

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR	
1	¿Cuáles son los principales cambios que se evidencian en la gestión de la universidad en el ámbito académico, y en específico en la producción científica de sus docentes?
2	¿Cuáles son las principales motivaciones de la universidad por promover la producción científica de sus docentes?
3	¿Cuál es el aporte de la Universidad para la producción científica de sus docentes?
4	¿Cuáles son las líneas de investigación de la universidad?

5	¿Cómo la universidad ha alineado sus esfuerzos de producción científica a los planes de desarrollo locales y estatales?
6	¿Cuáles son los ámbitos donde la universidad debería invertir más en producción científica de sus docentes?
7	¿Cuáles considera usted que debe ser la política académica para lograr que las producciones científicas de los docentes sean registradas en revistas indexadas?

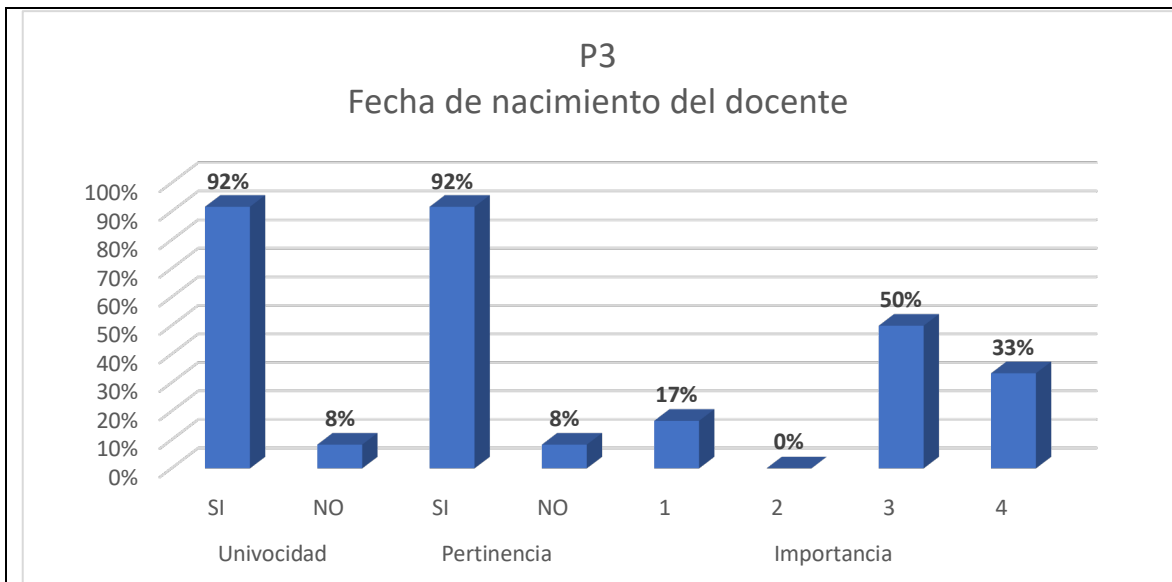
Anexo 4. Entrevista a Directores de Investigación previo a la validación de expertos

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR	
1	¿Cuál es su valoración del modelo de Evaluación Institucional de Universidades, diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?
2	¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?
3	¿Cuáles son los principales aportes del modelo de evaluación y acreditación de universidades, respecto al mejoramiento de la calidad de la producción científica de sus docentes en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?
4	¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, dispone de un sistema de investigación planificado y en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica?
5	¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, cuenta con políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y financiamiento de la investigación, los mismos que se aplican y son ampliamente conocidos por los docentes e investigadores de la misma?
6	¿La investigación científica está constituida por las publicaciones académicas y científicas publicadas en revistas que forman parte de las bases de datos SCIMAGO o ISI Web of Knowledge, y la valoración de las mismas considera el índice SJR de la revista en la que ha sido publicada?
7	¿Los resultados de la investigación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, constituyen los artículos académicos y científicos en revistas que garanticen la calidad de las publicaciones a través de requerimientos y normas de publicación, sin que necesariamente las mismas formen parte de índices de medición bibliométrica o de medición de impacto o relevancia en la comunidad científica internacional?
8	¿Los libros académicos y científicos y los capítulos de libros, forman parte de los resultados de la investigación y/o la sistematización de los conocimientos en un área específica del conocimiento y la experiencia docente del autor?
9	¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado y promovido estándares mínimos de calidad entre las publicaciones y ha considerado la publicación de libros especializados en un área específica del conocimiento, como manuales técnicos (handbook) y libros texto (textbook)?

10	¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado que las publicaciones estén antecedidas de un proceso de revisión por pares o arbitraje?
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 5. Resultados de validación de encuesta por expertos jueces

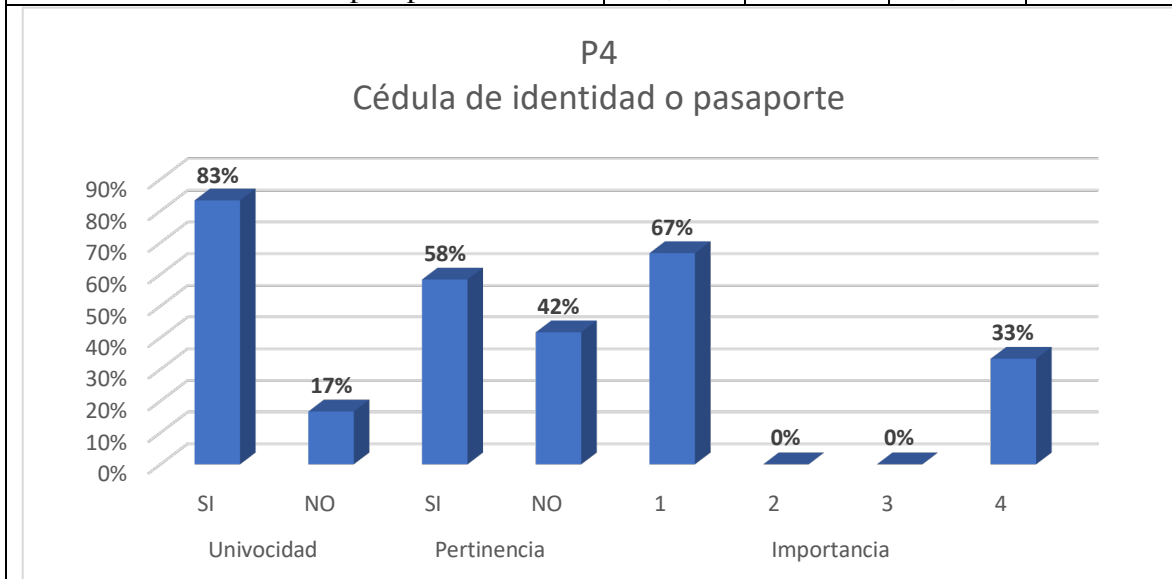
ITEM	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión																						
	% válido	% válido	% válido	SI/E/M/M/Q																						
P1 Fecha de la encuesta	100%	91,7%	75%	SI																						
<p>P1 Fecha de la encuesta</p> <table border="1"> <caption>Data for P1 Bar Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Sub-categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Univocidad</td> <td>SI</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Pertinencia</td> <td>SI</td> <td>92%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>8%</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Importancia</td> <td>1</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>75%</td> </tr> </tbody> </table>					Categoría	Sub-categoría	Porcentaje	Univocidad	SI	100%	NO	0%	Pertinencia	SI	92%	NO	8%	Importancia	1	17%	2	0%	3	0%	4	75%
Categoría	Sub-categoría	Porcentaje																								
Univocidad	SI	100%																								
	NO	0%																								
Pertinencia	SI	92%																								
	NO	8%																								
Importancia	1	17%																								
	2	0%																								
	3	0%																								
	4	75%																								
<p><i>Comentarios y observaciones.</i> Doctor Castro ha comentado que la fecha no es importante. Los expertos no han realizado comentarios sobre este ítem.</p>																										
P2 Nombre completo del docente	83,3%	25%	58%	E																						
<p>P2 Nombre completo del docente</p> <table border="1"> <caption>Data for P2 Bar Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Sub-categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Univocidad</td> <td>SI</td> <td>83%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Pertinencia</td> <td>SI</td> <td>25%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">Importancia</td> <td>1</td> <td>42%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>58%</td> </tr> </tbody> </table>					Categoría	Sub-categoría	Porcentaje	Univocidad	SI	83%	NO	17%	Pertinencia	SI	25%	NO	75%	Importancia	1	42%	2	0%	3	0%	4	58%
Categoría	Sub-categoría	Porcentaje																								
Univocidad	SI	83%																								
	NO	17%																								
Pertinencia	SI	25%																								
	NO	75%																								
Importancia	1	42%																								
	2	0%																								
	3	0%																								
	4	58%																								
<p><i>Comentarios y observaciones.</i> Revisar la importancia del anonimato.</p>																										
P3 Fecha de nacimiento del docente	92%	92	83,3%	MQ																						



Comentarios y observaciones.

Es más sencillo “fecha de nacimiento”. Incorporar una pregunta que haga referencia al año de vinculación con el trabajo investigativo, pues las publicaciones pueden tener relación directa con las publicaciones.

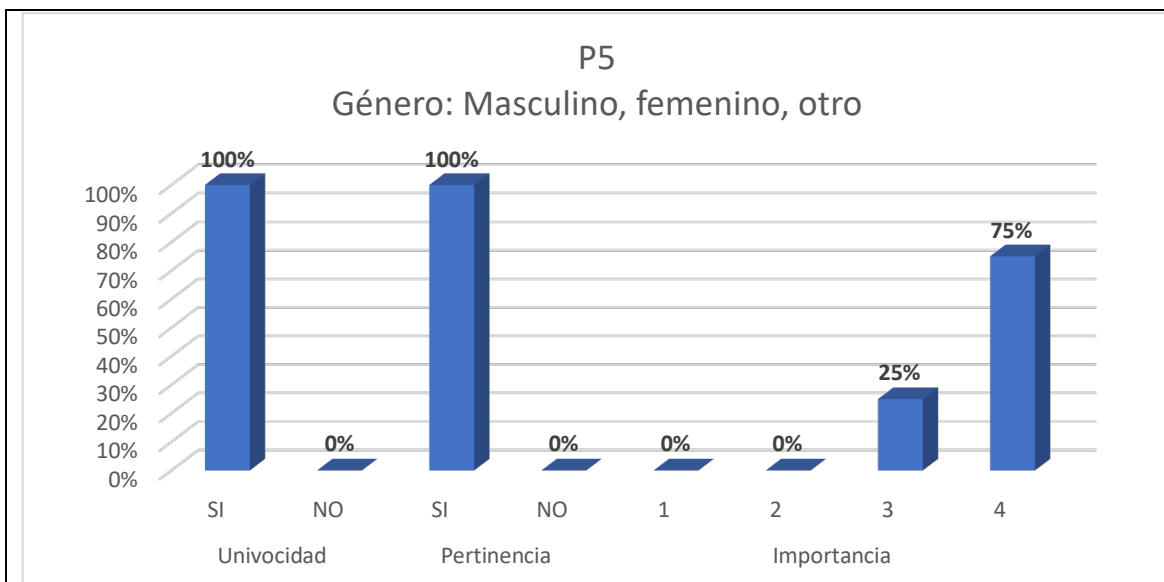
P4 Cédula de identidad o pasaporte	83,3%	58%	33,3%	E
------------------------------------	-------	-----	-------	---



Comentarios y observaciones.

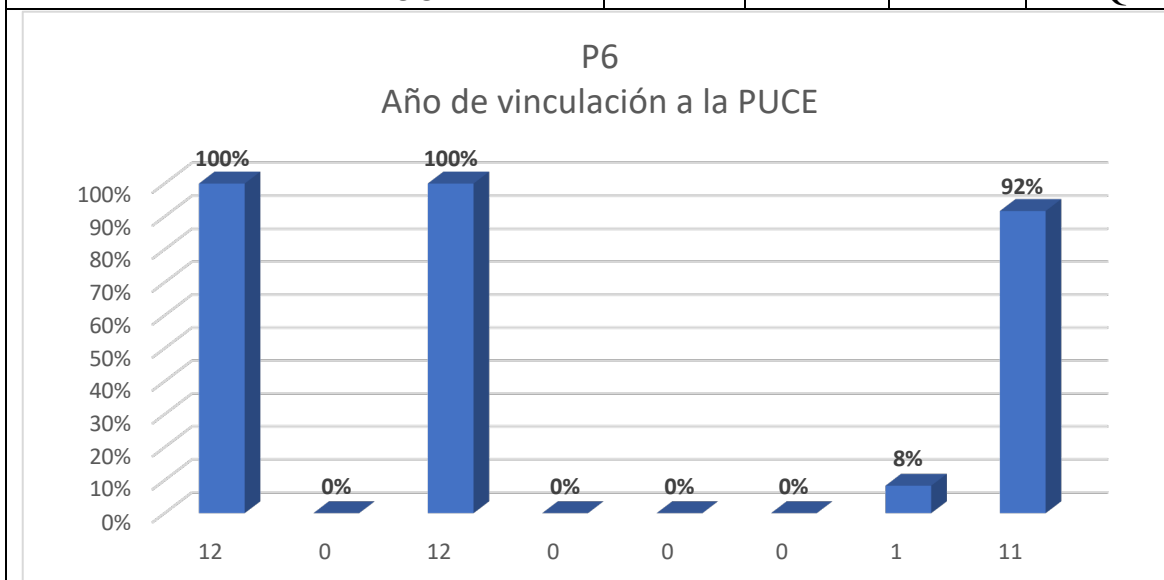
No es pertinente mantener este ítem. Es un dato sensible.

P5 Género: Masculino, femenino, otro	100%	100%	75%	MQ
--------------------------------------	------	------	-----	----



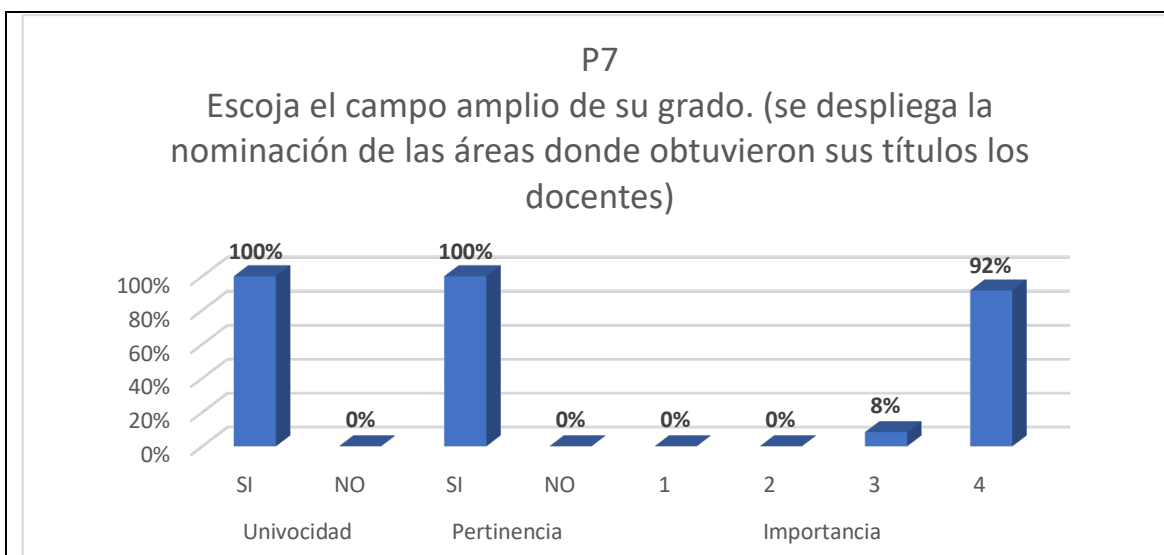
Comentarios y observaciones.
La opción de otro es innecesaria. Es posible que resulte mejor utilizar el concepto de sexo y no el de género, pues lo segundo puede llevar a mayor discusión.

P6 Año de vinculación a la PUCE	100%	100%	92%	MQ
---------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.
Incorporar una pregunta que haga referencia al año de vinculación con el trabajo investigativo, pues las publicaciones pueden tener relación directa con las publicaciones.

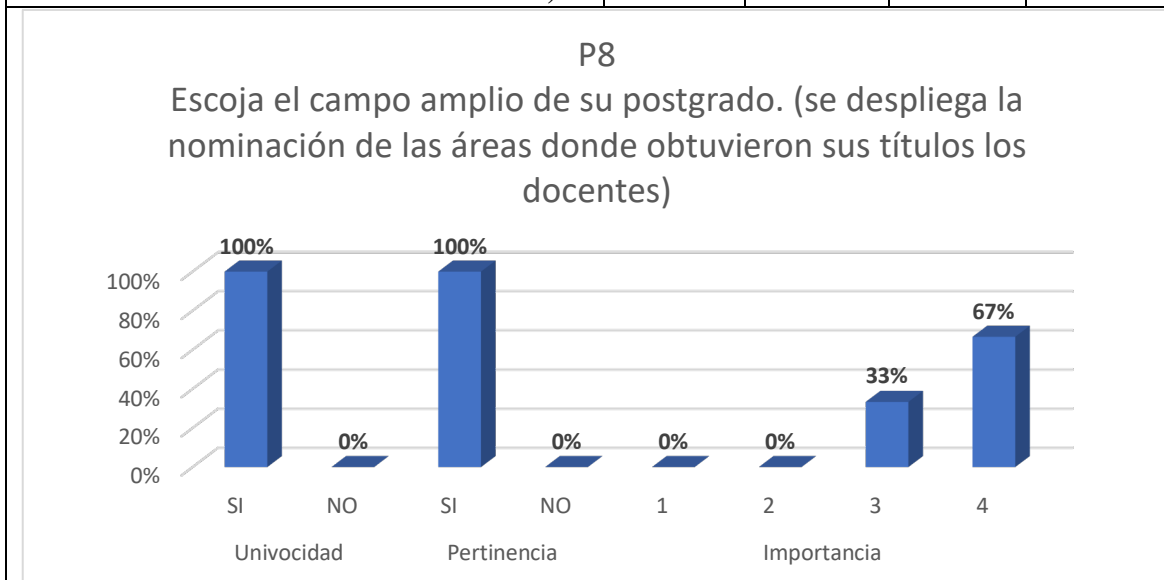
P7 Escoja el campo amplio de su grado. (Se despliega la nominación de las áreas donde obtuvieron sus títulos los docentes).	100%	100%	92%	MQ
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

Modificar la pregunta de la siguiente manera. Escoja el campo amplio de su titulación de grado.

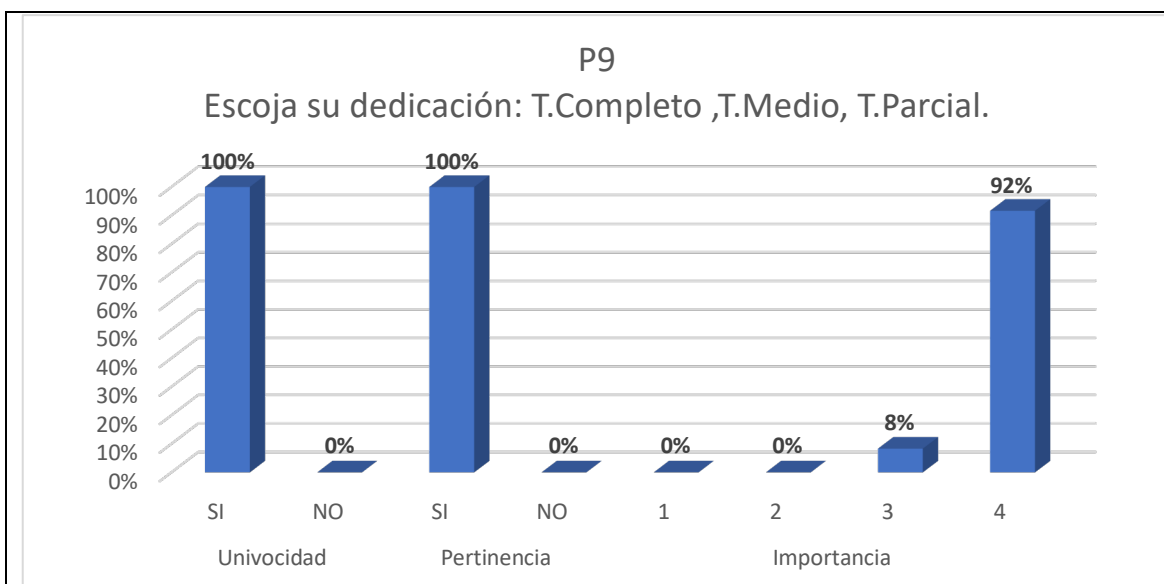
P8 Escoja el campo amplio de su postgrado. (Se despliega la nominación de las áreas donde obtuvieron sus títulos los docentes).	100%	100%	67%	MQ
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

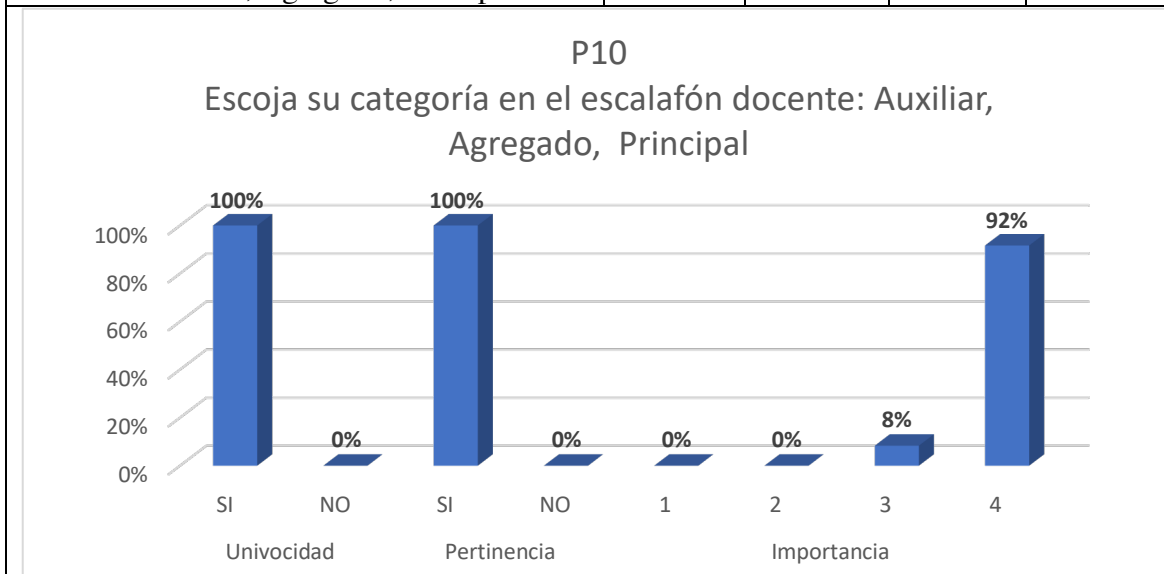
Modificar la pregunta de la siguiente manera: Escoja el campo amplio de su titulación de postgrado.

P9 Escoja su dedicación: T. Completo, T. Medio, T. Parcial.	100%	100%	92%	SI
-------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



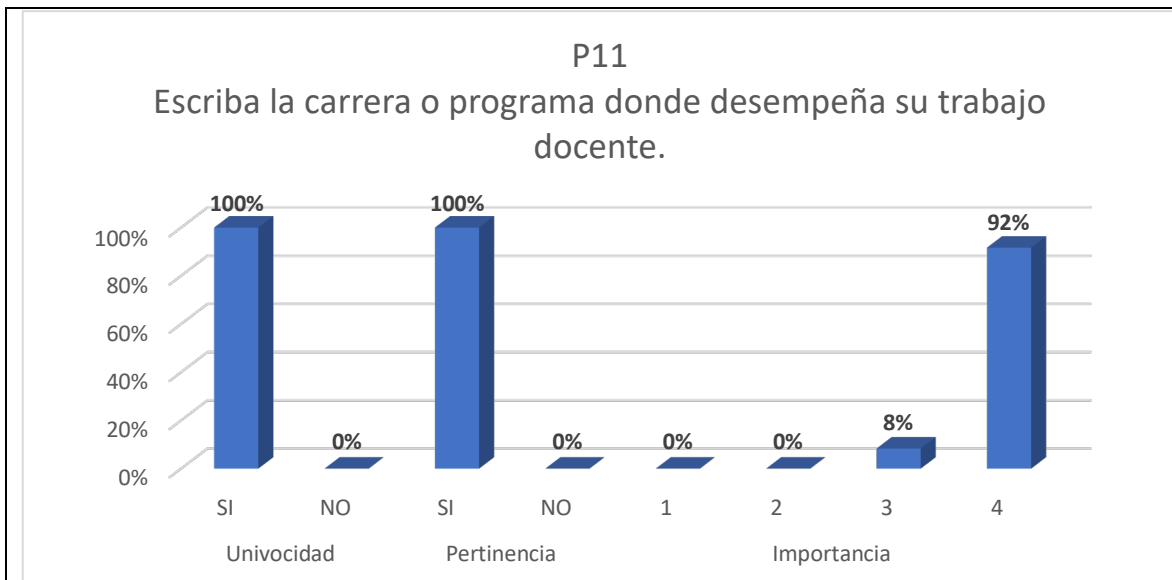
Comentarios y observaciones.

P10 Escoja su categoría en el escalafón docente: Auxiliar, Agregado, Principal	100%	100%	92%	SI
--------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

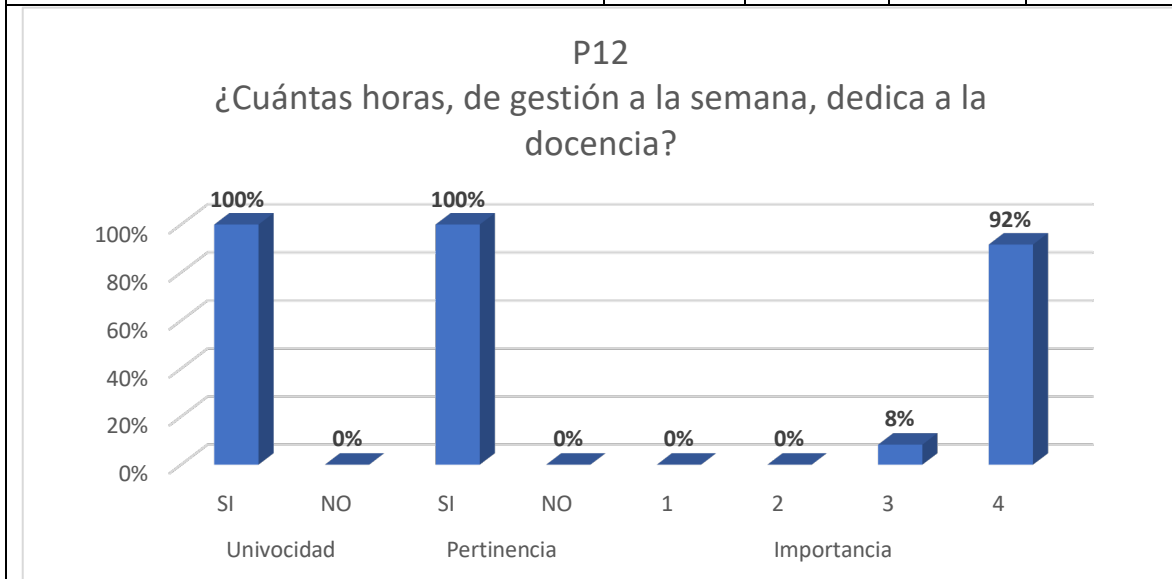
P11 Escriba la carrera o programa donde desempeña su trabajo docente.	100%	100%	92%	MQ
-----------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

Se supone que solo hay que numerarle, no definirle. Posiblemente resulte mejor ubicar las unidades académicas donde desempeñan el trabajo docente.

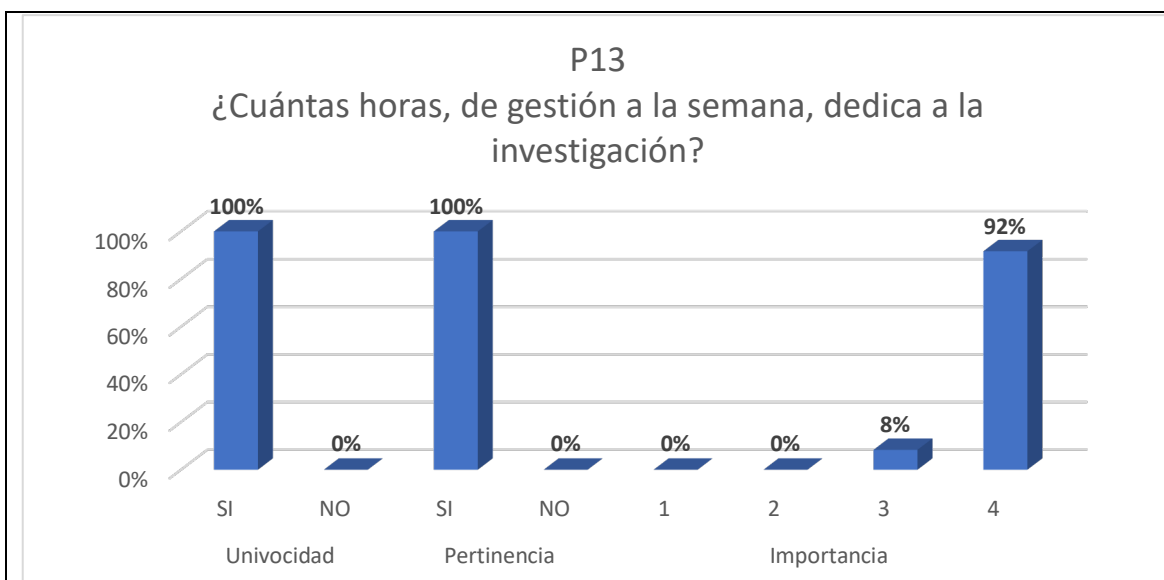
P12 ¿Cuántas horas de gestión a la semana, dedica a la docencia?	100%	100%	92%	MQ
------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

Modificar la pregunta: ¿Cuántas horas a la semana dedica a la docencia?

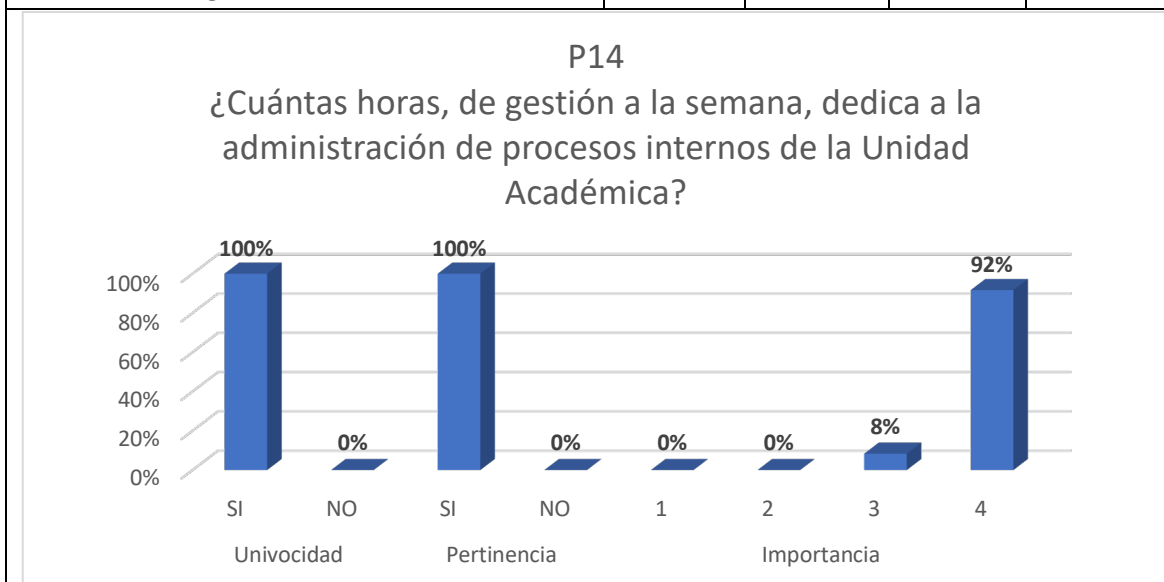
P13 ¿Cuántas horas, de gestión a la semana, dedica a la investigación?	100%	100%	92%	MQ
------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

Modificar la pregunta: ¿Cuántas horas a la semana dedica a la investigación?

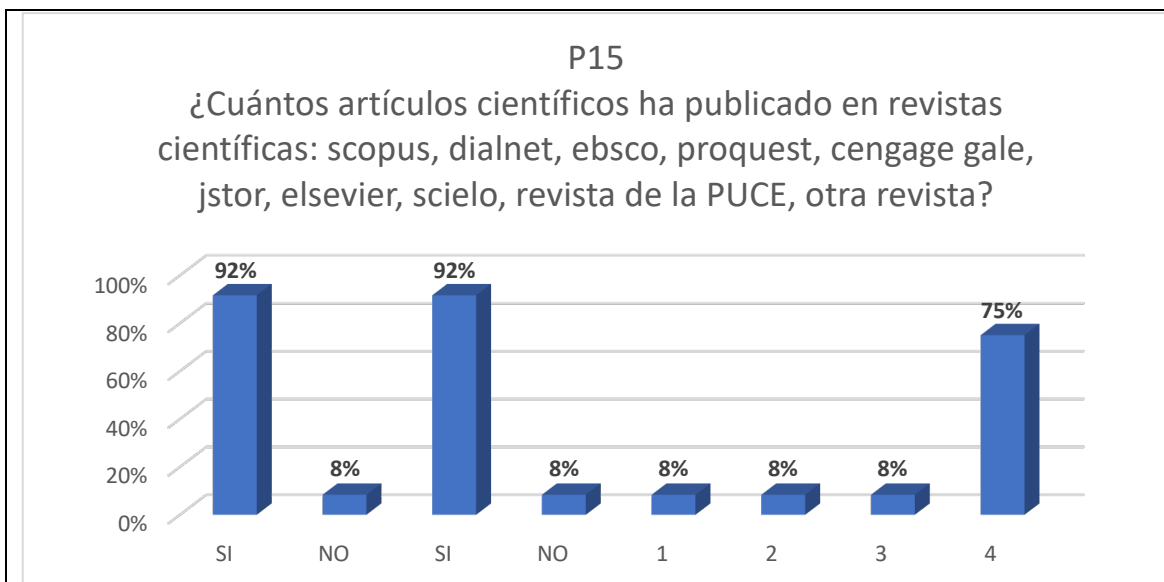
P14 ¿Cuántas horas de gestión a la semana, dedica a la administración de procesos internos de la Unidad Académica?	100%	100%	92%	MQ
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

Modificar la pregunta: ¿Cuántas horas a la semana dedica a la administración de procesos internos de la Unidad Académica?

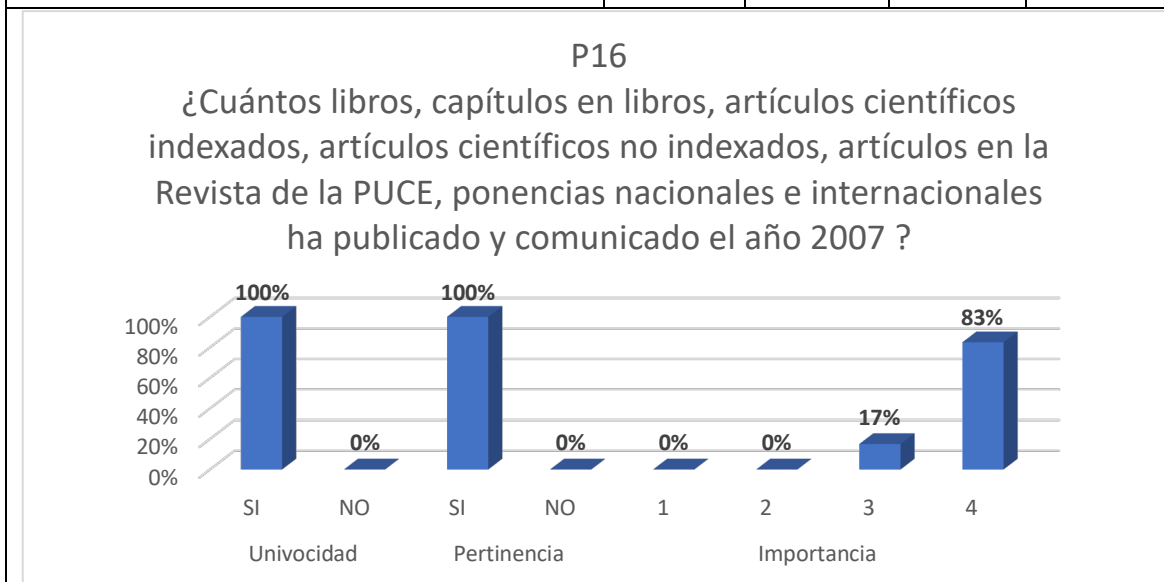
P15 ¿Cuántos artículos científicos ha publicado en revistas científicas: scopus, dialnet, ebsco, proquest, cengage gale, jstor, elsevier, scielo, revista de la PUCE, otra revista?	91,7%	91,7%	75%	MQ
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------	-------	-----	----



Comentarios y observaciones.

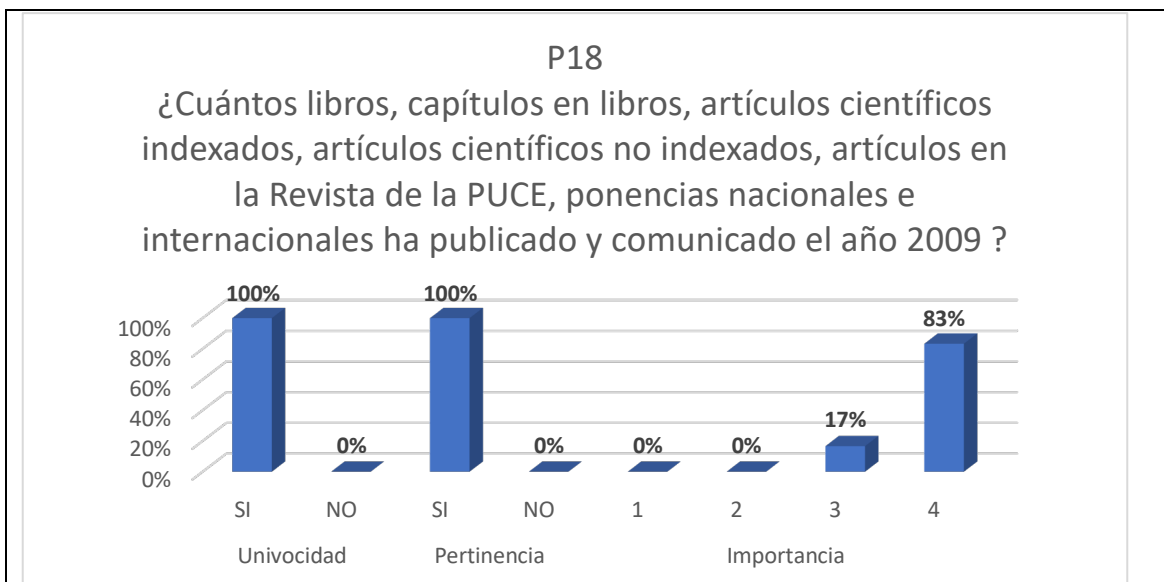
Se ha comentado “no sé si serán capaces de concretar tanto. Tal vez, sea mejor diferenciar entre indexadas y no indexadas o algunas opciones más simplificadas. ¿Dónde queda el 0?” y Doctor Castro ha dicho “La pregunta está mal planteada y confunde, además ya está en la pregunta 16” y la Doctora García propone lo siguiente “¿Cuántos artículos científicos ha publicado en revistas indexadas? Definir el período de tiempo en la pregunta. Y eliminar las referencias a bases de datos. Incluir una pregunta donde se consulte sobre las publicaciones relevantes y con impacto social y político (si fuera pertinente) Si se considera, se puede eliminar esta pregunta pues parece es reiterativa (pensando en las posteriores preguntas)” La Dra. Svetlana Stefanovna Zavgorodniaya propone “definir revistas indexadas y no indexadas e incorporar otros productos científicos o académicos”

P16 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2007?	100%	100%	83%	MQ
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



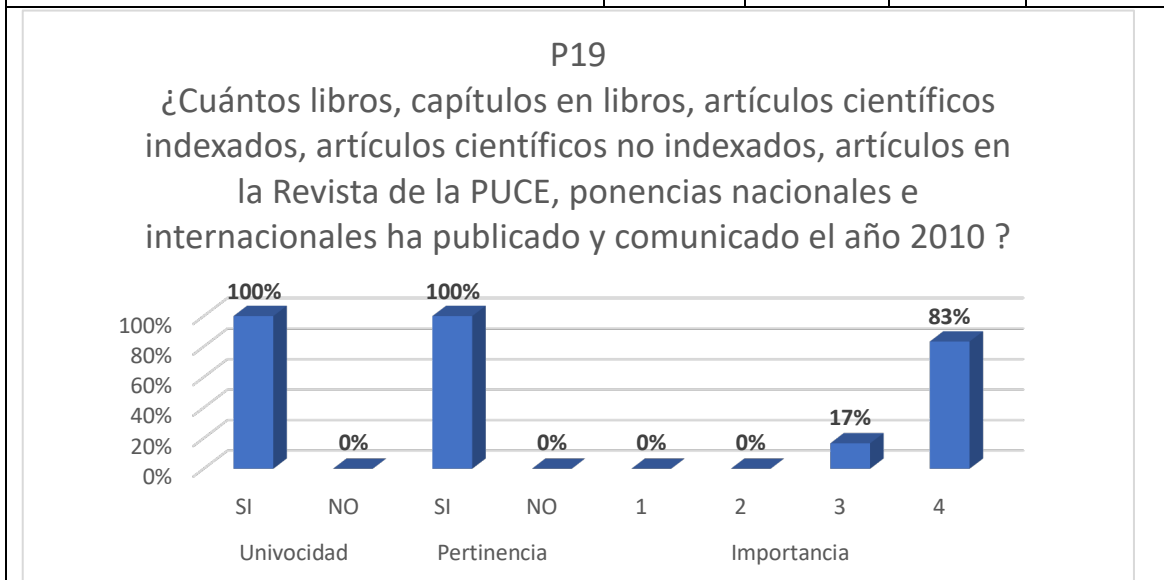
Comentarios y observaciones.

<p>Doctor Castro ha comentado que “Añadir artículos no indexados, tesis, hasta la pregunta 26” y la Doctora García “Diversificar el tipo de producción. Revisar los tipos incluidos en los formatos de los proyectos de investigación o en el sistema de gestión docente”.</p>																					
<p>P17 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2008?</p>	100%	100%	83%	MQ																	
<p style="text-align: center;">P17</p> <p style="text-align: center;">¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2008 ?</p> <table border="1"> <caption>Data for P17 Bar Chart</caption> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>SI</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>SI</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>17%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>83%</td> </tr> </tbody> </table>				Response	Percentage	SI	100%	NO	0%	SI	100%	NO	0%	1	0%	2	0%	3	17%	4	83%
Response	Percentage																				
SI	100%																				
NO	0%																				
SI	100%																				
NO	0%																				
1	0%																				
2	0%																				
3	17%																				
4	83%																				
<p><i>Comentarios y observaciones.</i></p> <p>Tomar en cuenta que al momento de resolver la encuesta los docentes no necesariamente conocerán el número de publicaciones exacta que tiene por año, se debe pensar en estrategias para lograr que la pregunta cuente con datos precisos o los más cercanos a la realidad. En todo caso, la información recogida podría cruzarse con la información de la DGA sobre el tema.</p>																					
<p>P18 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2009?</p>	100%	100%	83%	SI																	



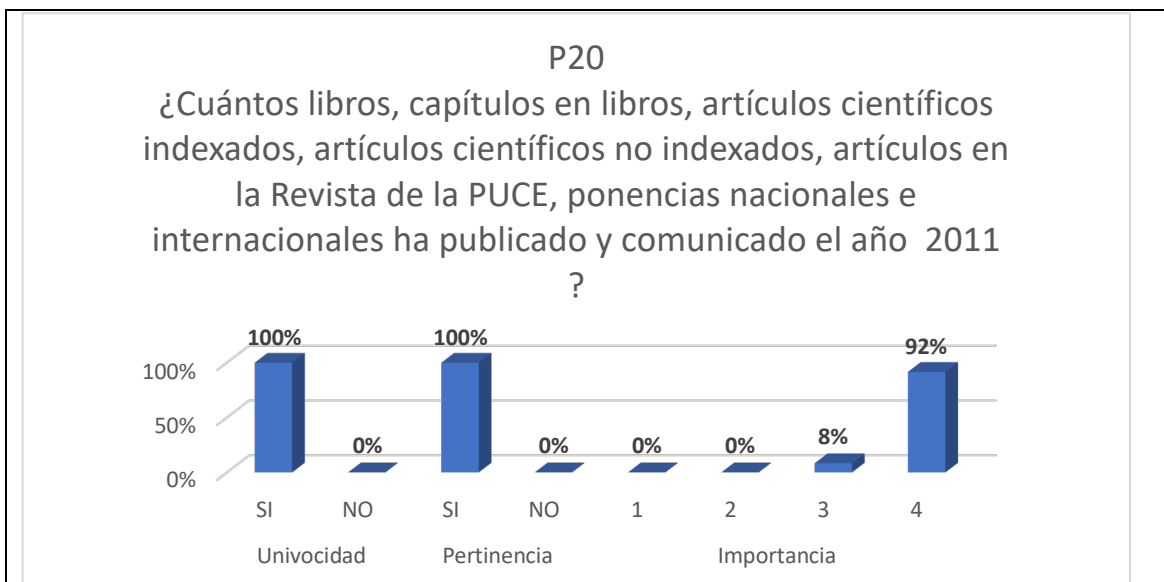
Comentarios y observaciones.

P19 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2010?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



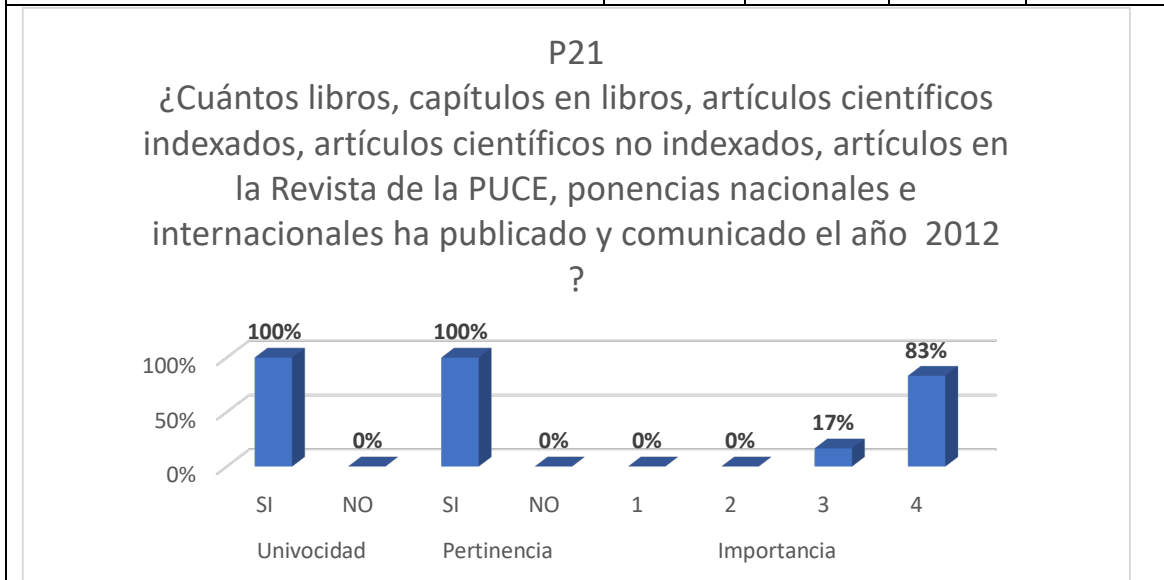
Comentarios y observaciones.

P20 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2011?	100%	100%	92%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

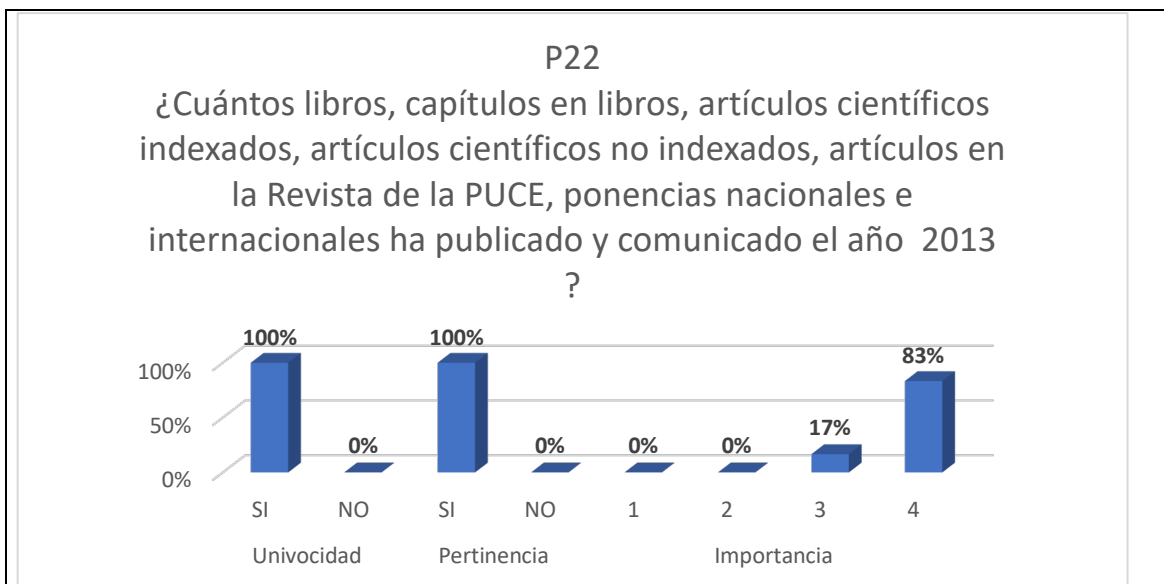
P21 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2012?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



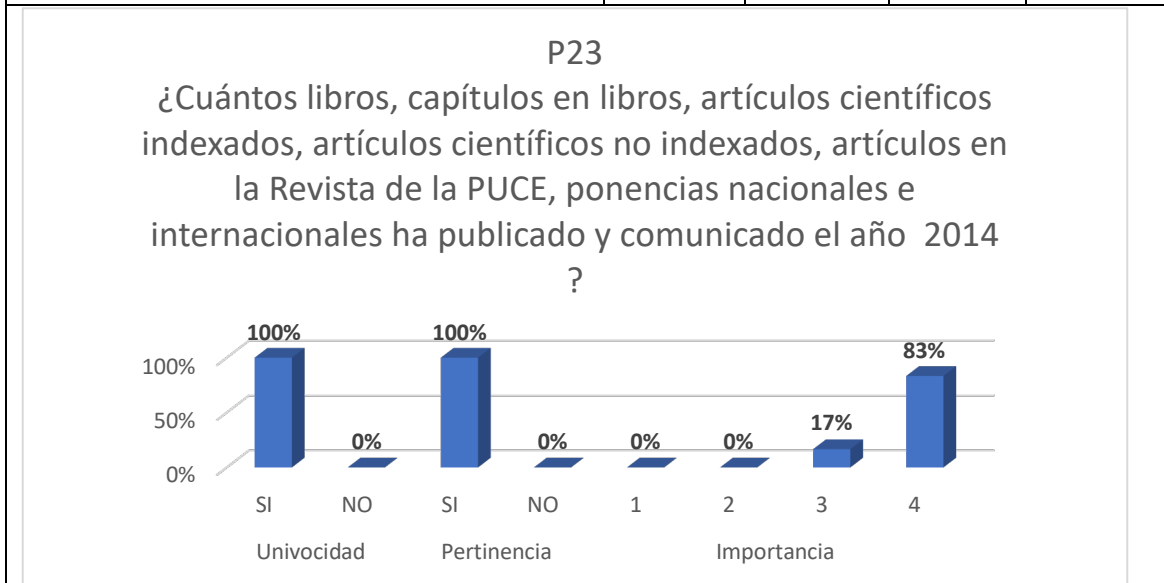
Comentarios y observaciones.

P22 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2013?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----

Comentarios y observaciones.

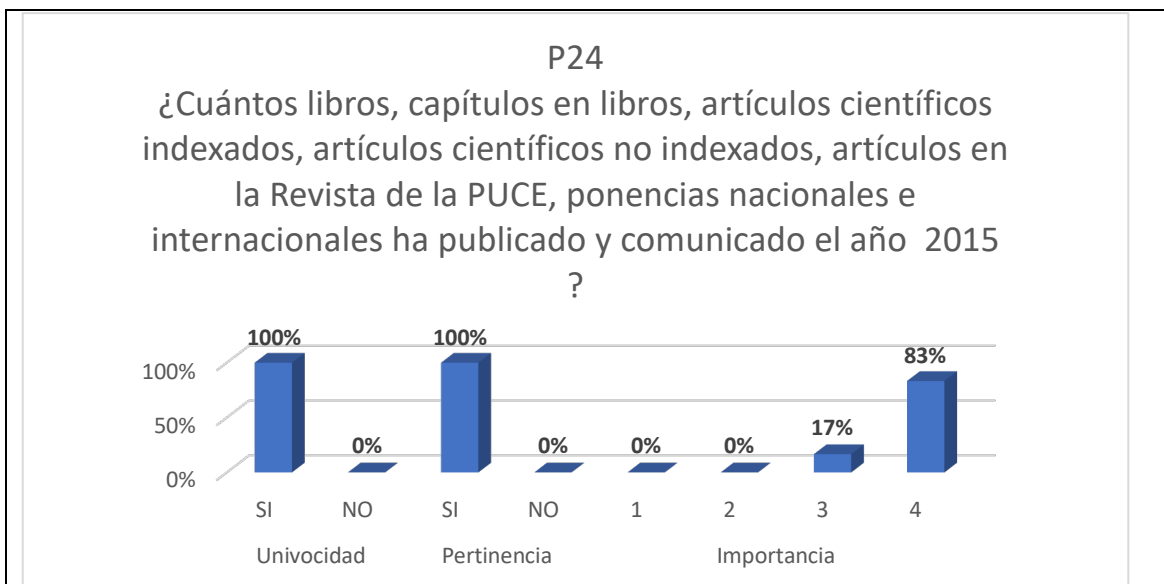


P23 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2014?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



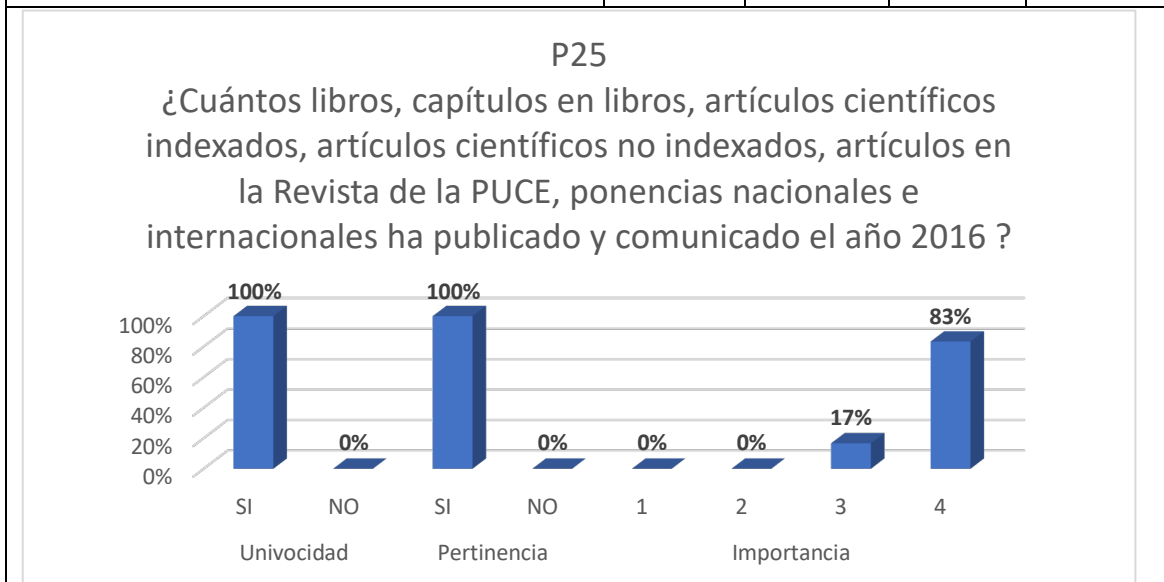
Comentarios y observaciones.

P24 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2015?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



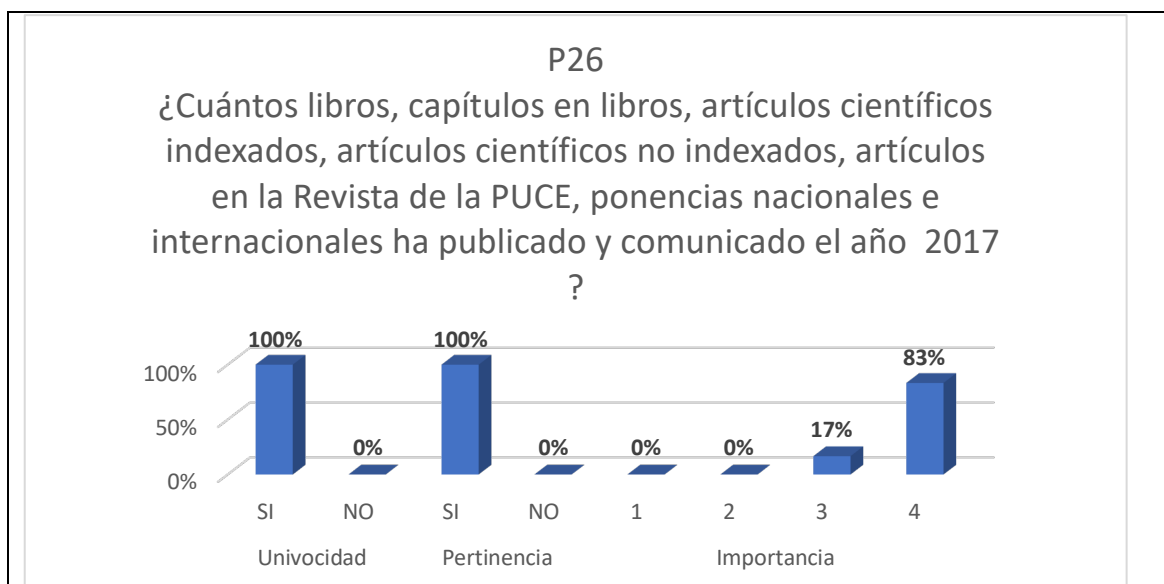
Comentarios y observaciones.

P25 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2016?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

P26 ¿Cuántos libros, capítulos en libros, artículos científicos indexados, artículos científicos no indexados, artículos en la Revista de la PUCE, ponencias nacionales e internacionales ha publicado y comunicado el año 2017?	100%	100%	83%	SI
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



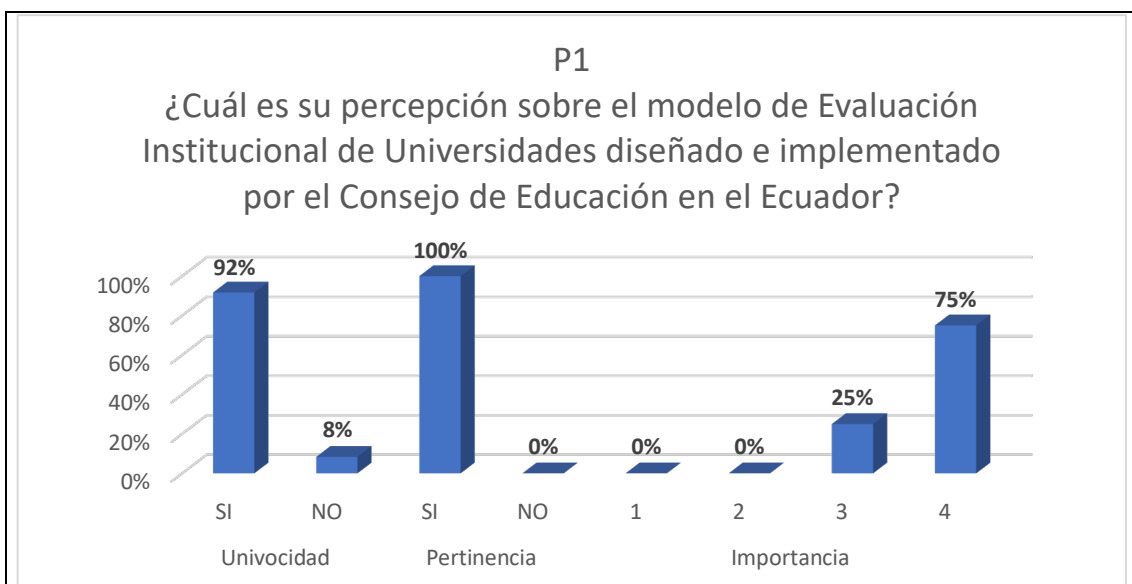
Comentarios y observaciones.

Para el análisis de los datos es conveniente dividir el tiempo en segmentos: 2010, promulgación de la ley, 2013 reglamento de régimen académico. Organizar la muestra o población en: Profesores que han participado en proyectos investigativos promovidos por la PUCE, Profesores que han participado en proyectos externos (convenios), Profesores sin proyectos con publicaciones científicas, otros profesores con producción científica. Sistematizar cuál es la producción científica que realiza la PUCE.

El Doctor Tejada ha comentado que “El cuestionario es limitado en relación con los objetivos del estudio. Podrían incluirse items en la línea del guión de la entrevista. Es más, redactaría nuevos items así en este sentido para tener la valoración del profesorado sobre la implantación del modelo de aseguramiento de calidad y cómo ven ellos la relación con la producción científica. Sobre este particular es limitada opinión-valoración de 6 responsables de autoevaluación y aseguramiento. Puede darse un cierto sesgo con esta mirada únicamente”

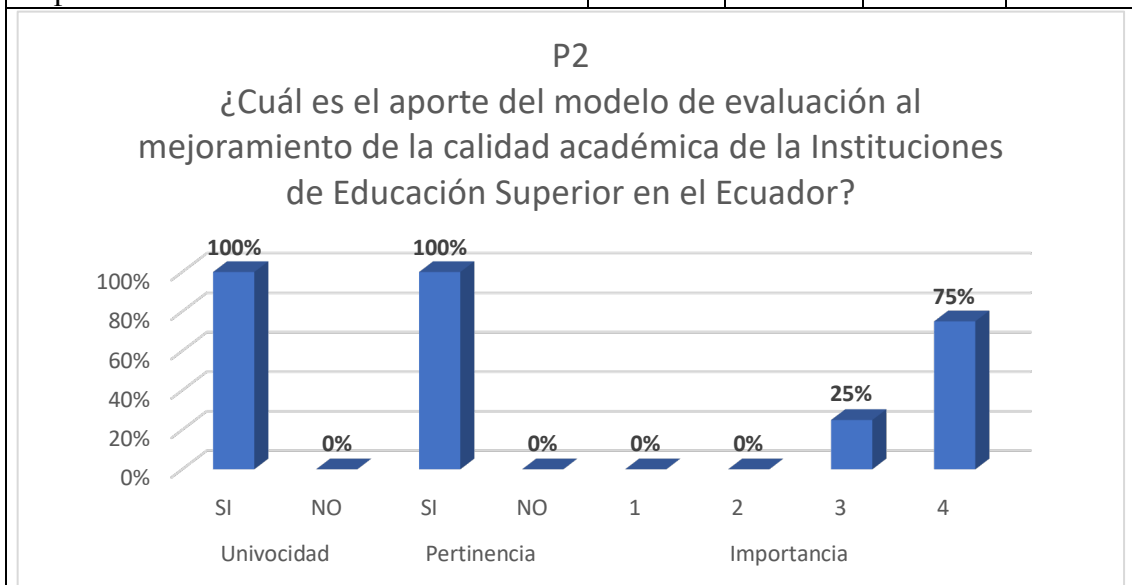
Anexo 6. Resultados de validación de entrevista a Directores de Aseguramiento de la Calidad

ITEM	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
	% válido	% válido	% válido	SI/E/M/MQ
P1 ¿Cuál es su percepción sobre el modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?	92%	100%	75%	QM



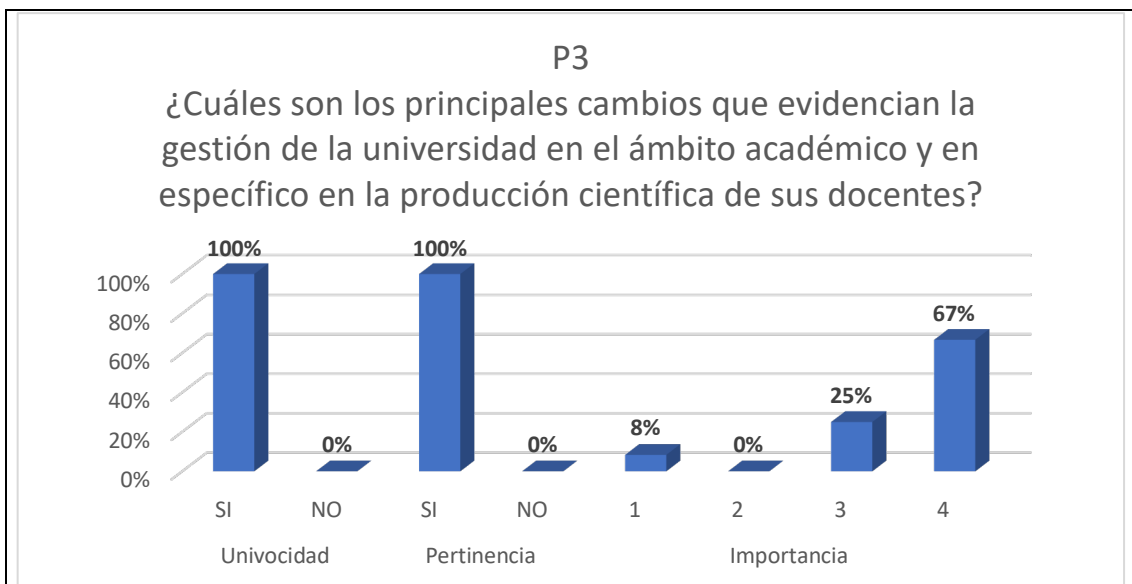
Comentarios y observaciones.

P2 ¿Cuál es el aporte del modelo de evaluación al mejoramiento de la calidad académica de la Instituciones de Educación Superior en el Ecuador?	100%	100%	75%	QM
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



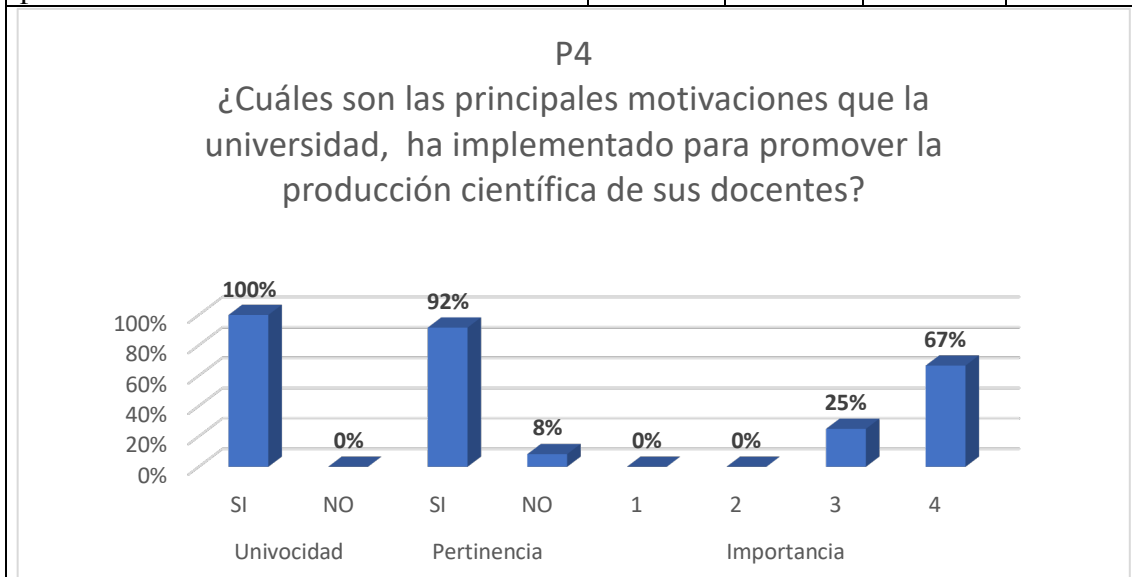
Comentarios y observaciones.

P3 ¿Cuáles son los principales cambios que evidencian la gestión de la universidad en el ámbito académico y en específico en la producción científica de sus docentes?	100%	100%	67%	QM
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



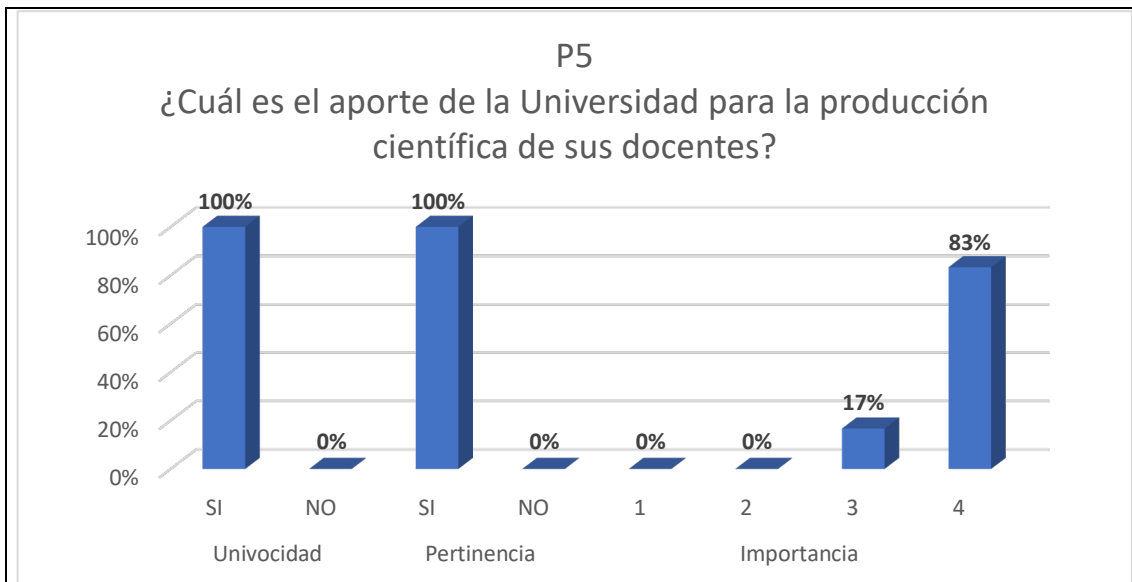
Comentarios y observaciones.

P4 ¿Cuáles son las principales motivaciones que la universidad, ha implementado para promover la producción científica de sus docentes?	100%	92%	67%	QM
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	-----	-----	----



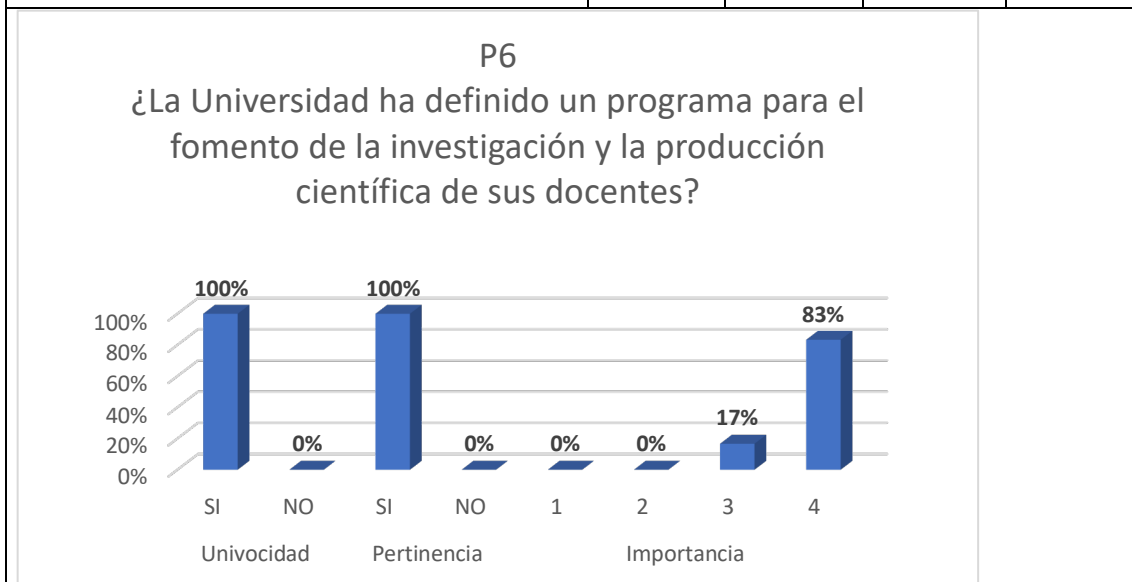
Comentarios y observaciones.

P5 ¿Cuál es el aporte de la Universidad para la producción científica de sus docentes?	100%	100%	83%	QM
----------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



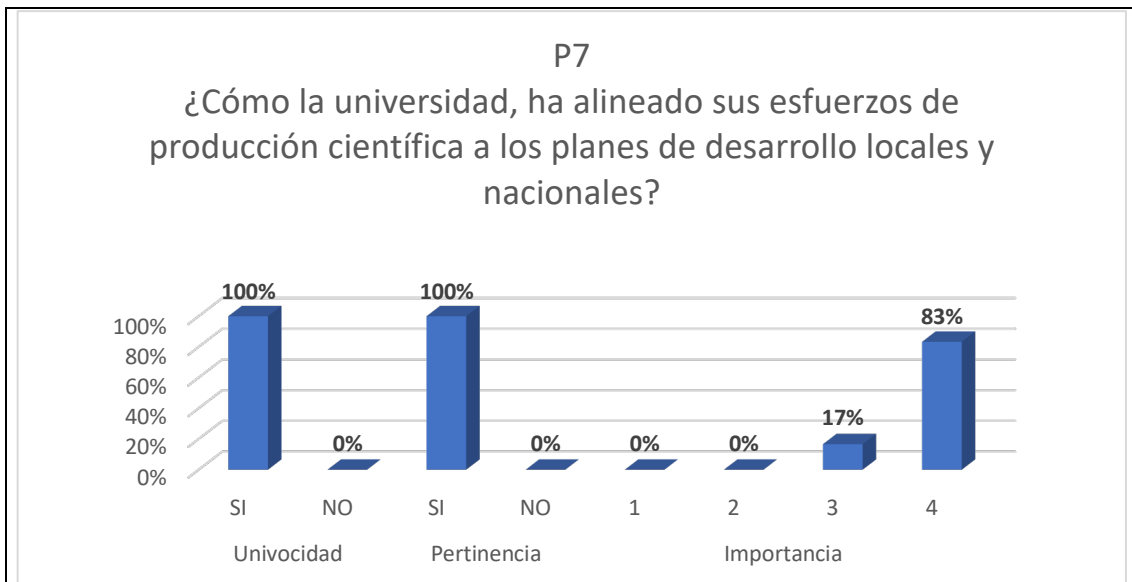
Comentarios y observaciones.

P6 ¿La Universidad ha definido un programa para el fomento de la investigación y la producción científica de sus docentes?	100%	100%	83%	QM
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



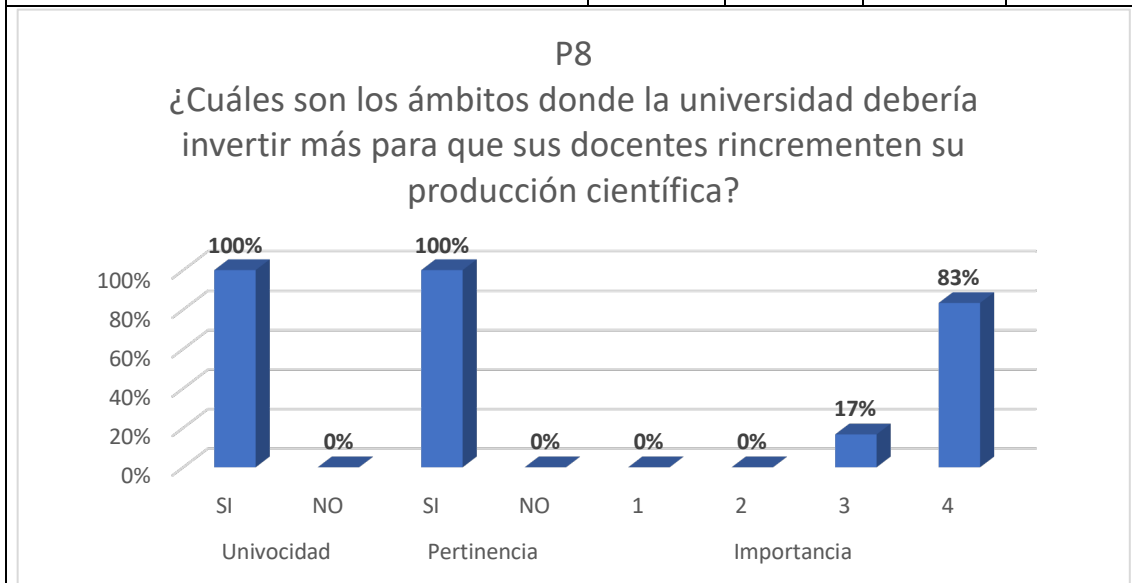
Comentarios y observaciones.

P7 ¿Cómo la universidad, ha alineado sus esfuerzos de producción científica a los planes de desarrollo locales y nacionales?	100%	100%	83%	QM
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

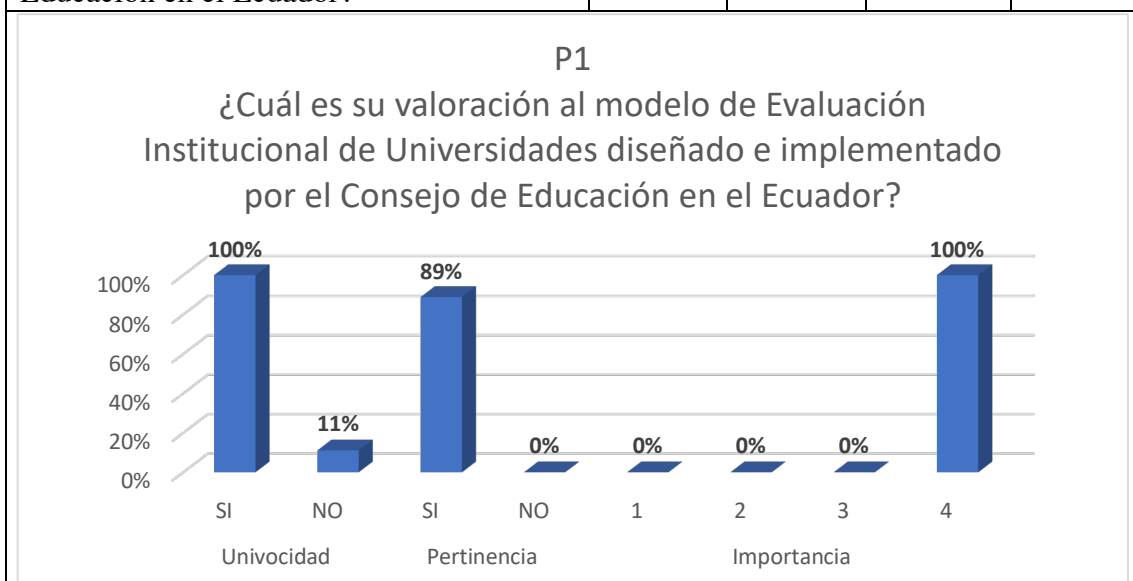
P8 ¿Cuáles son los ámbitos donde la universidad debería invertir más para que sus docentes incrementen su producción científica?	100%	100%	83%	QM
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

Anexo 7. Resultados de validación de entrevista a Directores de Investigación

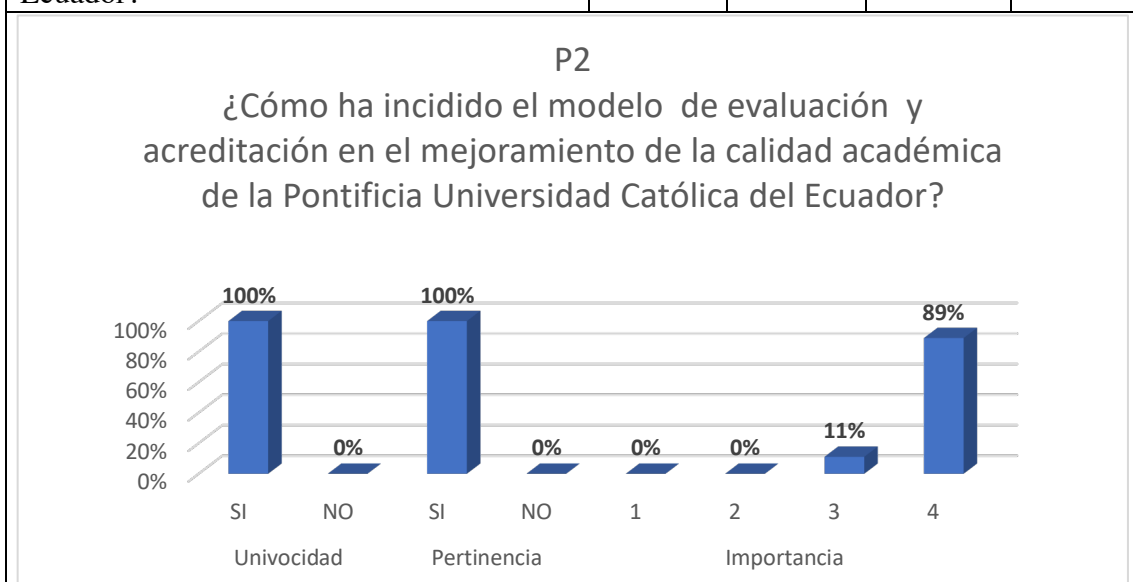
ITEM	Univocidad	Pertinencia	Importancia	Decisión
	% válido	% válido	% válido	SI/E/M/MQ
P1 ¿Cuál es su valoración al modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?	100%	89%	10%	QM



Comentarios y observaciones.

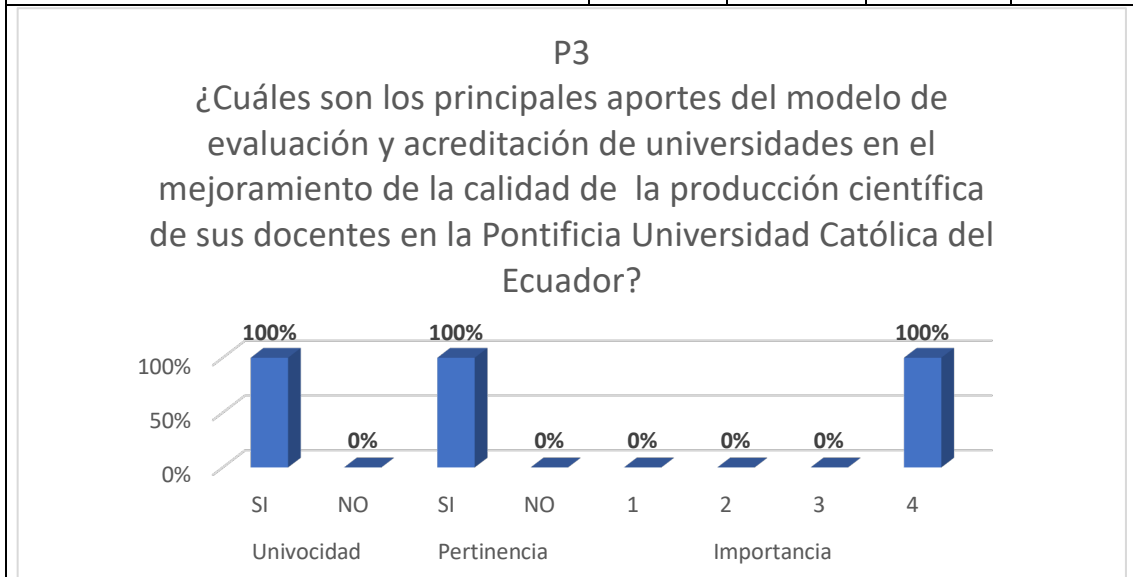
Se sugiere una pequeña modificación: ¿Cuál es su OPINIÓN SOBRE modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?, esto porque la palabra valoración puede predisponer a las personas entrevistadas para responder si se valora como bueno o malo.

P2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?	100%	100%	89%	QM
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



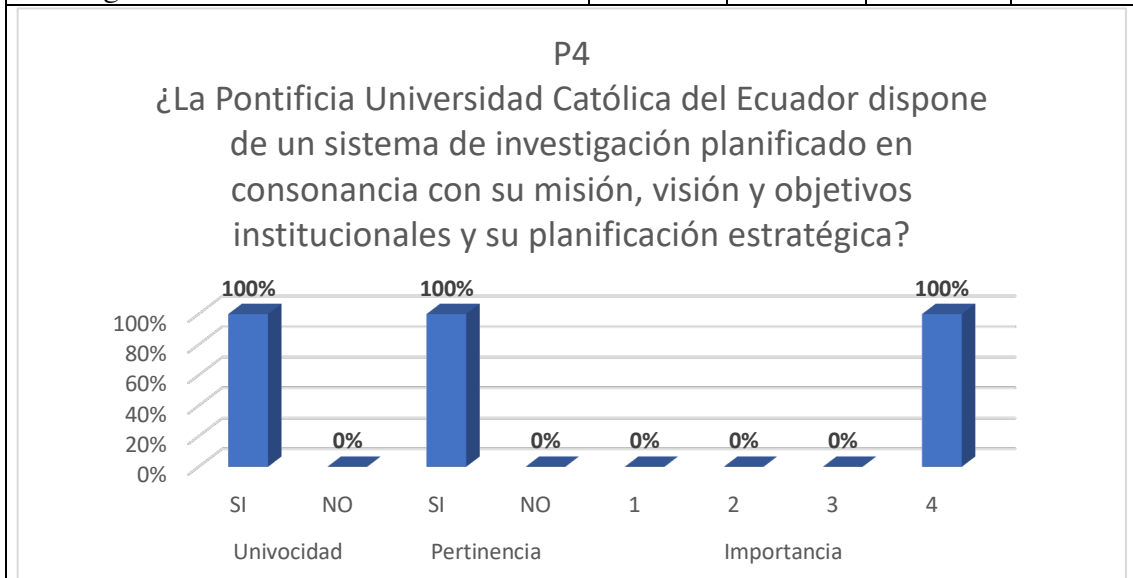
Comentarios y observaciones.

<p>P3 ¿Cuáles son los principales aportes del modelo de evaluación y acreditación de universidades en el mejoramiento de la calidad de la producción científica de sus docentes en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?</p>	<p>100%</p>	<p>100%</p>	<p>100%</p>	<p>QM</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	-------------	-------------	-----------



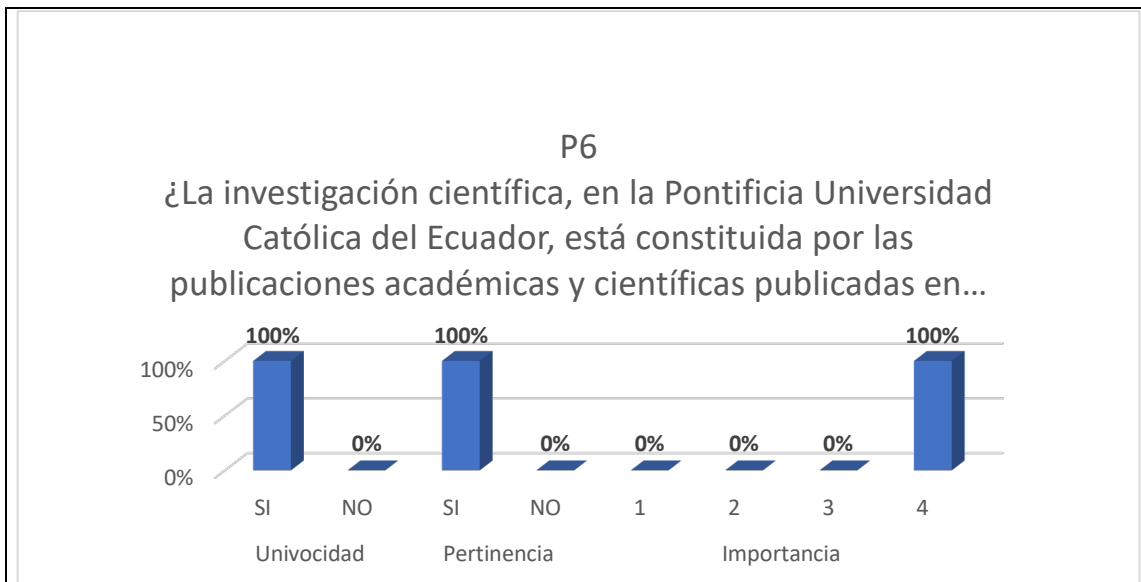
Comentarios y observaciones.
 Se sugiere pequeñas modificaciones: ¿Cuáles CREE QUE son los principales aportes QUE el modelo de evaluación y acreditación de universidades HA HECHO PARA MEJORAR la calidad de la producción científica de LOS docentes DE la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?

<p>P4 ¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador dispone de un sistema de investigación planificado en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica?</p>	<p>100%</p>	<p>100%</p>	<p>100%</p>	<p>QM</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	-------------	-------------	-----------



Comentarios y observaciones.

¿Dispone la PUCE de un sistema de investigación planificado en consonancia con su misión, visión y objetivos institucionales y su planificación estratégica?																								
P5 ¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador cuenta con políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación, los mismos que se aplican y son ampliamente conocidos por los docentes e investigadores de la misma?	100%	100%	100%	QM																				
<p>P5</p> <p>¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador cuenta con políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación, los mismos que se aplican y son ampliamente conocidos por los docentes e inves</p> <table border="1"> <caption>Data for P5 Bar Chart</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>SI (%)</th> <th>NO (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Univocidad</td> <td>100%</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Pertinencia</td> <td>100%</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Importancia (1)</td> <td>0%</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Importancia (2)</td> <td>0%</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Importancia (3)</td> <td>0%</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Importancia (4)</td> <td>100%</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>				Categoría	SI (%)	NO (%)	Univocidad	100%	0%	Pertinencia	100%	0%	Importancia (1)	0%	0%	Importancia (2)	0%	0%	Importancia (3)	0%	0%	Importancia (4)	100%	0%
Categoría	SI (%)	NO (%)																						
Univocidad	100%	0%																						
Pertinencia	100%	0%																						
Importancia (1)	0%	0%																						
Importancia (2)	0%	0%																						
Importancia (3)	0%	0%																						
Importancia (4)	100%	0%																						
<p><i>Comentarios y observaciones.</i></p> <p>Se considera que la pregunta está muy larga, se podría dividir en dos.</p> <p>¿LA PUCE cuenta con políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación? ¿Cuáles son?</p> <p>los mismos que se aplican y son ampliamente conocidos por los docentes e investigadores de la misma? esta redacción puede no denotar neutralidad, se sugiere:</p> <p>¿Qué mecanismos se han aplicado para socializar con los docentes e investigadores estas regulaciones y procedimientos?</p>																								
P6 ¿La investigación científica está constituida por las publicaciones académicas y científicas publicadas en revistas que forman parte de las bases de datos SCIMAGO o ISI Web of Knowledge y la valoración de las mismas considera el índice SJR de la revista en la que ha sido publicada. ?	100%	100%	100%	QM																				



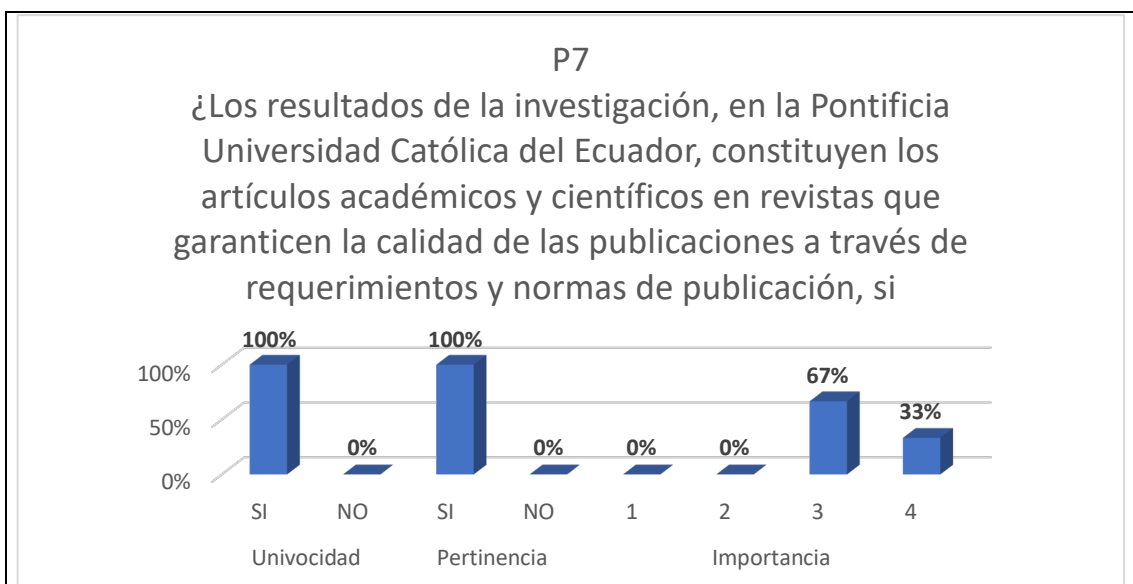
Comentarios y observaciones.

No se entiende

Valdría la pena reconsiderar las preguntas pues desde nuestra óptica no resultan muy claras.

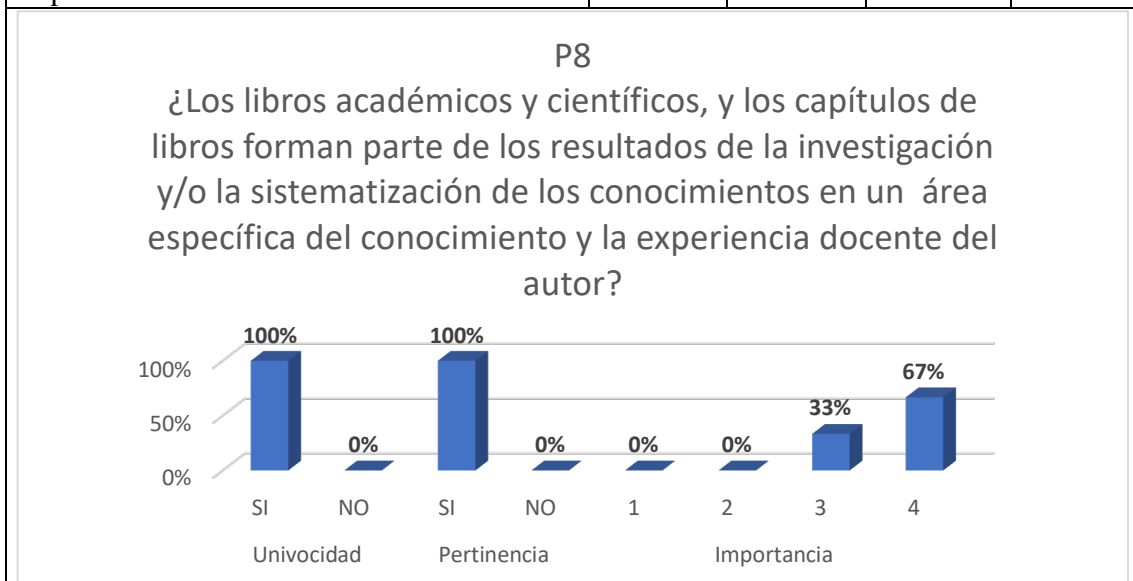
Por el contenido de las preguntas podemos inferir que lo que se quiere preguntar primero de manera general es: De acuerdo a los datos con los que Uds. Cuentan, ¿de qué tipos de publicaciones se compone mayoritariamente la producción científica en la PUCE? Luego, si, desglosar las demás preguntas, pero de manera más sintética y clara.

<p>P7 ¿Los resultados de la investigación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador constituyen los artículos académicos y científicos en revistas que garanticen la calidad de las publicaciones a través de requerimientos y normas de publicación, sin que necesariamente las mismas formen parte de índices de medición bibliométrica, o de medición de impacto o relevancia en la comunidad científica internacional?</p>	100%	100%	67%	QM
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.
 No se entiende
 Valdría la pena reconsiderar las preguntas pues desde nuestra óptica no resultan muy claras.
 Por el contenido de las preguntas podemos inferir que lo que se quiere preguntar primero de manera general es: De acuerdo a los datos con los que Uds. Cuentan, ¿de qué tipos de publicaciones se compone mayoritariamente la producción científica en la PUCE? Luego, si, desglosar las demás preguntas, pero de manera más sintética y clara.

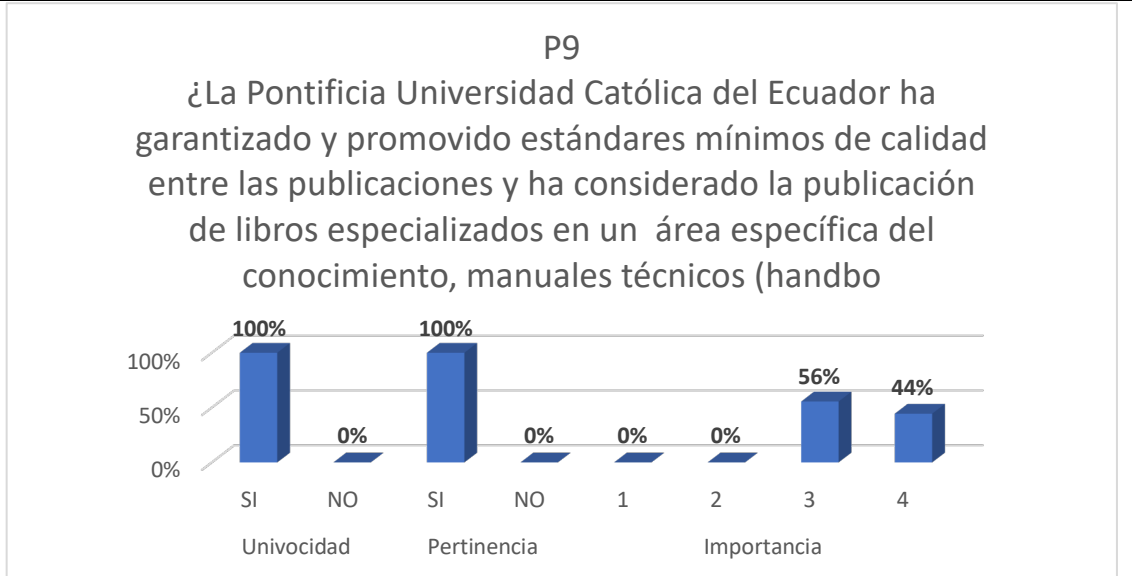
P8 ¿Los libros académicos y científicos, y los capítulos de libros forman parte de los resultados de la investigación y/o la sistematización de los conocimientos en un área específica del conocimiento y la experiencia docente del autor?	100%	100%	67%	QM
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.

P9 ¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado y promovido	100%	100%	56%	QM
-------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	----

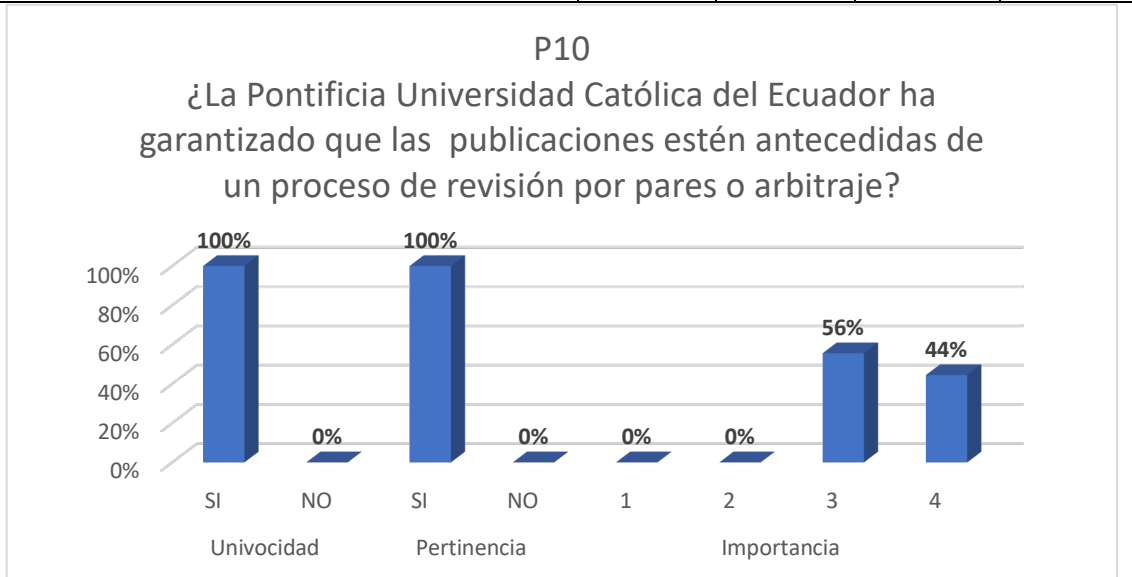
estándares mínimos de calidad entre las publicaciones y ha considerado la publicación de libros especializados en un área específica del conocimiento, manuales técnicos (handbook) y libros texto (textbook)?



Comentarios y observaciones.

P10 ¿La Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha garantizado que las publicaciones estén antecedidas de un proceso de revisión por pares o arbitraje?

100%	100%	56%	QM
------	------	-----	----



Comentarios y observaciones.
SE SUGIERE: ¿Considera Ud. que la PUCE ha garantizado que sus publicaciones estén antecedidas por un proceso de revisión por pares? ¿de qué manera se lo ha hecho? ¿Desde cuándo?

Anexo 8 Solicitud de autorización aplicación de encuestas

Quito, DM. 22 de febrero de 2018

Economista
Mónica Mancheno
Directora de Aseguramiento de la Calidad
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

De mi consideración.

Quien suscribe, Querubín Patricio Flores Núñez, Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en el marco de estudios doctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona me encuentro en el tercer año del programa y en fase de investigación. Para su conocimiento, el objeto de estudio es la Calidad de la Educación Superior y la Producción Científica de los Docentes de la PUCE y he propuesto el siguiente objetivo que guía el trabajo de investigación *“analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017.*

Por otra parte, es pertinente informarle que al momento debo realizar mi trabajo de campo para cual he validado, con 12 jueces expertos nacionales e internacionales, una encuesta a ser aplicada online a todos los Docentes de la PUCE y una entrevista para realizarla con Responsables de Aseguramiento de la Calidad y Directores de Investigación de la PUCE.

Por esto que acudo a usted para solicitar su ayuda en razón de lograr la autorización de la instancia pertinente para la aplicación de la encuesta y entrevista cuyos objetivos son:

1. Estudiar los cambios que se han dado en la producción científico-académica del profesorado (desde el 2008 hasta el 2017) con la implementación de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.
2. Determinar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Para esto he preparado la siguiente agenda:

Actividad	Fecha
Entrega de solicitud a la autoridad de la PUCE	22 de febrero de 2018
Entrega de cartas para los Señores de Pro-rectores, Decanos y Directores de Escuela la PUCE.	22 de febrero de 2018
Envío de solicitud de información (a través de los mails institucionales) a los Señores Pro-rectores, Decanos y Directores de Escuela para la aplicación de la encuesta (fecha límite de respuesta por parte de los Señores Docentes).	19 de marzo de 2018

Por la favorable atención le anticipo mi alto sentido de consideración y agradecimiento.

Atentamente,

Querubín Patricio Flores Núñez

Anexo 9. Solicitud de autorización a Pro-rectores y decanos

Quito, DM. 16 de febrero de 2018

Título
Nombre
Dignidad
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede

De mi consideración.

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es *“analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017.* Acudo a usted, para que, por su intermedio, todos los docentes de la Sede, Facultad o Escuela informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin se ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:


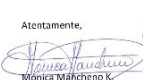


Los correos electrónicos que se envíen a los Docentes de su Unidad Académica, por favor, remita con copia al siguiente mail:

Por la favorable atención le anticipo mi alto sentido de consideración y agradecimiento.

Atentamente,

Ec. Mónica Mancheno
Directora de Aseguramiento de la Calidad
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Anexo 10. Solicitudes a Señores Pro-rectores y Decanos

<p>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Dirección de Aseguramiento de la Calidad</p>  <p>Quito, 20 de marzo de 2018 Oficio n.º 047-DAC</p> <p>Doctor César González Loor Prorector de la PUCE Ambato Ciudad</p> <p>De mi consideración.</p> <p>La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Sede informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.</p> <p>Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link: https://es.surveymonkey.com/r/GXNV6SZ</p> <p>De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.</p> <p>Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.</p> <p>De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.</p> <p>Atentamente,  Mónica Mancheno K. Directora de Aseguramiento de la Calidad</p> <p><small>Av. 1 de Octubre y Av. Ejecución Apdo. Teodoro R. 12-01-0105 Telf. (593) 2 249 1000 Quito - Ecuador</small></p>	<p>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Dirección de Aseguramiento de la Calidad</p>  <p>Quito, 20 de marzo de 2018 Oficio n.º 047-DAC</p> <p>Doctora Margarida Font Prorectora de la PUCE Santo Domingo Ciudad</p> <p>De mi consideración.</p> <p>La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Sede informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.</p> <p>Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link: https://es.surveymonkey.com/r/GXNV6SZ</p> <p>De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.</p> <p>Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.</p> <p>De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.</p> <p>Atentamente,  Mónica Mancheno K. Directora de Aseguramiento de la Calidad</p> <p><small>Av. 1 de Octubre y Av. Ejecución Apdo. Teodoro R. 12-01-0105 Telf. (593) 2 249 1000 Quito - Ecuador</small></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

PUCE

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 047-DAC

Doctor
Fernando Barredo
Prorector de la PUCE Manabí
Ciudad

De mi consideración.

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Sede informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.


Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMMV65Z>


De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,


Mónica Mancheno K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad


Av. 12 de Octubre 3273 y Benítez Roca
Apartado postal 1701-0100
Telf.: (0593) 2 294 1110
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

PUCE

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 047-DAC

Doctora
María Josefa Rubio
Prorectora de la PUCE Ibarra
Ciudad

De mi consideración.

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Sede informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMMV65Z>


De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,


Mónica Mancheno K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad


Av. 12 de Octubre 3273 y Benítez Roca
Apartado postal 1701-0100
Telf.: (0593) 2 294 1110
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

PUCE

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 047-DAC

Máster
Aitor Urbina García de Vicuña
Prorector de la PUCE Esmeraldas
Ciudad

De mi consideración.

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Sede informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.


Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,


Mónica Mancheno K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad


Av. 12 de Octubre 3273 y Benítez Roca
Apartado postal 1701-0100
Telf.: (0593) 2 294 1110
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

PUCE

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Máster
Sylvia Jiménez Riofrio
Decana de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes
Ciudad

De mi consideración.

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.


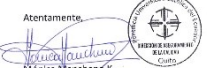





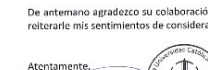
Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,


Mónica Mancheno K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad


Av. 12 de Octubre 3273 y Benítez Roca
Apartado postal 1701-0100
Telf.: (0593) 2 294 1110
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

<p>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Dirección de Aseguramiento de la Calidad</p>  <p>Quito, 26 de marzo de 2018 Oficio n.º 053-DAC</p> <p>Doctora Fabiola Jarrín Jaramillo Decana de la Facultad de Ciencias Administrativas Ciudad</p> <p>De mi consideración.</p> <p>La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.</p> <p>Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link: https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z</p> <p>De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.</p> <p>Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.</p> <p>De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.</p> <p>Atentamente,  Mónica Manchego K. Directora de Aseguramiento de la Calidad</p> <p><small>Av. 14 de Octubre 2015 y Ramón Roca Aguilón-punto 12-33-2376 Telf. (099) 3 239 2026 Quito - Ecuador www.puce.edu.ec</small></p>	<p>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Dirección de Aseguramiento de la Calidad</p>  <p>Quito, 26 de marzo de 2018 Oficio n.º 053-DAC</p> <p>Máster Esteban Baus Carrera Decano de la Facultad de Ciencias Exactas Ciudad</p> <p>De mi consideración.</p> <p>La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.</p> <p>Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link: https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z</p> <p>De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.</p> <p>Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.</p> <p>De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.</p> <p>Atentamente,  Mónica Manchego K. Directora de Aseguramiento de la Calidad</p> <p><small>Av. 14 de Octubre 2015 y Ramón Roca Aguilón-punto 12-33-2376 Telf. (099) 3 239 2026 Quito - Ecuador www.puce.edu.ec</small></p>
<p>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Dirección de Aseguramiento de la Calidad</p>  <p>Quito, 26 de marzo de 2018 Oficio n.º 053-DAC</p> <p>Doctora Andree Muñoz Barriga Decana de la Facultad de Ciencias Humanas Ciudad</p> <p>De mi consideración.</p> <p>La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.</p> <p>Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link: https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z</p> <p>De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.</p> <p>Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.</p> <p>De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.</p> <p>Atentamente,  Mónica Manchego K. Directora de Aseguramiento de la Calidad</p> <p><small>Av. 14 de Octubre 2015 y Ramón Roca Aguilón-punto 12-33-2376 Telf. (099) 3 239 2026 Quito - Ecuador www.puce.edu.ec</small></p>	<p>Pontificia Universidad Católica del Ecuador Dirección de Aseguramiento de la Calidad</p>  <p>Quito, 26 de marzo de 2018 Oficio n.º 053-DAC</p> <p>Máster César Carrión Carrión Decano de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura Ciudad</p> <p>De mi consideración.</p> <p>La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.</p> <p>Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link: https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z</p> <p>De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.</p> <p>Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.</p> <p>De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.</p> <p>Atentamente,  Mónica Manchego K. Directora de Aseguramiento de la Calidad</p> <p><small>Av. 14 de Octubre 2015 y Ramón Roca Aguilón-punto 12-33-2376 Telf. (099) 3 239 2026 Quito - Ecuador www.puce.edu.ec</small></p>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad



Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Máster
Diego Mancheno Ponce
Decano de la Facultad de Economía
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:

<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,




Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre s/n y Ramón Roa
Aguilón postal 1703-2216
Telf: 00523 299 1400
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad



Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Máster
Paulina Morales Hidalgo
Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:

<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,




Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre s/n y Ramón Roa
Aguilón postal 1703-2216
Telf: 00523 299 1400
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad



Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Máster
Silvana Ortiz Londoño
Decana de la Facultad de Enfermería
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:

<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,




Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre s/n y Ramón Roa
Aguilón postal 1703-2216
Telf: 00523 299 1400
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad



Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Doctor
Efrén Santacruz Paz, CJM.
Decano de la Facultad de Ciencias Filosóficas-Teológicas (e)
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el periodo 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:


<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,

Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre s/n y Ramón Roa
Aguilón postal 1703-2216
Telf: 00523 299 1400
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Doctor
Gustavo Chaffa Altamirano
Decano de la Facultad de Ingeniería
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: gpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,

Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre 1066 y Ramón Balboa
Aguarico postal 17-01 2116
Telf. (00593) 2 299 1143
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Doctor
Ílugo Salvador Crespo
Decano de la Facultad de Jurisprudencia
Ciudad

De mi consideración,


La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: gpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,

Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre 1066 y Ramón Balboa
Aguarico postal 17-01 2116
Telf. (00593) 2 299 1143
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Doctor
Francisco Pérez Pazmiño
Decano de la Facultad de Medicina
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: gpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,

Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre 1066 y Ramón Balboa
Aguarico postal 17-01 2116
Telf. (00593) 2 299 1143
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad

Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 051-DAC

Máster
Paulina Barahona Cruz
Decana de la Facultad de Psicología
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Analizar la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Facultad informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:
<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV65Z>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: gpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.


De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,

Mónica Manchengo K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad

Av. 12 de Octubre 1066 y Ramón Balboa
Aguarico postal 17-01 2116
Telf. (00593) 2 299 1143
Quito - Ecuador www.puce.edu.ec

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Dirección de Aseguramiento de la Calidad



Quito, 26 de marzo de 2018
Oficio n.º 052-DAC

Máster
Boris Tabar Solano
Director de la Escuela de Trabajo Social
Ciudad

De mi consideración,

La Dirección de Aseguramiento de la Calidad ha considerado oportuno apoyar la investigación liderada por el Dr. Querubín Patricio Flores Núñez, docente de nuestra universidad cuyo objetivo es "Análisis de la calidad de la educación superior y estudiar los cambios en la producción científica del profesorado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y sus sedes en el período 2008-2017". Acudo a usted, para que, por favor por su intermedio, los docentes de la Escuela informen los resultados de su producción científica en los últimos 10 años.

Para este fin el Dr. Flores ha diseñado una encuesta en línea a la que se podrá acceder y responder en alrededor de 13 minutos a través del siguiente link:


<https://es.surveymonkey.com/r/GXMV6SZ>

De la manera más comedida se solicita, que los correos electrónicos que se envíen a los Docentes, se remitan con copia al siguiente e-mail: qpflores@puce.edu.ec, cualquier duda por favor dirigirse al Dr. Querubín Flores, al correo enunciado.

Es importante señalar que el link mencionado estará en funcionamiento hasta 18 de abril del presente año.

De antemano agradezco su colaboración de siempre y aprovecho la oportunidad para reiterarle mis sentimientos de consideración y estima.

Atentamente,



Mónica Manchano K.
Directora de Aseguramiento de la Calidad





Anexo 11. Tablas de las cuales se extraen los descriptivos

Género		Respuestas	
Answer Choices			
Femenino	46,56%	237	
Masculino	53,44%	272	
	Answered	509	
	Skipped	3	

¿En qué año se vinculó a la PUCE?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1970 - 1979	4	0,8	0,8	0,8
	1980 - 1989	6	1,2	1,2	2,0
	1990 - 1999	53	10,3	10,4	12,4
	2000 - 2009	118	23,0	23,1	35,5
	2010 - 2018	329	64,1	64,5	100,0
	Total	510	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	0,6		
Total		513	100,0		

¿En qué año empezó su actividad investigativa?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1970 - 1979	1	0,2	0,2	0,2
	1980 - 1989	7	1,4	1,5	1,7
	1990 - 1999	30	5,8	6,3	7,9
	2000 - 2009	95	18,5	19,8	27,8
	2010 - 2018	346	67,4	72,2	100,0
	Total	479	93,4	100,0	
Perdidos	Sistema	34	6,6		
Total		513	100,0		

Escoja el campo amplio de su titulación de grado.			Escoja el campo amplio de su titulación de postgrado.		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Educación	12,13%	62	Educación	23,00%	115
Artes	4,70%	24	Artes	0,80%	4
Humanidades	7,44%	38	Humanidades	6,40%	32
Idiomas	3,91%	20	Idiomas	2,40%	12
Ciencias Sociales y del Comportamiento	11,94%	61	Ciencias Sociales y del Comportamiento	11,60%	58
Periodismo e información	2,15%	11	Periodismo e información	2,40%	12
Derecho	3,72%	19	Derecho	3,60%	18
Educación Comercial y Administración	13,11%	67	Educación Comercial y Administración	14,00%	73
Ciencias Biológicas y afines	7,05%	36	Ciencias Biológicas y afines	6,20%	31
Medio Ambiente	1,37%	7	Medio Ambiente	3,40%	17
Ciencias Físicas	1,57%	8	Ciencias Físicas	1,20%	6
Matemáticas y Estadística	1,57%	8	Matemáticas y Estadística	2,40%	12
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)	3,52%	18	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)	4,40%	22
Ingeniería y profesiones afines	9,59%	49	Ingeniería y profesiones afines	4,40%	22
Industria y Producción	0,98%	5	Industria y Producción	1,20%	6
Arquitectura y Construcción	3,52%	18	Arquitectura y Construcción	2,40%	12
Agricultura	1,57%	8	Agricultura	1,20%	6
Silvicultura	0,00%	0	Silvicultura	0,00%	0
Pesca	0,00%	0	Pesca	0,00%	0
Veterinaria	0,78%	4	Veterinaria	0,00%	0
Salud	7,63%	39	Salud	6,20%	31
Bienestar	0,39%	2	Bienestar	0,40%	2
Servicios personales	1,37%	7	Servicios personales	1,40%	7
Servicios de protección	0,00%	0	Servicios de protección	0,20%	1
Servicios de seguridad	0,00%	0	Servicios de seguridad	0,20%	1
Servicios de transporte	0,00%	0	Servicios de transporte	0,00%	0
	Answered	511		Answered	500
	Skipped	2		Skipped	13

Escoja su dedicación			Escoja su categoría en el escalafón doc		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Tiempo completo	84,09%	428	Auxiliar	66,14%	334
Medio tiempo	5,50%	28	Agregado	21,19%	107
Tiempo parcial	10,41%	53	Principal	12,67%	64
	Answered	509		Answered	505
	Skipped	3		Skipped	7

Escoja la sede en donde realiza su trabajo d			Escoja la Unidad Académica donde desempeña su docente (SOLO DOCENTES DE MANABÍ)		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Manabí	4,73%	24	Turismo	10,00%	3
Ambato	14,20%	72	Administración de Empresas	56,67%	17
Ibarra	17,16%	87	Ingeniería Agroindustrial	10,00%	3
Esmeraldas	10,65%	54	Biología Marina	10,00%	3
Santo Domingo de los Tsáchilas	10,85%	55	Ingeniería Hidráulica	13,33%	4
Quito	42,41%	215		Answered	30
	Answered	507		Skipped	482
	Skipped	5			

Escoja la Unidad Académica donde desempeña su trabajo docente DOCENTES DE AMBATO)			Escoja la Unidad Académica donde desempeña su trabajo (SOLO DOCENTES DE IBARRA)		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Administración	37,50%	27	Ciencias Agrícolas y Ambientales	18,29%	15
Tecnologías de la información y Comunicación	11,11%	8	Empresas Turísticas y Hoteleras	8,54%	7
Psicología	27,78%	20	Negocios y Comercio Internacional	26,83%	22
Diseño de Productos	9,72%	7	Diseño	9,70%	8
Jurisprudencia	13,89%	10	Arquitectura	9,70%	8
	Answered	72	Ingeniería	9,70%	8
	Skipped	440	Jurisprudencia	7,32%	6
			Comunicación	9,70%	8
				Answered	82
				Skipped	430

Escoja la Unidad Académica donde desempeña su trabajo docente (SOLO DOC ESMERALDAS)			Escoja la Unidad Académica donde desempeña su trabajo d (SOLO DOCENTES DE SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCI		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Administración de Empresas	5,56%	3	Ciencias de la Educación	14,04%	8
Contabilidad y Auditoría	12,96%	7	Diseño	10,53%	6
Ciencias de la Educación	11,11%	6	Hotelería y Turismo	14,04%	8
Diseño Gráfico	3,70%	2	Ciencias Administrativas y Contables	26,32%	15
Lingüística Aplicada con mención en Enseñanza de Lenguas	9,26%	5	Comunicación Social	8,77%	5
Enfermería	11,11%	6	Enfermería	12,28%	7
Tecnologías de la Información	12,96%	7	Sistemas	14,04%	8
Laboratorio Clínico	1,85%	1		Answered	57
Negocios Internacionales	11,11%	6		Skipped	455
Gestión Ambiental	14,81%	8			
Turismo	1,85%	1			
Agroindustria	3,70%	2			
	Answered	54			
	Skipped	458			

Esoja la Unidad Académica donde desempeña su trabajo docente (DOCENTES DE QUITO)		
Answer Choices	Responses	
Arquitectura, Diseño y Artes	10,28%	22
Ciencias Administrativas y Contables	3,27%	7
Ciencias Exactas y Naturales	16,82%	36
Ciencias de la Educación	10,75%	23
Ciencias Filosófico-Teológicas	2,80%	6
Ciencias Humanas	6,54%	14
Comunicación, Lingüística y Literatura	17,76%	38
Economía	7,01%	15
Enfermería	5,14%	11
Ingeniería	2,34%	5
Jurisprudencia	0,47%	1
Medicina	7,48%	16
Psicología	7,01%	15
Trabajo Social	2,34%	5
	Answered	214
	Skipped	298

¿Cuántas horas a la semana, dedica a la gestión de la docencia?		
Answer Choices	Responses	
1-4	9,02%	45
5-8	19,44%	97
9-12	20,84%	104
13-16	50,70%	253
	Answered	499
	Skipped	13

¿Cuántas horas a la semana, dedica gestión de la investigación?		
Answer Choices	Responses	
1-4	51,67%	247
5-8	27,82%	133
9-12	10,46%	50
13-16	10,04%	48
	Answered	478
	Skipped	34

¿Cuántas horas a la semana, dedica gestión de la administración de procesos internos de la Unidad Académica?		
Answer Choices	Responses	
1-4	35,91%	172
5-8	24,22%	116
9-12	17,12%	82
13-16	22,76%	109
	Answered	479
	Skipped	33

Anexo 12. Procesamiento de los datos a través de tablas cruzadas para el análisis descriptivo

¿Cuántos proyectos investigativos promovidos por la PUCE ha realizado en el año?											
Tabla de frecuencia absoluta											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	140	140	137	136	138	146	151	149	162	161	
1	24	22	33	30	47	58	92	126	140	167	
2	4	5	7	8	8	9	13	12	20	31	
3	1	1					1	1	3	6	
4	1								1	1	
5								1	2	3	
≥ 5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	
Total Válidos	170	169	178	174	194	207	250	290	320	332	
Frecuencia por el Sistema	343	344	336	338	319	306	254	223	185	121	
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513	
Tabla de frecuencia relativa											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	82%	83%	77%	78%	71%	70%	58%	51%	49%	46%	
≥ 1	18%	17%	23%	22%	29%	30%	42%	49%	51%	54%	
% Válidos	33%	33%	35%	34%	36%	40%	50%	57%	64%	70%	

¿Cuántos proyectos investigativos externos (convenios) ha realizado en el año?											
Tabla de frecuencia absoluta											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	105	102	148	105	104	102	101	105	105	106	
1	25	36	32	26	34	31	36	43	43	45	
2	4	6	8	6	12	9	7	6	7	16	
3	3	1	4	5	4	7	5	5	8	10	
4	1							3	3	4	
5								1	1	1	
≥ 5											
Total Válidos	160	180	190	184	200	210	214	242	253	271	
Frecuencia por el Sistema	326	363	381	369	396	381	361	360	336	337	
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513	
Tabla de frecuencia relativa											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	63%	60%	77%	60%	70%	70%	70%	75%	75%	74%	
≥ 1	37%	40%	23%	40%	30%	30%	30%	25%	25%	26%	
% Válidos	36%	37%	37%	38%	40%	41%	47%	49%	54%	60%	

¿Cuántos artículos científicos ha publicado en revistas indexadas en el año?											
Tabla de frecuencia absoluta											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	120	142	146	146	151	128	171	163	180	206	
1	14	17	14	26	21	19	41	52	70	106	
2	7	5	5	9	9	10	8	10	26	41	
3	3	2	3	5	2	3	2	10	7	22	
4	1	3	3	2	3	2	1	3	6	8	
5			1						1	1	
≥ 5		2			2	1	2	2	5	7	
Total Válidos	178	174	171	187	188	196	228	263	295	391	
Frecuencia por el Sistema	356	348	342	374	376	392	456	526	590	782	
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513	
Tabla de frecuencia relativa											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	80%	83%	85%	78%	80%	81%	76%	67%	61%	52%	
≥ 1	14%	17%	15%	22%	20%	19%	24%	33%	39%	48%	
% Válidos	34%	33%	33%	36%	37%	38%	46%	49%	56%	62%	

¿Cuántos artículos científicos ha publicado en revistas no indexadas en el año?											
Tabla de frecuencia absoluta											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	143	140	141	145	152	162	162	183	183	206	
1	26	18	24	26	24	22	28	42	42	41	
2	9	4	12	5	8	9	7	11	9	18	
3	2	2	2	2	4	2	3	4	5	9	
4	1	1				1	2		1	1	
5	1										
≥ 5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	
Total Válidos	184	174	180	181	189	197	224	254	264	263	
Frecuencia por el Sistema	368	348	360	362	378	394	448	508	528	526	
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513	
Tabla de frecuencia relativa											
Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
0	78%	85%	78%	80%	80%	82%	82%	82%	75%	78%	
≥ 1	22%	15%	22%	20%	20%	18%	18%	18%	25%	22%	
% Válidos	36%	34%	36%	36%	37%	37%	38%	40%	40%	41%	

¿Cuántos libros publicó en el año?

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	163	165	163	168	173	189	208	219	237	312
0	13	8	16	10	12	11	14	16	21	26
1	2	1		2	3	3	4	4	2	4
2				1					1	3
3										2
4										2
5										2
≥5										3
Total Válidos	178	172	178	181	185	203	222	239	261	330
Frecuencia por el Sistema	335	341	335	332	338	338	291	274	252	163
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	92%	96%	92%	92%	94%	93%	94%	92%	93%	89%
≥ 1	8%	4%	8%	7%	6%	7%	6%	8%	9%	11%
% Válidos	30%	34%	30%	30%	32%	40%	40%	42%	54%	60%

¿Cuántas ponencias internacionales ha realizado en el año?

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	142	143	140	141	148	159	163	176	185	244
0	26	18	18	23	23	22	44	50	68	98
1	7	7	12	6	3	9	9	14	26	26
2	3	4	4	9	9	3	2	5	7	18
3	1	2	2	1		5	3	3	2	1
4						4	1	2	1	
5										2
≥5										3
Total Válidos	188	174	176	188	181	198	211	258	292	337
Frecuencia por el Sistema	333	339	337	333	339	335	282	264	271	138
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	79%	82%	89%	79%	81%	88%	75%	68%	63%	60%
≥ 1	21%	18%	20%	22%	19%	20%	27%	32%	37%	39%
% Válidos	30%	34%	34%	30%	32%	39%	40%	40%	54%	60%

¿Cuántas patentes ha registrado en el año?

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	186	185	186	188	195	206	224	234	252	351
0	2		1	1	1	2	2	3	3	9
1				2					1	3
2										1
3										1
4										1
5										1
≥5										3
Total Válidos	188	186	187	191	196	206	227	239	255	364
Frecuencia por el Sistema	335	327	326	322	317	308	296	274	258	149
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	99%	99%	99%	99%	99%	100%	99%	99%	99%	96%
≥ 1	1%	1%	1%	1%	1%	0%	1%	2%	1%	4%
% Válidos	30%	34%	34%	32%	32%	40%	44%	47%	51%	60%

¿Cuántos aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (consultorías, libros d)

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	141	143	139	138	141	148	165	175	188	255
0	26	21	26	30	28	37	38	36	47	62
1	7	4	4	6	12	9	14	14	12	18
2	1	1	2	3	1	4	3	6	9	6
3										3
4										1
5										1
≥5										5
Total Válidos	182	176	176	184	189	204	218	237	260	358
Frecuencia por el Sistema	331	337	337	329	324	309	295	276	253	163
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	77%	81%	79%	75%	75%	73%	76%	74%	72%	72%
≥ 1	23%	19%	21%	25%	25%	27%	24%	26%	28%	27%
% Válidos	30%	34%	34%	32%	32%	40%	42%	46%	51%	60%

¿Cuántos capítulos en libros publicó en el año?

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	163	165	163	168	173	189	208	219	237	312
0	10	8	8	11	7	10	16	16	23	29
1	3	1	1	3	2	1	3	1	3	4
2	1			1		1	1	2	1	6
3										2
4										1
5										1
≥5										3
Total Válidos	173	173	173	176	181	194	215	231	260	337
Frecuencia por el Sistema	340	340	340	337	332	330	298	280	253	163
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	92%	95%	95%	92%	94%	94%	94%	93%	92%	89%
≥ 1	8%	5%	5%	8%	6%	6%	6%	9%	8%	11%
% Válidos	34%	34%	34%	34%	36%	38%	38%	42%	45%	51%

¿Cuántas ponencias nacionales ha realizado en el año?

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	140	139	142	140	141	153	162	165	161	193
0	14	21	15	21	28	23	46	41	46	117
1	8	4	7	11	7	8	18	18	28	52
2	3	3	2	3	2	3	5	6	6	12
3	3	2	5	1	2	4	2	4	3	6
4	1	1	1	2	2	1	5	1	2	3
5										2
≥5										4
Total Válidos	160	170	173	178	182	192	220	260	299	387
Frecuencia por el Sistema	344	343	348	335	331	331	293	247	214	126
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	83%	82%	82%	79%	77%	80%	69%	58%	51%	50%
≥ 1	17%	18%	18%	21%	23%	20%	31%	42%	49%	50%
% Válidos	33%	33%	34%	34%	35%	37%	45%	52%	58%	70%

¿Cuántos aportes de relevancia ha realizado en el ámbito de su formación? (Mapas, obras de arte, obras music)

Tabla de frecuencia absoluta

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
N	163	164	163	168	173	189	208	219	237	312
0	12	6	6	12	10	10	17	12	13	16
1	5	8	2	3	5	4	4	7	11	14
2	1		4	2	4	1	2	2	1	4
3										1
4										1
5										1
≥5										3
Total Válidos	164	180	177	181	188	198	218	231	252	305
Frecuencia por el Sistema	329	333	336	332	324	316	294	280	261	158
Total Muestra	513	513	513	513	513	513	513	513	513	513

Tabla de frecuencia relativa

Cantidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
0	93%	91%	92%	88%	89%	91%	90%	90%	85%	82%
≥ 1	7%	9%	8%	12%	11%	11%	10%	11%	15%	18%
% Válidos	30%	30%	30%	30%	37%	39%	43%	45%	49%	60%

Anexo 13. Entrevistas transcritas.

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
ING. MARIO GRANJA SEDE IBARRA

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

En Primer lugar, hay que comprender que el modelo mismo de evaluación institucional sugerido por el CEAACES que es el organismo que regula este aspecto de aseguramiento de la calidad de las universidades tiene una evolución tiene un desarrollo y una mejora. Porque el anterior modelo de evaluación institucional lo que contemplaba aparte de los criterios que no se diferencian mucho del modelo anterior del modelo actual de los indicadores. Lo que se diferencia es la forma de evidenciar el cumplimiento de los indicadores. Anteriormente podría haber sido un documento, porque se pedía como evidencia documentos o números y eso era suficiente. Una especie de check list que llevaban los evaluadores para ver el cumplimiento de estos documentos, de estas evidencias por cada indicador. Pero hay un nuevo modelo que no está aprobado, sin embargo, de lo cual ya PUCE está manejándolo porque consideramos y como borrador preliminar y en este año hay la evaluación institucional de todas las universidades para lo cual ya estamos considerando este nuevo modelo a efectos de preparar la evaluación.

En este nuevo modelo, ya cambió radicalmente la cuestión de evidencias ya no se habla de evidencias, sino de lineamientos fundamentales para la justificación del indicador. Y si nosotros, hablando de manera general, en el primer modelo es decir el anterior en donde se maneja como un check list ya vemos ahí ciertos rasgos de una sugerencia que hace el CEAACES a través de ese modelo, sobre un modelo de gestión que debe tener las universidades. Es decir, ya con esto. Con el modelo anterior, nos dice si usted aplicara esto ya tiene un modelo de gestión de calidad. No se diga con el nuevo, porque con el nuevo hay un cambio grande, un cambio importante. Primero se maneja de acuerdo al contexto de cada universidad de cada Sede, incluso de acuerdo al territorio, la localidad, pero aparte de eso ya los lineamientos fundamentales, lo que hacen es hacer preguntas respecto de qué sistema de gestión calidad que usted tiene maneja este aspecto. Entonces se requiere tener procesos Vamos a suponer el caso específico de la evaluación. Imagine que sugiere tener una mejora sustancial. Los modelos de evaluación del CEAACES para la mejora de las universidades porque implícitamente esta manifestando, tengan un sistema de gestión de calidad que se acople a sus necesidades, el último sobre todo a su plan estratégico, a su realidad, a su entorno, a la pertinencia que usted debe tener para dar respuesta a la necesidades del entorno y manejando áreas sustantivas que por ahora es la investigación, docencia y vinculación, maneje eso, enfóquese en eso pero tenga un sistema de gestión de calidad. Entonces yo veo que es muy importante para el mejoramiento de las universidades. Antes del año 2013, se trabajaba con el modelo del CONEA, un trabajo bien hecho, fue una buena base, sin embargo, haciéndole una crítica retrospectiva podemos decir que el modelo se basaba en gestión de documentos o en documentarse para tal cosa. Haga documentos. Era cuestión de organizar la cosas en base a documentos, a normativas, y como había la libertad para que cada SEDE maneje independientemente esto dependía de la velocidad de cada SEDE para quedar bien o mal. Incluso como lo logramos en virtud de que esto es más pequeño que la matriz llegamos a un 91% y a nivel de la PUCE éramos los primeros apartes de hacer esta normativa del trabajo. Aparte del trabajo que hizo la anterior Coordinadora, que hay que rescatar. De socializar y reunir a la gente en el aula magna. Pero quien da un salto cualitativo, es el

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
ING. MARIO GRANJA SEDE IBARRA

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

En Primer lugar, hay que comprender que el modelo mismo de evaluación institucional sugerido por el CEAACES que es el organismo que regula este aspecto de aseguramiento de la calidad de las universidades tiene una evolución tiene un desarrollo y una mejora. Porque el anterior modelo de evaluación institucional lo que contemplaba aparte de los criterios que no se diferencian mucho del modelo anterior del modelo actual de los indicadores. Lo que se diferencia es la forma de evidenciar el cumplimiento de los indicadores. Anteriormente podría haber sido un documento, porque se pedía como evidencia documentos o números y eso era suficiente. Una especie de check list que llevaban los evaluadores para ver el cumplimiento de estos documentos, de estas evidencias por cada indicador. Pero hay un nuevo modelo que no está aprobado, sin embargo, de lo cual ya PUCE está manejándolo porque consideramos y como borrador preliminar y en este año hay la evaluación institucional de todas las universidades para lo cual ya estamos considerando este nuevo modelo a efectos de preparar la evaluación.

En este nuevo modelo, ya cambió radicalmente la cuestión de evidencias ya no se habla de evidencias, sino de lineamientos fundamentales para la justificación del indicador. Y si nosotros, hablando de manera general, en el primer modelo es decir el anterior en donde se maneja como un check list ya vemos ahí ciertos rasgos de una sugerencia que hace el CEAACES a través de ese modelo, sobre un modelo de gestión que debe tener las universidades. Es decir, ya con esto. Con el modelo anterior, nos dice si usted aplicara esto ya tiene un modelo de gestión de calidad. No se diga con el nuevo, porque con el nuevo hay un cambio grande, un cambio importante. Primero se maneja de acuerdo al contexto de cada universidad de cada Sede, incluso de acuerdo al territorio, la localidad, pero aparte de eso ya los lineamientos fundamentales, lo que hacen es hacer preguntas respecto de qué sistema de gestión calidad que usted tiene maneja este aspecto. Entonces se requiere tener procesos Vamos a suponer el caso específico de la evaluación. Imagine que sugiere tener una mejora sustancial. Los modelos de evaluación del CEAACES para la mejora de las universidades porque implícitamente esta manifestando, tengan un sistema de gestión de calidad que se acople a sus necesidades, el último sobre todo a su plan estratégico, a su realidad, a su entorno, a la pertinencia que usted debe tener para dar respuesta a la necesidades del entorno y manejando áreas sustantivas que por ahora es la investigación, docencia y vinculación, maneje eso, enfóquese en eso pero tenga un sistema de gestión de calidad. Entonces yo veo que es muy importante para el mejoramiento de las universidades. Antes del año 2013, se trabajaba con el modelo del CONEA, un trabajo bien hecho, fue una buena base, sin embargo, haciéndole una crítica retrospectiva podemos decir que el modelo se basaba en gestión de documentos o en documentarse para tal cosa. Haga documentos. Era cuestión de organizar la cosas en base a documentos, a normativas, y como había la libertad para que cada SEDE maneje independientemente esto dependía de la velocidad de cada SEDE para quedar bien o mal. Incluso como lo logramos en virtud de que esto es más pequeño que la matriz llegamos a un 91% y a nivel de la PUCE éramos los primeros apartes de hacer esta normativa del trabajo. Aparte del trabajo que hizo la anterior Coordinadora, que hay que rescatar. De socializar y reunir a la gente en el aula magna. Pero quien da un salto cualitativo, es el

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
ING. MARIO GRANJA SEDE IBARRA

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

En Primer lugar, hay que comprender que el modelo mismo de evaluación institucional sugerido por el CEAACES que es el organismo que regula este aspecto de aseguramiento de la calidad de las universidades tiene una evolución tiene un desarrollo y una mejora. Porque el anterior modelo de evaluación institucional lo que contemplaba aparte de los criterios que no se diferencian mucho del modelo anterior del modelo actual de los indicadores. Lo que se diferencia es la forma de evidenciar el cumplimiento de los indicadores. Anteriormente podría haber sido un documento, porque se pedía como evidencia documentos o números y eso era suficiente. Una especie de check list que llevaban los evaluadores para ver el cumplimiento de estos documentos, de estas evidencias por cada indicador. Pero hay un nuevo modelo que no está aprobado, sin embargo, de lo cual ya PUCE está manejándolo porque consideramos y como borrador preliminar y en este año hay la evaluación institucional de todas las universidades para lo cual ya estamos considerando este nuevo modelo a efectos de preparar la evaluación.

En este nuevo modelo, ya cambió radicalmente la cuestión de evidencias ya no se habla de evidencias, sino de lineamientos fundamentales para la justificación del indicador. Y si nosotros, hablando de manera general, en el primer modelo es decir el anterior en donde se maneja como un check list ya vemos ahí ciertos rasgos de una sugerencia que hace el CEAACES a través de ese modelo, sobre un modelo de gestión que debe tener las universidades. Es decir, ya con esto. Con el modelo anterior, nos dice si usted aplicara esto ya tiene un modelo de gestión de calidad. No se diga con el nuevo, porque con el nuevo hay un cambio grande, un cambio importante. Primero se maneja de acuerdo al contexto de cada universidad de cada Sede, incluso de acuerdo al territorio, la localidad, pero aparte de eso ya los lineamientos fundamentales, lo que hacen es hacer preguntas respecto de qué sistema de gestión calidad que usted tiene maneja este aspecto. Entonces se requiere tener procesos Vamos a suponer el caso específico de la evaluación. Imagine que sugiere tener una mejora sustancial. Los modelos de evaluación del CEAACES para la mejora de las universidades porque implícitamente esta manifestando, tengan un sistema de gestión de calidad que se acople a sus necesidades, el último sobre todo a su plan estratégico, a su realidad, a su entorno, a la pertinencia que usted debe tener para dar respuesta a la necesidades del entorno y manejando áreas sustantivas que por ahora es la investigación, docencia y vinculación, maneje eso, enfóquese en eso pero tenga un sistema de gestión de calidad. Entonces yo veo que es muy importante para el mejoramiento de las universidades. Antes del año 2013, se trabajaba con el modelo del CONEA, un trabajo bien hecho, fue una buena base, sin embargo, haciéndole una crítica retrospectiva podemos decir que el modelo se basaba en gestión de documentos o en documentarse para tal cosa. Haga documentos. Era cuestión de organizar la cosas en base a documentos, a normativas, y como había la libertad para que cada SEDE maneje independientemente esto dependía de la velocidad de cada SEDE para quedar bien o mal. Incluso como lo logramos en virtud de que esto es más pequeño que la matriz llegamos a un 91% y a nivel de la PUCE éramos los primeros apartes de hacer esta normativa del trabajo. Aparte del trabajo que hizo la anterior Coordinadora , que hay que rescatar. De socializar y reunir a la gente en el aula magna. Pero quien da un salto cualitativo, es el

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
DRA. PAOLA ORDÓÑEZ

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Yo creo que es necesario tener un instrumento que mida la calidad de las universidades, de lo que tengo entendido, el modelo previo con el que se evalúa a las universidades era más de estilo cuantitativo y lo que conozco es que era un estilo check list, tiene o no tiene la institución. Entonces el nuevo modelo que es el que se está manejando actualmente si deja un buen componente, un buen porcentaje del modelo que sea cualitativo. Entonces, que la institución pueda justificar el cómo hace o el cómo cumple los requerimientos que pone el CEAACES. El modelo también tiene un porcentaje cuantitativo, parece que es el 35% es el peso del componente cuantitativo en el modelo no es muy alto. Entonces, por un lado deja que las instituciones pueda responder como cumple esos requerimientos en la parte cualitativa, pero también da un poco de preguntas, es decir, qué debo colocar aquí, cómo justifico que estamos haciendo o cumpliendo con este componente del modelo. Específicamente hablando de investigación el modelo tiene dos indicadores que son cuantitativos, los que miden la producción científica, por un lado la regional y la mundial son los únicos cuantitativos. Del resto, todo lo demás si se asigna presupuesto para investigación, todas las otras condiciones que se van revisando son de estilo cualitativo. Yo considero que es necesario medirnos, yo digo que siempre hay espacio para mejorar, siempre hay espacio para hacer mejor las cosas que estamos haciendo, pero necesitamos evaluar lo que tiene y poder orientar. Las instituciones de educación superior estamos esforzándonos porque la evaluación salga de lo mejor a la hora de que llegue.

Considero que los cambios en educación son lentos y se tienen que ver los resultados a largo plazo, entonces todas esas políticas que se implementan, no solo en Ecuador sin en cualquier país del mundo los cambios en educación son cambios que despacio y a veces no existe la paciencia para ver esos cambios. Uno quiere ver el resultado rápido, por ejemplo, ha existido algunas políticas como la de los becarios, y preguntan, dónde están, por qué no están produciendo, por qué no hay dinero, por qué no están haciendo industria o empresa. Yo he escuchado muchas veces ese tipo de comentarios que sobre todo vienen de la industria. Nosotros que trabajamos en educación sabemos que los cambios en educación son cambios que van despacio que se podrán ver en generaciones futuras, quién sabe ni siquiera en la nuestra. Como ha ido cambiando el sistema de educación en el país como que queremos verlo más rápido y acelerado, pero no es así.

Yo recuerdo cuando hacía mis estudios de pregrado que estudié aquí en el país ingeniería química no tenía profesores que tuviesen grado de maestría, menos de doctorado, había un profesor que tenía grado doctoral. Nadie hablaba de hacer una maestría o hacer un doctorado, no era necesario. Yo mismo soy un ejemplo que salí de la universidad, fui a trabajar un año en la industria y regresé a trabajar en la universidad, con título de tercer nivel. Entonces no se veía la necesidad de hacer estudios de postgrado. Ni se entendía que era un Doctorado.

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
EC. MÓNICA MANCHENO SEDE QUITO

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

El modelo de evaluación institucional que tenemos ahora ya es un modelo que evidencia cierta madurez respecto al modelo que tuvimos y que se aplicó en el año 2010 al 2013, luego vino el modelo para recategorización de universidades en el año 2015 que ha estado en funcionamiento y ahora tenemos una nueva propuesta de modelo de evaluación institucional. Entonces, vemos que el modelo ha ido evolucionando y se va centrando y focalizando más en los procesos que agregan valor a las universidades superando lo que antes se revisaba que era simplemente un check list de evidencias. Entonces, en este sentido un modelo enfocado en esta naturaleza va a tener mucho mayor fuerza para lograr la mejora continua de las universidades y no acciones muy reactivas al presentar solamente datos o evidencias sin cambiar de fondo los procesos.

2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?

Creo que aún en términos de cambio de la cultura organizacional en las distintas universidades enfocados en procesos de mejora continua de la calidad no está ... si bien los docentes han mejorado en su producción científica, han mejorado en aquellos indicadores que son de su ejecución, todavía yo percibo que existe un apropiamiento del principio de mejora continua. Como el modelo ha llevado muchísimo a la presentación de evidencias, a lo que es una revisión solamente documental, se creyó que la calidad era una calidad reactiva que solamente debía ser presentada cuando venía el CEAACES. Cuando no es así, la calidad es un proceso diario y uno determina la calidad, entonces vemos que en toda institución y a nivel nacional también se percibe lo mismo en otras universidades, que el tema de calidad todavía falta permear en los diferentes ámbitos de las instituciones entonces, si el nuevo modelo tratado ya analizado desde la lógica de los procesos y desde de la lógica de la calidad es algo intrínseco y no algo extrínseco, porque simplemente viene un organismo de gobierno a medirnos la calidad que ellos esperan, si se logra creería que el modelo tendría muchos mejores resultados pero todavía hay esa sensación de que es impuesto, entonces, eso dificulta el desarrollo de la cultura organizacional en términos de calidad.

Yo estoy convencida que toda evaluación va a sacar a las personas de la zona de confort, un modelo de esta naturaleza nos sacó de nuestra zona de confort, en el sentido que nos ayuda a organizar y comprender nuestro trabajo en los mismos procesos y a ver qué resultados estamos dando. El tema de pertinencia siempre es buen que las universidades reflexionen y que el modelo como que presione a que esa reflexión se dé. Entonces, se tienen en verdad esas reflexiones, pero todavía creo que falta al sistema de educación superior ecuatoriano tomar en cuenta y tener bien claro a que nos referimos como pertinencia. En términos de infraestructura se ve que a nivel de sistema de educación superior mejoró sobre manera, si bien la PUCE tiene una infraestructura bien fuerte, siempre ha sido calificada con las mejores notas en el sistema de educación superior ecuatoriano una de las falencias es en infraestructura, pero tras el modelo de evaluación

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
MTR. MARIA DE LOURDES SOLIS

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Hemos tenido algunos modelos y creo que estamos en la cuarta versión. De lo que iniciamos a lo que estamos ahora. Creo todo esto empieza en el 2011 con los nuevos cambios que pretende vernos como país, por fuera. Porque creo que alguien que salía de acá no tenía ningún peso académico. Éramos menos que tercermundistas considero yo. Entonces el modelo como tal ha tenido sus mejoras de acuerdo a lo que ha ido pasando. Considero que fue muy fuerte al inicio cuando no teníamos nada, pero también hay el otro lado opuesto que si no nos ponían el pie en el acelerador tampoco íbamos a cambiar. En la Sede Esmeraldas tenemos un antes y un después. La sede nace en 1985, y estamos hablando de que en el 2010 quienes conocieron la universidad durante todo ese tiempo a lo que hablamos ahora, es decir, unos cinco años atrás. Hay un cambio extremo. Pero por qué?, por la obligatoriedad que nos pusieron, porque de no cambiar y no basarnos en el modelo que se estaba aplicando, simplemente moríamos. Entonces yo si considero que el modelo tiene sus parámetros por lo general aceptables y muy buenos. Podríamos decir que son muy pocas las cosas que están por mejorar dado que nos solicitaron muy aceleradamente las cosas. Entonces, que son nuestros insumos, el colegio, los bachilleres y nos presionaron a nosotros más no a la educación media y entonces nosotros recibimos un insumo que no está preparado y calificado y que si miramos haciendo una retrospectiva inclusive viene como educación en decrecimiento, a nosotros se nos exigía pasar con 45/50, ahora creo que pasan con hasta 40 y con muchas oportunidades de examen y todo eso nos daña, porque nosotros lo que recibimos como insumo nos toca prepararlo, modificarlo y como docentes tenemos una obligatoriedad mucho más fuerte. Tenemos que prepararlos a ellos antes de ingresar a la Universidad para evitar la deserción. Entonces el modelo como tal revisado, tiene como una mezcla de muchos modelos de otros países. Yo creo que al inicio no se preocuparon por sacar algo propio, algo que venga con las mismas deficiencias porque la educación en el Ecuador si ha sido deficiente. Nosotros teníamos universidades de garaje. Antes de evaluar este modelo nosotros pudimos descubrir que habían multidoctores de a veces de hasta 5 y 6 universidades y que no concentraba el esfuerzo de 100% en ningún lado. Si tienes seis lugares de trabajo no eres bueno en ninguno de ellos. O que estás a medias, que estás dando de a poco, entonces el modelo si vino a realizar una transformación en la educación superior. No soy partidaria del gobierno que terminó pero para mí ese si fue un punto muy importante porque necesitábamos mejorar y nos hicieron mejorar obligatoriamente. Entonces, regreso a que el modelo fue muy importante que talvez tuvieron que haber ciertas especificaciones para adaptarse, que en el camino lo han ido corrigiendo. Hoy por hoy después de una 4 o cinco versiones del modelo a nivel institucional vemos que si hay cambios. Estuvimos en la última socialización que fue como por octubre y vemos ya hay nuevos cambios que ya no consideramos todo cuantitativo porque el modelo nos convertí solo en números pero nos dejaba de lado la parte humana, la parte cualitativa porque podíamos tener un título asumiendo un indicador, podemos tener todos los doctores en el ámbito de la educación, pero quien nos garantiza que esa persona que tiene el título de Doctorado sea un profesional que sepa transferir a los estudiantes, que sepa enseñar al estudiante, entonces un poco allí se nos estaba quedando pero yo veo que en el nuevo

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
ING. RICARDO NÚÑEZ-SEDE AMBATO

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Yo quisiera empezar explicando cómo funciona la oficina de Aseguramiento de la Calidad. Si bien es cierto, con el nuevo Rector la Universidad se ha trazado una norte y en función de esto la mejora continua, por eso se ha creado la Dirección de Aseguramiento de la calidad que funciona en Quito, y en sus sedes trabajan las Oficinas de Aseguramiento de la Calidad con sus coordinadores. El modelo de evaluación y acreditación ha sido evolutivo en el tiempo, teníamos varios modelos anteriores, el que se encuentra vigente e incluso el preliminar que ya nos han enviado y tenemos conocimiento, ya se ha hecho un análisis previo de cómo está el modelo de evaluación 2018. Este apenas fue enviado en diciembre de 2017. En función de esto hemos visto cuál ha sido la evolución que han tenido los modelos de evaluación porque estos han tenido que pasar de una primera instancia cuando las universidades no estaban acostumbradas a tener este tipo de evaluación de esta manera como lo planteaba este gobierno, si lo podemos decir así, que lo llevó a cabo en esta nueva modalidad de hacer evaluación y acreditación a las universidades. Entonces a mí me parece, que es bastante sano que las universidades nos podamos ver cuáles son nuestras debilidades, en qué podemos mejorar, ese es el modelo propuesto es en función, entiendo yo así, que es en función de muchos indicadores, no solamente que han nacido del análisis interno sino también del análisis externo de cómo están las universidades a nivel internacional y como nos podemos evaluar. Como le decía es una evolución ya que estos indicadores no podían haber sido de otra manera que empezar desde algo e ir ya definiendo en el tiempo cómo se va a mejorar la calidad de la educación superior en el país. Yo creo si era necesario crear el sistema de evaluación y acreditación, yo creo que esto ha sido sano, en función de que podamos mejorar la educación superior. Pero sí claro, hay muchas cosas que las hemos visto muy apresuradas, hay muchas cosas que hemos visto incoherentes pero a pesar de todo esto yo creo que si es muy sano que la educación superior tenga esta transformación en función de estar a la par de universidades internacionales de educación superior que merezca en realidad el prestigio que debemos conseguirlo.

2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?

De cierta manera nos ha despertado ese interés por mejorar, como le decía, el modelo de evaluación y acreditación no es perfecto y la aplicación y las evaluaciones a la IES no son perfectas, tiene sus debilidades también, pero a pesar de eso pienso que estos modelos si han influenciado en la mejora continua de las universidades ya que ha despertado ese interés por producir científicamente y, espero que lo hablemos más adelante con mayor profundidad, ha producido también ese interés por mejorar los procesos internos, por tener una visión global de lo que es la Educación Superior y no verla como un negocio y muy lucrativo. Que vayan en pos del desarrollo nacional. Entonces, yo creo que ha dado un gran paso o ha influido en el tema de poder identificar cuáles han sido nuestras debilidades como universidad y como nos podemos proyectar al futuro. Mire qué

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
MTR. DIEGO JIMÉNEZ SEDE AMBATO

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Yo creo que el espíritu de la norma es bueno, si es que tiene espíritu. La idea de mejorar, esta política universitaria aupada por el Estado está dentro de un contexto y el contexto es que tenemos una educación superior que no es de lo mejor, tenía y tiene muchas deficiencias, teníamos muchas universidades medio clandestinas, habíamos mercantilizado demasiado la educación y la formación superior en el país. Entonces, si considero que era importante mejorar y poner un pare además, estaban cometiendo muchos excesos. Yo tengo compañeros que no se cuándo terminaron su pregrado y no se cuándo hicieron sus maestrías. Pero lo cierto es que firman como master. Conozco gente, que no se cuando fue a la universidad, estaba pasando este tipo de cosas en el país y era importante poner un para a todo eso. Ahora bien, en el afán por corregir eso se inicia una serie de reformas que yo creo no siempre son las más acertadas, es decir, a mi me parecen muy bien que mejoremos la calidad de nuestra educación superior. Pero de repente sucede que nos traen yo creo que los criterios más neoliberales posible de lo que es educación. Entonces, nos traen un modelo cuya inspiración es el neoliberalismo más rancio posible, mercantilizar la educación ya esto hay que ponerle normas ISO, hay que ponerle de calidad, esto hay que ponerle mucho andamiaje para que parezca que es calidad. Entonces, la calidad tiene que ver o terminó teniendo que ver con una serie casi infinita de cumplimientos de normas y de procesos y de una serie de menurjes que no tienen en absoluto nada que ver con la calidad. La calidad está por otro lado. Además de este modelo y todo este proceso de acreditación y de mejora de la educación superior ha conducido a cosas vergonzosas. En el mes de octubre y tenía la oportunidad de conversar con un amigo al que aprecio mucho, Anthanas Mocuss, cuando le recibí aquí en Ambato, conversamos del tema, entonces yo me desahogaba con Anthanas y el precisamente me decía sobre un estudio que se había hecho entre varias universidades de América Latina cuya tesis era que los procesos de acreditación y de calidad habían sacado la parte más perversa y la parte más oscura de quienes hacen educación superior. Todo este asunto de la publicación de artículos en Colombia, esto de los puntos que en Colombia mide de manera distinta, entonces por cada publicación usted tiene unos puntos y por cada número de puntos usted tiene un incremento salarial y ascensos y tal, allá son los puntos, acá la cantidad de publicaciones y el escalafón y cómo se ha pervertido eso, cómo se ha pervertido eso. Eso ha sacado el lado más oscuro de quiénes hacemos educación superior. Batallas campales sin la más mínima consideración ética o moral sobre las cosas. Hemos entrado en una campaña abierta por exigir que la gente publique. La investigación, ese acto tan bonito cuando uno aprende y cuando uno lee a los clásicos. Esa búsqueda de la verdad que tiene que ver con unos deseos profundos de la persona y con una pasión, se acabó. Perseguir la verdad, enamorarse de la verdad, desear conquistar la verdad, desear dilucidar la verdad yo creo que en muchos ambientes de la universidad ecuatoriana dejó de ser prioridad, ya importa la verdad. No importa cuáles con las pasiones intelectuales, importa que tenga 5 scopus, importa que tenga 10 scopus, importa que publique un libro, publique un capítulo en libro y se publican cosas que resultan

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE

DR. IGNACIO CARAZO

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Inicialmente le puedo decir que el hecho de que el hecho de intentar evaluar y acreditar, es imprescindible. No se puede dejar simplemente que las cosas sucedan, hay que controlarlo, hay que revisarlo. Hay que estar seguros de que las cosas están yendo como nosotros deseamos y por supuesto necesita una revisión periódica que las cosas cambian. Entonces, los criterios de evaluación aplicados en el 2013 no pueden ser iguales a los del 2018 y por supuesto no van a ser iguales a los del 2028. Tiene que hacer una evolución, esa evolución en gran parte se observa, cuando tu evalúas y algo que tenías por ejemplo claro y que estaba yendo bien, de repente te das cuenta que nos está en las mismas condiciones, si tienes que cambiar esos criterios o esa forma de evaluar. A mi me parece que hacer un seguimiento y poder estar abierto a las variaciones, a los tiempos que van llegando me parece que es bueno para las IES.

Para este tema concreto tengo un ejemplo, que sucedía en España cuando yo estudiaba en el año 1994, estudié Biología en Salamanca siendo esta una de las tres más antiguas de Europa desde el 1218 comienza su actividad. Yo recuerdo que cuando estaba estudiando Biología nos encontrábamos en un momento muy particular, el Estado hacía ofertas de trabajo para biólogos y en el anuncio aparecía una pequeña frase al final de la oferta que era “absténganse los estudiantes de biología de la universidad de La Laguna. En Canarias. Eso estuvo así durante 7-8 años porque no estaba viendo un modelo de evaluación realista de lo que estaban haciendo las universidades y estaba demostrado que los alumnos de la Universidad de la Laguna, de Biología concretamente, no estaban recibiendo los conocimientos necesarios para poder realizar un trabajo que a mí me parece, como es el biólogo, un campo inmenso. Entonces, evitar eso para un país es imprescindible. No puede ser que de repente se haga una oferta a nivel internacional para trabajadores en cualquier área y se les ponga un pequeño epígrafe, absténganse los estudiantes de la Universidad Pontificia, por ejemplo. Eso sería un desprestigio, sería una tragedia, porque estaríamos cobrando a alumnos por recibir una formación que nos están recibiendo y que posteriormente no les va a servir para entrar en el mercado de trabajo. Y esto sucedió en el país.

2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?

Por supuesto que inciden, con un ejemplo de lo que sucede aquí, y es el tema de los Licenciados y los Ingenieros. Se piensa que por el hecho de ser Ingenieros se creen lo máximo. En España, un Ingeniero es un técnico y un Ingeniero no es más que un Licenciado. Aquí no, entonces digamos que hay unas ideas preconstruidas

Que todo el mundo tiene claro que una Universidad de categoría B no es tan buena por qué van a invertir un dinero que supuestamente que no es una universidad pública o subvencionada por el Estado no, Entonces hay que dar respuesta a esto. Como su usted tiene un problema en la casa, llama al fontanero y el fontanero hace lo que quiere.

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
DR. HUGO NAVARRETE SEDE QUITO

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Institucionalmente hablando yo creo que es un modelo que es bueno, pero nos pone, porque finalmente le evalúan a la institución efectivamente y centrándonos en la investigación, quienes hacen finalmente investigación son los profesores, entonces quien termina siendo evaluado con este modelo es el profesor. Pero el gran error del modelo es que le ponen a los profesores en un contexto en el que todos tienen que hacer de todo, tiene que ser buen profesor, tiene que ser un buen investigador y tiene que ser buen vinculator. Lo cual me parece que es una de las más grandes estupideces que hay. Así con esa palabra. ¿Por qué? Por que alguien que conoce un poquito sobre educación e incluso sobre el desarrollo de las personas, hay capacidades, destrezas, competencias, hay gente que es muy buena siendo profesor y que es excelente y que en muchos de los casos si vemos el impartido que tiene la universidad o que debería tener la universidad es en nuestros estudiantes, es lo que vende y es nuestra misión, nuestra misión es formar profesionales y para formar estos buenos profesionales lo que necesitamos es buenos profesores, el buen profesor es el que logra que sus estudiantes aprendan, no el que hace perder más o el que hace pasar a todos, no. Es el que hace que sus estudiantes aprendan. Ese es el criterio de éxito de un profesor. Pero hay otros que son no tan buenos profesores porque es un talento ser profesor. Pueden ser muy buenos investigadores, yo conozco casos, sin dar nombres, en que son científicos brillantes, pero como profesores no tienen la paciencia para poder enseñar. Por lo tanto, estamos desperdiciando recursos de un investigador que podría ser y dedicar su tiempo a la investigación y podré producir nuevo conocimiento e igual en el caso de los profesores que no son buenos investigadores estamos haciendo que pierdan su tiempo y perdiendo recursos por cumplir con una ley que es estúpida definitivamente. El modelo es bueno, pero debería ser institucional, no que caiga a nivel personal, porque si es que es institucional entonces podríamos enfocar mejor los recursos y las decisiones políticas internas de la universidad o del sistema en general, si hay buenos investigadores hay que apoyar a los investigadores y con la misma fuerza y categoría apoyar a los docentes que son profesores a tiempo completo, solamente enseñan. Pero ahí vienen toda la trama de estas leyes que no solamente es la evaluación a la institución. En el momento en que uno quiere ascender de categoría, toda la normativa para el personal académico dice que tiene que haber publicado, dicen que debes tener proyectos de investigación, si eso tu no asciendes de categoría, entonces te obligan a hacer investigación que en muchos de los casos tú la haces no por vocación sino por obligación y claramente la fórmula de tener éxito es hacer lo que a uno le gusta y donde se siente cómodo, el rato que nos ponen hacer a todos de todo de hecho hay esfuerzos que están siendo completamente desperdiciados, yo veo que esa es la debilidad. Pero por otro lado, este modelo y la normativa si ha empujado a que las universidades tomen una cierta conciencia de que es lo que ha estado pasando y a muchos profesores les ha puesto un poco, estos puntos de alerta, llamémosle así, de decir qué mismo estamos haciendo como profesores, qué mismo estamos haciendo como investigadores, qué mismo estamos haciendo como institución, como nos estamos enfocando hacia el futuro yo creo que en

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INVESTIGACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE
JULIO CANO

1 ¿Cuál es su opinión modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?

Primero debo decirle que es muy necesario, actualmente los modelos de acreditación son necesarios, sabemos que cuando estos procesos no existían, que la calidad de la educación superior realmente no era la mejor, no se no tengo la experiencia de Ecuador, tengo la experiencia de mi país en Cuba, mi país natal y en Venezuela donde un poco es más centralizado y casi todas las universidades son fiscales por lo tanto no veo el problema pero por lo que me cuentan aquí, montar una universidad era algo sencillo que no cumplían parámetros de calidad y eso realmente repercutió en los profesionales que se estaban formando. Si creo que sobre todo es necesario. Ya llevo trabajando con este modelo y si creo que es más cuantitativo, no se si desde mi punto de formación académica que es más socio-crítica me gustaría que fuera más cualitativo, pero si considero que es necesario, es pertinente y está bastante bien diseñado.

2 ¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?

Si se ha hecho, desde el punto de vista profesional claro, al tener hoy en día profesionales de cuarto nivel como master ha incidido bastante en todos los docentes que hemos cumplido con estos requisitos, es decir la parte investigativa si existe la especialización, quizá hay cosas que se pueden mejorar. Si me parece que es un poco complejo pedir que la titulación de cuarto nivel sea la afín con la materia que se enseña. Estamos hablando, en la universidad aun cuando es un proceso de formación es un proceso pedagógico, por ejemplo tenemos una carrera de economía y queremos economistas con título de cuarto nivel en economía, pero dónde está la formación pedagógica. Se que en otros países se pide formación de tercer nivel acorde con la carrera que vas a trabajar, si vas trabajar en economía la formación de tercer nivel tiene que ser economía. Ahora, hacia donde se pide la formación de cuarto nivel, hacia una maestría en didáctica universitaria, pedagogía universitaria, una maestría en didáctica de la economía, es decir la formación de cuarto nivel se dirige a una especialización que le permita asumir la parte pedagógica para impartir su materia como tal. Porque si logramos tener profesionales calificados en su materia pero le falta la dirección del proceso pedagógico. Pienso que son algunos aspectos que se puede mejorar, pero desde el otro punto de vista si es muy bueno que se haya puesto en uno de los parámetros la titulación de cuarto nivel, porque las personas que llegan a es de cuarto nivel porque las personas que han llegado a cuarto nivel es porque han pasado una formación. Ahora también es interesante cómo, aunque pienso que el sistema de escalafonamiento se puede mejorar, conozco experiencias y si es muy importante, porque el sistema de escalafonamiento es lo que da la diferencia, dos personas tienen el título de tercer nivel y cuarto nivel (maestría) pero qué es lo que les diferencia, nivel de artículos presentados, proyectos investigativos dirigidos, es decir toda su actividad científica como tal. Por eso este cuarto nivel debe ir complementado con el sistema de

1

ENTREVISTA A RESPONSABLES DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA NACIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR LUEGO DE LA VALIDACIÓN Y PILOTAJE MÁSTER NEIL BRITO/SEDE MANABÍ	
1	<p>¿Cuál es su opinión sobre el modelo de Evaluación Institucional de Universidades diseñado e implementado por el Consejo de Educación en el Ecuador?</p> <p>Un cordial saludo ante todo, el modelo de Evaluación institucional diseñado por el Consejo de Educación, no está apegado a nuestra realidades y contextos, por ejemplo nos piden que publiquemos en Scopus, para poder publicar en Scopus lo hacen las ciencias duras, las ciencias sociales como administración y turismo, casi no existen revistas especializadas en esa área, así mismo Psicología que tiene su propio grupo de revistas que no se encuentran en Scopus, ni en Latindex, cosas como esas, así mismo no existe un grupo de evaluadores que estén verdaderamente capacitados, ya que muchas de las evaluaciones se ha dejado mucho a la subjetividad, en los últimos tiempos hemos visto que tienen una idea de lo que se trata vinculación con la comunidad, la idea es buena, pero la implementación no está clara.</p> <p>Otro de los grandes problemas que existe, es que nos evalúan con los mismos instrumentos a las universidades públicas y a las privadas, lo que no debería ser así, ya que nuestros contextos son diferentes, las públicas tienen rentas del estado, lo que implica, la no preocupación de generación de recursos, mientras que la privada debe preocuparse por la generación de recursos, y más ahora con las leyes que no permiten ajustar los presupuestos a los costos, eso implica que la inversión sea muy diferente entre las universidades públicas y privadas.</p> <p>He tenido la oportunidad de participar en tres evaluaciones por parte del CEAACES, y se ha podido notar las principales falencias que existen desde la elaboración del modelo hasta la aplicación de este.</p>
2	<p>¿Cómo ha incidido el modelo de evaluación y acreditación en el mejoramiento de la calidad académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?</p> <p>El modelo de evaluación en poco o casi nada ha incidido, en el mejoramiento de la calidad académica, los esfuerzos de mejora se han hecho por parte de la PUCE, más que por la aplicación de un modelo de evaluación y acreditación. Por ejemplo, el incorporar PhDs o Magisters no es la garantía de un mejoramiento en los procesos educativos, ya que muchos de ellos no tienen la experiencia pedagógica para transmitir sus conocimientos a los alumnos, son efectivos en el campo investigativo, más no en el campo pedagógico.</p> <p>En muchas de las ocasiones he manifestado que deberíamos tener nuestro propio sistema de evaluación, con nuestros propios indicadores, ya que nuestra universidad tiene su particularidad al ser una universidad católica confiada a la Compañía de Jesús, lo que implica un sentido diferente a las otras universidades, y esto implica otros indicadores. Es necesario analizar también, el impacto social que genera la universidad en su contexto, el concepto de valor educativo agregado. Procede de la economía, este concepto nos enseña que los resultados finales del proceso educativo (outputs) con el resultado de la combinación de diversos factores, muchos de los cuales pueden ser conocidos al inicio del proceso (inputs), las universidades con el mejor output suelen ser también las que tienen o han tenido el mejor input, y que, precisamente por eso su valor educativo agregado suele ser bajo, razón por la cual habría que cuestionar si estas universidades son las mejores.</p> <p>Supongamos que la universidad A forma a los mejores profesionales, pero ella solo ha admitido a los mejores bachilleres, que por lo general son que mejores condiciones educativas han tenido en el colegio, han tenido una adecuada nutrición, las mejores condiciones familiares para fomentar exigentes hábitos de estudio y posibilidad de formación integral. La universidad A realiza un buen trabajo, pero el</p>

