

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

Indicadores para la evaluación del desempeño docente en Educación Superior. Perspectiva del cuerpo académico de la Universidad Estadual de Montes Claros, Brasil.

Presentada por
JANICE DE FÁTIMA SANTOS ALVES E ARAÚJO
Para aspirar al Grado de Doctora por la Universidad de Granada

DIRECTOR
DR. D. MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ

Granada, enero de 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Janice de Fátima Santos Alves e Araújo
ISBN: 978-84-1117-594-4
URI: <https://hdl.handle.net/10481/77986>

DEDICATORIA

A Jesús Cristo, el autor de mi fe.
A mis padres Divino y Augusta, los más preciosos que conozco.
A mi esposo Welberte, el gran amor de mi vida.
A mi hijo tan amado Samuel, el regalo más valioso que Dios me ha dado.

Les dedico esta tesis doctoral

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a Dios, que me permitió estudiar la lengua Española y consecuentemente, llevarme a estudiar en España, en la Universidad de Granada, realizando uno de mis sueños más grandes. Además, por darme condiciones de concluir esa tesis doctoral.

Agradezco también a mi esposo Welberte, mi Amor quien, con tanto amor, cuidado, esfuerzo, sacrificio y atención, me animó a seguir adelante y jamás desistir.

Mis agradecimientos a mi pequeño Samuel que, con sus besitos cariñosos, sus abrazos tan llenos de ternura y amor, su comprensión me dio fuerzas para vencer cada desafío que vino por delante.

Doy las gracias a mis amados padres Divino y Augusta que no midieron esfuerzos para ayudarme a realizar ese sueño de estudiar en España. Además, por ser los mejores y más amorosos padres del mundo.

Mis más sinceros agradecimientos a mis cinco hermanos: Jane, Genilda, Geane, Janine e Ricardo que, por causa de nuestra gran amistad, siempre supe que yo podría contar con su apoyo, ayuda y amor en cualquier situación.

Yo no podría dejar de agradecer a mis sobrinos: Karol, Dani, Pedro, Ana, Gui e Bini que con su cariño llenaban mi corazón de alegría y así yo tenía más ánimo para superar los días difíciles, en los cuales me traían desánimo.

Quiero dar las gracias a Edson, mi tío, hermano de mi madre, aquel que fue el motor impulsor de todo ese reto. Quien me ayudó en todo el proceso para llegar a España. Con quien pude compartir los días de encanto y desafío por ir a vivir en un país que todavía yo no había ido. La persona que me dio consejos preciosos en el mundo científico y para la vida.

Mi agradecimiento especial le doy a mi director de tesis D. Manuel Fernández Cruz, por quien yo tengo una inmensa admiración como profesional, cuyo amplio conocimiento y experiencia, me permitió conducir en un tema tan apasionante y tan relevante en el sistema de Educación Superior. Le admiro también, por ser una persona tan amable, atenciosa y muy comprensible, que me dio Ánimo para seguir adelante, con perseverancia, cuando yo imaginaba que no iba a conseguir. Incluso, mi corazón siempre tendrá gratitud pues, jamás desistió de orientarme y ayudarme en todo el proceso del inicio hasta la conclusión de esta investigación.

Muchísimas gracias, a toda mi familia que siempre me ayudó en cada paso hacia el éxito, principalmente Doña Cida, con su amor y sus oraciones.

Quiero expresar mi agradecimiento a todos los docentes del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación por compartir tanto conocimiento y contribuir para la ejecución de esta tesis doctoral.

Agradezco también a la Escuela de Doctorado en Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanas por estar siempre lista para contribuir con las informaciones relevantes y esenciales del Doctorado.

Doy las gracias al Profesor D. Juan de Dios Villanueva Roa por su amistad y por dedicarme un poquito de su tiempo a ayudarme en ese camino de la investigación.

Cómo no agradecer a mis preciosas amigas y hermanas de fe: Beth, Eveny, Mirian y Andrea, las

cuales me regalaron su amistad, los oídos para escucharme, sus palabras de motivación y los momentos de alegría y de ocio para descargar un poquito de la tensión durante los estudios.

Agradezco a mi iglesia en Granada, una gran familia que Dios me regaló en España, donde yo pude ejercitar un poquito de mi fe y aprender muchísimo sobre la vida cristiana.

Gracias a la Cuarta Iglesia Presbiteriana de la Paz, mi Iglesia amada, en la cual soy muy feliz, pues Dios me ha regalado hermanos maravillosos, en la fe, con quienes puedo compartir nuestro amor por Jesús Cristo y por el Prójimo.

Gracias al profesor Elton José de Lourdes, mi amigo, quien no midió esfuerzos para ayudarme a hacer llegar el cuestionario a los docentes participantes de nuestra investigación.

Mis agradecimientos también a la Universidad Estatal de Montes Claros – Unimontes, en la cual me gradué y desarrollo mi profesión como docente y, donde se ubica el Centro de Ciencias Humanas – CCH y los profesores participantes de esta investigación, por los cuales tengo una enorme gratitud, Muchas Gracias.

Finalmente, a todos y a todas que contribuyeron directa o indirectamente en la conclusión de esta tesis doctoral.

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

Paulo Freire

Índice

Resumen general de la investigación	7
PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO	
Capítulo I. La Educación Superior en Brasil. Contexto histórico.	11
1.1. El surgimiento de la universidad	11
1.2. Los inicios de la universidad	13
1.3. La universidad en la era moderna	17
1.4. La universidad en la sociedad del conocimiento: la postmodernidad.	20
1.5. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Necesidad de cambios en la práctica docente.	23
1.6. Perspectiva histórica de la Educación Superior en Brasil.	26
1.7. Universidades estatales en Brasil	33
Capítulo II. El Desarrollo Profesional Docente del profesorado de Educación Superior	37
2.1. Nuevas funciones docentes en Educación Superior	37
2.2. El Desarrollo Profesional Docente. Concepciones y características.	38
2.3. Complejidad y dimensiones del Desarrollo Profesional Docente	44
Capítulo III. Evaluación en Educación Superior: desempeño docente.	49
3.1. Concepto de evaluación	49
3.2. La evaluación en educación	52
3.3. La evaluación en la Educación Superior	54
3.4. La evaluación en la Educación Superior en Brasil	56
3.5. SINAES. Sistema de evaluación brasileño actual	60
3.6. La evaluación institucional en UNIMONTES	64
3.7. La Evaluación de desempeño docente	65
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
Capítulo IV. Diseño metodológico de la investigación.	71

4.1. Investigación sobre indicadores de profesionalización del profesorado universitario en Brasil	71
4.2. Preguntas de investigación	72
4.3. Objetivos	73
4.4. Modelo de investigación	74
4.5. Procedimiento	74
4.6. Locus de la investigación: Universidad Estatal de Montes Claros-Unimontes.	75
4.7. Muestra	82
4.8. Instrumento	87
4.9. Análisis de los datos	89
Capítulo V. Resultados.	93
5.1. (A) Visión de la enseñanza universitaria	93
5.2. (B) Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes	100
5.3. (C) Conocimiento del contexto	107
5.4. (D) Planificación y organización de la asignatura	114
5.5. (E) Desarrollo de la enseñanza	122
5.6. (F) Capacidad comunicativa	130
5.7. (G) Apoyo individual para el aprendizaje	137
5.8. (H) Evaluación	145
5.9. (I) Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente	152
5.10. (J) Autoevaluación	159
6. Indicadores seleccionados por el cuerpo académico de Unimontes	167
Capítulo VI. Conclusiones e Implicaciones	171
7.1 Conclusiones	171
7.2. Limitaciones	172
7.3. Implicaciones y prospectiva	172
Referencias Bibliográficas	173
Anexo: Cuestionario	183

RESUMEN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación de Tesis Doctoral se centra en la búsqueda, selección y contraste de indicadores de evaluación del desempeño y la excelencia docente en la universidad UNIMONTES de Brasil. El desempeño docente en las universidades se guía por la visión que el profesorado tiene de la excelencia docente y las oportunidades reales de acercarse a esa visión de la excelencia en función de los medios y condiciones en que ejerce la enseñanza. Conocer cuál es la visión de la excelencia y contar con indicadores de evaluación del desempeño aceptados por el profesorado es un elemento esencial para el logro de la calidad del servicio que ofrecen las instituciones de Educación Superior, así como contribuye al bienestar del propio cuerpo académico que las constituye.

En este estudio se realiza una revisión de las funciones de la Educación Superior, la historia de las universidades en las sociedades avanzadas y las distintas perspectivas sobre desempeño docente, desarrollo profesional y evaluación del profesorado. Todo ello constituye la parte teórica de nuestro estudio.

En una segunda parte, se aborda un estudio empírico en el que se ha procedido a administrar un cuestionario de valoración de indicadores de la excelencia docente al cuerpo académico de UNIMONTES para conocer cuáles son los indicadores que mejor describen su propia visión de la excelencia y pueden usarse para evaluar el desempeño.

Los resultados apuntan a un modelo de excelencia en el que la capacidad comunicativa juega un papel esencial en la función docente y el desarrollo práctico de la enseñanza, la visión de la excelencia y las necesidades formativas de los estudiantes conforman un modelo predictivo de esa capacidad, al tiempo que la el apoyo individual a los estudiantes parece escaparse del modelo general de excelencia que mantiene el profesorado encuestado.

Palabras clave: Educación Superior, Evaluación Docente, Calidad de la Enseñanza.

Abstract

This Doctoral Thesis research focuses on the search, selection and contrast of performance evaluation and teaching excellence indicators at UNIMONTES University in Brazil. The teaching performance in universities is guided by the vision that the faculties have of teaching excellence and the real opportunities of approaching this vision of excellence according to the resources and circumstances in which they teach. Knowing what the vision of excellence is and having performance evaluation indicators accepted by the university faculty is an essential element for the achievement of the quality of the service offered by Higher Education institutions, as well as contributing to the well-being of the academic body that constitutes them.

This study reviews the functions of Higher Education, the history of universities in advanced societies and the different perspectives on teaching performance, professional development and faculty evaluation. All this constitutes the theoretical part of our study.

In the second part, an empirical study was carried out by applying a questionnaire to assess teaching excellence indicators to the academic staff of UNIMONTES in order to find out which indicators best describe their own vision of excellence and can be used to evaluate teaching performance.

The results reveal a model of excellence in which communicative ability plays an essential role in the teaching function and the practical development of teaching, the vision of excellence and the formative needs of students constitute a predictive model of that ability, while individual support for students seems to escape the general model of excellence maintained by the faculty surveyed.

Key words: Higher Education, Teaching Evaluation, Teaching Quality.

PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

“A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade” (Teixeira, 1964, p. 236).

1.1. El surgimiento de la universidad

Este capítulo busca comprender el significado de la universidad como institución académica en sus orígenes, principalmente en la era medieval y señalar los impactos de las transformaciones producidas en la estructura económica, desde el surgimiento de la sociedad capitalista en la modernidad que condujeron al cambio del significado y finalidad de la clásica universidad europea. En un segundo momento, intentamos hablar del contexto y las ideas que dieron origen a la universidad en Brasil y que le dieron sentido, el movimiento de modernización de la universidad brasileña que tuvo su principal impulso en la Reforma Universitaria de 1968, pero que ya fue tema de debate y reformas internas en algunas instituciones, desde la década de 1950. Este proceso de modernización representó un movimiento gradual de adaptación y adecuación burocrática.

La discusión conceptual e histórica desarrollada en el primer capítulo tiene como objetivo mostrar el movimiento de constitución y mutación de la idea y las prácticas sociales que llevaron al nacimiento y consolidación de la institución universitaria, cuya totalidad es mucho más que el simple encuentro de escuelas y cursos aislados.

Al iniciar el estudio sobre la universidad y su proyecto de formación, que involucra el tema de la docencia y la investigación, tratamos de comprender cómo, a lo largo de la Edad Moderna, la investigación científica comenzó a comprometerse con la reproducción del capital y con los

mecanismos de mantenimiento en poder de las grandes organizaciones empresariales. En medio de este contexto, hay una inversión del sentido y propósito de la universidad; la educación y la formación asumen cada vez más un lugar secundario y la investigación científica se convierte en su principal actividad académica. En esta lógica, ambos tienen su legitimidad limitada por las exigencias de la profesionalización, por la satisfacción de las necesidades del mercado, por la formación de mano de obra para la burocracia estatal y para el desarrollo económico, científico y tecnológico.

La premisa adoptada en este capítulo señala la evidencia histórica sobre la constitución de la universidad y su importancia en la construcción del conocimiento a lo largo de la historia humana, considerando que la universidad se constituye como una construcción social, históricamente ubicados y arbitrariamente establecidos, a través de procesos que surgen de ciertas correlaciones de poder. En este sentido, inicialmente se considera relevante comprender las especificidades históricas de la construcción de la base formativa de los profesionales docentes y cómo, a lo largo del tiempo, la formación impartida en el ámbito académico forjó estándares hegemónicos occidentales. Posteriormente, se hace un análisis de los mecanismos, formas sociopolíticas de conocimiento en la sociedad moderna y cómo se percibe una incursión desde el ámbito económico, que a su vez es, en la mayoría de los casos, determinante en su proceso de formación, docencia e investigación. Bajo tales perspectivas, la intención es comprender la dinámica de tales relaciones, así como las dimensiones de sus consecuencias.

Sin embargo, algunas dificultades teóricas y metodológicas en este tipo de inmersiones propuestas en este capítulo, se sustentan en el hecho de que, en Brasil, las producciones académicas sobre el origen de las universidades aún son escasas. Es de destacar que esta dificultad tiene un alcance internacional, y nos parece que está asociada a la complejidad de mapear los eventos en una perspectiva cronológica histórica, debido a la variedad de eventos históricos que son disonantes en relación a las fuentes históricas.

En este sentido, como trazo histórico, y buscando la vigilancia metodológica que requiere una investigación, nos detenemos a abordar algunos hechos principales desde la época medieval (siglos V al XV) hasta la época moderna, considerando diferentes innovaciones en el campo de la educación y el consecuente impacto perceptible en la labor formativa y docente, considerando que la evolución de la universidad como institución, en un sentido amplio, se correlaciona con el desarrollo de la sociedad civil.

1.2. Los inicios de la universidad

La búsqueda de un análisis actual de la dinámica que engloba a la universidad y la educación superior requiere una investigación histórica de sus bases formativas. Por lo tanto, el mapeo de las características de la génesis de la universidad ayuda a esclarecer algunas variables importantes en la actualidad, tales como: el sistema educativo de pregrado, la estructura curricular, las reformas institucionales, la docencia, la investigación, la autonomía y las condiciones de trabajo intelectual. Considerando el supuesto marxista de que la historia sería la verdadera ciencia, tal incursión histórica, por tanto, puede desvelar la lógica del funcionamiento de la universidad y los parámetros que orientan la formación y producción del conocimiento.

El trazo histórico delimitado es la Edad Media. Es el período en el que aparecieron las primeras universidades, y que inmersos en un universo dominado por el teocentrismo con un amplio poder de la Iglesia católica, proponen una revolución en la educación que culminó con cambios en las cosmovisiones medievales y con repercusiones en todo Occidente. Es necesario considerar que el período medieval no es un período de la historia de la humanidad en su conjunto, sino un período de la historia de Europa, en el que el cristianismo se consolidó como base para la formación de la cultura occidental.

La Edad Media (476 a 1543 d.C.) comenzó con el declive del Imperio Romano en el que Rómulo Augusto fue derrocado por el rey alemán Odoacro. Con la invasión del ejército alemán, las instituciones sociales fueron destruidas, a excepción de la Iglesia Católica, que tenía poderes políticos y económico-culturales. Es un período histórico europeo, cuya filosofía imperante es el teocentrismo, en el que el cristianismo se solidifica como fundamento de la cultura occidental y esa institución religiosa asume la educación (Chagas, Reis & Xavier, 2017).

A partir de este hito, en este proceso de cambios significativos en el ámbito educativo, la educación y el conocimiento se revolucionan, sin embargo, con una tendencia esencialmente religiosa, ya que el clero, tanto secular como regular, modifica el contenido de la enseñanza a bases bíblico-cristianas (Chagas, Reis & Xavier, 2017).

Según Rodrigues (2011) de los pilares educativos de la Iglesia Católica nació la universidad, que se fundamentó en la educación básica, prerrogativa de una minoría, y cuya responsabilidad eran las escuelas monásticas, universitarias y palaciegas.

La escuela monástica, cuyo régimen era el internado, se centró principalmente en la formación de los futuros sacerdotes; posteriormente, se extendió a Francia, Irlanda e Italia, con el objetivo de formar laicos en los cultos, como los hijos de reyes y sirvientes (Rodrigues, 2011).

A partir de un programa elemental, como lectura, escritura, lectura de la Biblia, se inició la enseñanza del griego, latín, dialéctica y retórica. Además, para Ullmann (2000) gracias a que estas escuelas tenían bibliotecas y espacios para que los monjes hicieran copias de escritos antiguos, se incrementó la cultura del libro y la educación superior, y la preservación de la cultura griega -Romana para futuras investigaciones en universidades.

Las escuelas universitarias fueron escuelas urbanas que prosperaron a partir del siglo XIX y cuyos amos mantenían su remuneración mediante la generación de beneficios. Es de destacar que el auge de las ciudades se produjo debido al desarrollo de enemistades, flanqueadas por la apertura del comercio marítimo en el Mediterráneo (Ullmann, 2000). En este entorno urbano se desarrollan actividades comerciales, intelectuales, literarias y políticas, favoreciendo la comunicación entre las personas y, en este devenir, se han absorbido elementos de la cultura oriental como la judía, árabe y persa (Rodrigues, 2011).

La escuela Palatina fue fundada por Carlomagno, motivando la idea de escuelas palatinas, ligadas a poderes seculares, que englobaban las disciplinas de gramática, retórica, filosofía, música y administración, conocimientos imperativos para los nobles y que se enseñaban en latín (Ullmann, 2000).

En general, estas escuelas se difundieron a finales de siglo XII, preocupando a la Iglesia. Es de destacar que la enseñanza de estas escuelas estuvo a la altura de algunas universidades, sin embargo, “no pudieron extender su influencia al exterior y gozaron de muy poco prestigio social” (Verger, 1996, p. 35).

Así, es indudable que estas escuelas fueron decisivas para la consolidación de la enseñanza gestionada por el catolicismo, sin embargo, a medida que evolucionaron la teología, el derecho, la medicina y la ciencia, estas escuelas fueron incapaces de atender estas nuevas demandas de conocimiento, fomentando la necesidad de una institución capaz de albergar a todos ellos. (Ullmann, 2000).

Las *universitas*, primeras universidades formales, que datan del siglo XII, se relacionan con la Iglesia y su proliferación en la Edad Media fue una estrategia adoptada por los monarcas y papas para

preparar religiosos a monjes y frailes, maestros y profesores de teología misma o en el campo de las ciencias (Ullmann, 2000).

Pero, notablemente, fueron un núcleo para la formación de profesores, es decir, licenciaron para la docencia, porque era una necesidad para la consolidación de la cultura del siglo XI; las otras profesiones fluyeron, entonces, como una aplicación de los conocimientos, desarrollados por los maestros: “La formación del clero, del forense y del médico tenía claramente este carácter profesional. Pero la profesión de las profesiones era la de maestro, como guardián y productor de conocimiento” (Teixeira, 1989, p. 87).

En el inicio de su constitución, algunas universidades no contaban con espacios propios y los profesores impartían sus clases en sus casas o incluso en la calle (Espíndola & Alves, 2018), ya que *universitas* no significa un edificio contiguo o un edificio en un espacio específico, pero designa a un grupo de educadores y estudiantes de diferentes orígenes que están destinados a un lugar con fines de estudio, reflexión y formación (Boehner & Gilson, 1995). Castanho (2007) se refiere al término tal como se usa en el lenguaje legal para referirse a una asociación con una determinada unidad; el autor destaca dos características referenciales de esta agrupación, a saber, la autonomía y la criticidad.

La fecha de aparición de la primera universidad genera controversia, de ahí que sea necesario establecer un criterio para resolverlas (Vendrame, 2008). El primer criterio a considerar es la fecha del primer estatuto oficial establecido, así, verifican fechas tardías como la de la Universidad de París, cuyos primeros estatutos escritos son de 1215 y 1231, aunque está en funcionamiento desde 1200. En el segundo criterio, la existencia de una entidad corporativa, se considera que Bolonia es la más antigua, ya que, a finales del siglo XIII, los estudiantes extranjeros estaban agrupados en naciones. Si se considera una asociación de profesores y estudiantes de diversas disciplinas en una misma institución, será, entonces, la Universidad de París, en 1208 (Vendrame, 2008).

Así, la fecha de creación de la universidad dependerá del criterio elegido para tal verificación. Sin embargo, es importante que a finales de siglo. XV ya había más de ochenta universidades repartidas por Europa y organizadas de diferentes formas:

Algunos provienen de la autoridad y atracción de un maestro (París, Salerno, Oxford); otros fueron fundados por el Papa (Roma, Pisa y Montpellier); otros por edicto del príncipe (Salamanca, Nápoles); y otras, más frecuentes, son creadas por ambas potencias (Praga, Viena y Lisboa). En general, ambos, después de un tiempo, recibieron privilegios de papas y reyes. Entre esos privilegios estaban las

exenciones fiscales, el de la jurisdicción interna para juzgar a sus miembros y, lo más importante, el derecho a otorgar títulos. El primero fue el soltero, una especie de ayudante de enseñanza; el segundo, el del "grado", que se formó para enseñar; y el tercero fue el de "doctor". (Rampazzo & Joslin, 2017, p. 78).

En cuanto a la metodología de enseñanza en las universidades medievales, el llamado método escolástico engloba tres momentos: *lectio*, *quaestiones* y *disputatio* (Ullmann, 2000). La *lectio* - lectura - y comentarios de las autoridades implicaron una conducta de pasividad intelectual de los estudiantes. Ciertos libros, cuya comprensión literal era imperativa, se tomaron como base didáctica.

Secuencialmente, hubo *quaestiones* en las que profesores y alumnos eligieron sus tesis para defenderlas. Cabe señalar que inicialmente, este era el rol del docente, a finales de siglo. XIV, pasó a tener un carácter evaluativo, como condición para que los licenciados fueran admitidos a la carrera (Carvalho, 2005).

Luego estaba la *disputa* entre profesores y estudiantes de la universidad. En ese momento, hubo una demostración de los conocimientos adquiridos, de su comprensión y aplicación de la doctrina, aplicando repeticiones, explicaciones y comentarios. A menudo semanalmente, las ordinarias se llevaban a cabo con el fin de reforzar el contenido y los temas eran elegidos por el maestro; los extraordinarios tenían lugar una o dos veces al año, en Navidad o Semana Santa, con un tema gratuito. Esta actividad agudizó el intelecto de los estudiantes, porque "desarrolló la capacidad dialéctica, la oratoria y la presencia del espíritu", sin embargo, se perdió en un "argumento engañoso y sin conexión con la realidad, y en un formalismo vano y estéril" (Carvalho, 2005).

De acuerdo con Trindade (2000) el Renacimiento (siglos XIV al XVI) resonó en algunas universidades, provocando cambios, desde que se estableció la universidad científica, con énfasis en el desempeño de los científicos; también pasa su tutela al Estado, ya que no es económicamente autosostenible, y la Iglesia, afectada por la Reforma Protestante, ya no tiene competencia sobre la Universidad.

En el siglo XVII florecieron los ideales de hombres como Locke, Bacon y Comenius, que defendían la educación funcionalista y criticaban la educación medieval. Los gobernantes europeos también estaban interesados en la formación utilitaria, ya que iban a cumplir lo que querían: fortalecer económicamente sus reinos. Desde entonces, educación y visión utilitarista del conocimiento se han convertido en sinónimos (Meneghel, 2001).

En esta breve exposición, se buscó comprender en qué contexto histórico surgió la universidad en Europa Occidental, sus principales características, para comprender qué influencias resuenan en la modernidad universitaria. Al respecto, el sociólogo francés Émile Durkheim (1995, p.155) dice que "... lo que hay que admitir sin reservas en el período que acabamos de atravesar es su admirable fecundidad en materia de organización escolar". El sociólogo llama la atención sobre las formas en que se constituye lo que hoy se llama educación superior, partiendo de cero; la unión de personas en un mismo espacio específico en Occidente sin ningún vínculo que las uniera y que supieran seguir las mismas reglas; la fundación de internados, escuelas, la institución de exámenes, como el examen de ingreso actual, para acceder a esta educación. Y concluye afirmando que: "Está claro que no los entendemos como nuestros antepasados; los animamos con otro espíritu. Pero su estructura no ha cambiado significativamente " (Émile Durkheim,1995, pp. 155-156).

En resumen, es "... en la época medieval que tenemos los espacios educativos y los morteros culturales más sólidos de los que somos herederos". (Chagas, Reis & Xavier 2017, p. 325).

1.3 La universidad en la era moderna

A principios de siglo XIX, las universidades modernas y laicas buscaban la autonomía intelectual y, además, integrar la docencia y la investigación (Paula, 2009). En este umbral, la ciencia, estimulada por las revoluciones francesa e industrial, inauguró nuevos tiempos y la iglesia había perdido su poder de control (Pereira, 2009).

Así, en los tiempos modernos, la institución universitaria pasó a tener tres modelos: el primero que corresponde al "modelo de conocimiento" o la idea *humboldtiana* de universidad de investigación que imperaba en Alemania. Wilhelam von Humboldt, ministro de Educación, perfila la universidad alemana proponiendo combinar la libertad de pensamiento sobre la docencia, con sus propias reglas, con la intervención del Estado en los ámbitos jurídico, político y escolar.

La universidad moderna, por haber asegurado la autonomía en la generación de conocimiento, pretendía mediar para construir y modernizar el Estado, es decir, en el modelo propuesto por Humboldt, con la ciencia en el centro de la universidad, la docencia, la investigación y la formación humanística y científica se vuelven inseparables, "con un enfoque de integralidad y universalidad como fuerza unificadora que el Estado necesita para legitimar el proyecto de nacionalidad" (Silveira & Bianchetti, 2016, p.84).

El segundo se traduce por el “modelo profesional” imperante en las grandes *écoles* francesas que apuntaban formar cuadros para el aparato estatal y se situaban, en términos de prestigio y estatus, por encima de las universidades. En este modelo, el objetivo era brindar una formación utilitaria a los dirigentes, la clase burguesa, dejando el resto a la educación básica, estableciendo en esta propuesta, una pirámide sobre cuya base se encontraban los hombres comunes y en su cúspide las élites pensantes (Silveira & Bianchetti, 2016, p. 85).

En este arquetipo, la universidad tiene el carácter práctico de aportar fuerzas profesionales, con el objetivo de promover el progreso, es decir, en esta universidad, el Estado, para modernizarse, nombra a sus colaboradores, la controla económicamente y la formación práctica de los trabajadores (Silveira & Bianchetti, 2016, p. 85).

El tercero se expresa en el “modelo de personalidad”, un modelo anglosajón basado en la constitución del carácter a través de la educación liberal elaborado en la tradición de Oxford y Cambridge. En Inglaterra, la propuesta era atender las cuestiones económicas del país que es, en el siglo. XIX, el centro industrial y la economía mundial. Coexistieron dos modelos: la producción de conocimiento en las universidades tradicionales de Oxford y Cambridge y numerosas instituciones superiores e institutos tecnológicos para la formación práctica (Silveira & Bianchetti, 2016, p. 87).

En Estados Unidos, se mantienen los modelos de Oxford y Cambridge, pero también con formación utilitaria: las *universidades*. Posteriormente, en 1860, mediante una reforma, este modelo se divide en dos: uno basado en el modelo humboldtiano y otro menos utilitario y más enfocado a la investigación científica y la formación humanística (Santos & Almeida Filho, 2008). El modelo inglés, luego de influir en el norteamericano, se renueva, instaurando una universidad moderna, con características específicas (Moore, 2010).

La Revolución Industrial, dado su avance tecnológico, demandó un nuevo referente académico, es decir, una universidad de carácter científico-tecnológico, pues se hizo necesaria una formación profesional y administrativa menos intelectualizada y más aplicada. De esta manera, los sistemas educativos siguieron estas transformaciones, tendiendo a universalizarse.

Como consecuencia de la industrialización del siglo XIX, las ocupaciones se han diferenciado y los trabajadores se han alejado cada vez más del medio rural y doméstico. Un número importante de personas comenzó a aprender a leer, escribir, calcular, a tener contacto con los contenidos disciplinares de matemáticas, ciencias, historia, entre otros, y a capacitarse técnicamente para el ejercicio de ocupaciones profesionales. La producción de conocimiento sistemático, entonces,

comenzó a ocurrir en el sistema educativo, porque el crecimiento acelerado de la economía industrial instituyó una gran demanda de trabajadores educados y con habilidades técnicas favorables al mercado laboral (Giddens, 2005).

Sin embargo, la crisis del paradigma sociocultural que asoló la modernidad también influyó en la educación superior, ya que se concibió de manera diferente y, en general, como un sistema heterogéneo. Es de destacar que al analizar la crisis en la universidad moderna se toma como referencia el modelo de Humboldt. Por tanto, Santos (1999) señala tres campos de crisis: la “crisis de hegemonía”, la “crisis de legitimidad”; y la “crisis institucional”.

La crisis de hegemonía fue provocada por las dificultades encontradas por la universidad para producir cultura, conocimiento científico, criticidad dirigida a la élite, papel que se juega desde la Edad Media, pero también la formación utilitarista tan necesaria para el mantenimiento del capitalismo. Al no poder desempeñar ambas funciones, dejó de ser la única institución productora de investigación, lo que desencadenó la crisis de hegemonía (Santos & Almeida Filho, 2008).

La crisis de legitimidad se desencadenó porque la universidad jerarquizó el conocimiento a través de las restricciones de acceso a las clases populares, sin embargo, se crearon las demandas de la democratización de esa institución con el fin de brindar la educación superior a este contingente y estar al servicio del estado. Era necesario, que la universidad definiera sus valores y objetivos, pero también se requería que esta institución fuera eficiente, utilitaria y responsable con la sociedad, lo que derivó en la crisis institucional (Santos & Almeida Filho, 2008).

Según Magalhães (2004) “la modernidad ha desarrollado nuevas lógicas - cognitivas, políticas, éticas y estéticas - que apuntaban a regular el flujo de bienes, personas y palabras en una amplia búsqueda de orden” (p.40). Así, es evidente que el mundo moderno se produce e innova a través del conocimiento. Así, se puede apreciar que la escuela asumió una gran importancia en el escenario social por su rol como agente de socialización y como espacio de educación formal e intencional, organizada por pautas, métodos, normativas, entre otros.

En la perspectiva positivista, el sociólogo Émile Durkheim es uno de los principales exponentes de la teoría de la educación. Durkheim (1997) considera que hubo una transformación de la sociedad moderna a través de la industrialización, como una compleja división del trabajo social y, en consecuencia, la formación de una organización innovadora de la vida social y ciertas formas de solidaridad, a las que denominó orgánicas.

En esta lógica, Durkheim señala que la educación, es decir, la socialización, es un producto histórico y, como institución, tendría el rol de transmitir e interiorizar valores a los individuos que posibilitaron la continuidad y anormalidad de los hechos sociales. esencial para la supervivencia de la sociedad misma. "La sociedad no podría existir sin una cierta homogeneidad en sus miembros: la educación la perpetúa y refuerza, fijando de antemano en el alma del niño ciertas semejanzas esenciales, demandadas por la vida colectiva [...]" (Durkheim, 1997, p. 41).

En resumen, la universidad moderna tuvo su génesis, en 1808, en la Universidad de Berlín y los supuestos que la instituyeron, con algunas variaciones, todavía se utilizan cuando se habla de la cuestión universitaria, incluso después de que hayan transcurrido doscientos años (Pereira, 2009).

1.4. La universidad en la sociedad del conocimiento: la posmodernidad

Mientras que la modernidad estuvo regida por la imposición de extensas reglas por parte del gobierno, con la jerarquía y centralización del poder vigentes, en la posmodernidad está descentralizada y abierta a discusiones.

La posmodernidad representa una reinterpretación para el mundo contemporáneo en detrimento de posiciones estancadas, rompiendo los límites entre el pasado y la mentalidad presente, entendida como actual. En educación se encuentran interrogantes como "currículos anticuados, tradicionalistas y técnicos que no se corresponden con la realidad contemporánea y cotidiana de los estudiantes en las escuelas" (Avelino, 2018, p. 45); transformar el conocimiento en riqueza o hacer autónoma la universidad, por ejemplo.

El entrelazamiento de la posmodernidad y la educación es controvertido, "desde sus inicios la idea de posmodernidad ha tenido implicaciones para la producción de conocimiento en el campo de la filosofía y la ciencia" (Oliveira, Abreu & Oliveira, 2013, p. 183).

La idea posmoderna de educación propone una nueva enseñanza, basada en el estímulo al pensamiento reflexivo, a una postura diferente, centrada en el conocimiento y la cultura que se entrelazan en la educación, que necesariamente requiere su resignificación. Así, la educación en la posmodernidad busca superar las desigualdades existentes en su interior, con el objetivo de compartir ideas, opiniones y debates intelectuales, en un proceso en el que la autonomía guía la formación del ser humano. En las universidades, el enfrentamiento se centra en su papel en la era del conocimiento.

En este contexto, el aprendizaje debe ser significativo, lejos de la pasividad de los estudiantes, porque, así, permitirá el desarrollo de habilidades, de tal manera que la educación se torne transformadora e intelectual y emancipadora moral, permitiendo su inserción como ciudadanos en sociedad. En la educación superior, los estudiantes deben desvelar conocimientos para ser utilizados en beneficio de una mejor calidad de vida en la sociedad en la que trabajarán como profesionales (Espíndola, Martins & Alves, 2018).

Es de destacar que, con el inicio de la sociedad contemporánea, el conocimiento, entendido como instancia mediadora, asumió el papel de protagonista en los procesos de producción hasta tal punto que uno de los adjetivos calificativos para el momento actual es el de una “sociedad del conocimiento”. Esto no implica que en otros períodos pasados de la historia el conocimiento no fuera importante. Es saludable mencionar que, a partir del pensamiento filosófico griego de la antigüedad clásica, el conocimiento surgió como una posibilidad de ruptura con las concepciones trascendentales de la naturaleza y del hombre mismo.

De esta manera, ha surgido un paradigma económico y productivo innovador en el que el factor central en las relaciones sociales es el uso torpe del conocimiento y la información, en detrimento incluso de la disponibilidad de capital, trabajo, materias primas o energía (Bernheim & Marilena, 2008). Los países centrales que albergan las economías más avanzadas del planeta están sujetos a un intenso esfuerzo en la búsqueda de una mayor disponibilidad de conocimiento. El mundo moderno se produce e innova a través del conocimiento.

Desde la perspectiva de Bernheim y Marilena (2008), la ventaja comparativa entre los países del globo se caracteriza por la apropiación competitiva del conocimiento y el desarrollo tecnológico. Esta condición de singularidad y protagonismo de las economías más avanzadas del planeta compondrá una trama que hace del conocimiento un pilar de riqueza y poder, lo que, a su vez, alimenta el supuesto de concebirlo como una mercancía disponible para el mercado y la iniciativa privada disponible. En un enfoque marxista, implica concebir que el conocimiento se integra con el capital que regula las condiciones para su producción / reproducción.

Bernheim y Marilena(2008) postulan aún que la sociedad del conocimiento se rige por las reglas del mercado (especialmente la financiera), de tal manera que no es propicia ni favorable a la acción política de la sociedad civil y a la promoción efectiva de la información y el conocimiento necesarios para la vida cultural y en sociedad.

En esta perspectiva, Yarzabal (2002) advierte sobre la cuestión del conocimiento contemporáneo que ya no puede ser fragmentado, sino interdisciplinario, y que no dormita en las premisas de la academia, sin embargo, se cierne en los ambientes y espacios. en el que se encuentra en espacios comerciales e industriales, por ejemplo, además de circular y producir mediante tecnología electrónica. Y la misma tecnología que posibilitó la globalización del conocimiento también aseguró la desigualdad digital, ya que no todos tienen acceso a las tecnologías de la información, lo que niega lo que se propone: la democratización del acceso a la información.

Se beneficiaron las grandes organizaciones mundiales que empezaron a apoyarse en la expansión de esta tecnología y las telecomunicaciones para acortar distancias y difundir sus ideas neoliberales, propagando un discurso en el que estas son más ágiles, efectivas y menos burocráticas que el Estado (Rodrigues, 2011). Esta doctrina económica propició el declive del Estado, permitiendo la circulación de capitales de las empresas, lo que desafió a la universidad a desarrollar el conocimiento del mercado, con alianzas con industrias, inaugurando en su seno un proyecto neoliberal (Santos, 2010).

En este paso, las universidades que emergían como centros de conocimiento, de producción de vanguardia, iban perdiendo ritmo y se estancaban en estándares, normas, contratos, evaluaciones de productividad, entre otros, convirtiéndose en productoras de servicios mercantiles. Así, "la universidad funciona y por tanto no cumple su función" (Bernheim & Marilena, 2008, p.12).

Hubo una expansión de las instituciones de educación superior, principalmente privadas, que propiciaron la democratización de la educación, pero no la democratización social, a medida que la educación se volvía cada vez más funcionalista, formando más profesionales de los que el mercado es capaz de absorber. La consecuencia de esto es que hay una gran cantidad de mano de obra disponible sin trabajo, por lo que se cobra además de conocimientos específicos, pero habilidades y competencias para la vacante (Pereira, 2009). Ante esto, se infiere que el conocimiento comercializado conlleva la pérdida del valor del conocimiento como formador de ciudadanos y de construcción nacional.

También hay una crisis en la universidad pública, dependiente del carácter pedagógico y científico del Estado, que se debe a varios factores, pero principalmente porque ya no es una prioridad en las políticas públicas (Santos, 2010). El autor atribuye esta pérdida a la llegada del neoliberalismo, en la década de los 80, en la que la educación, consecuentemente la universidad, se convirtió en una mercancía. Esto ocurrió en dos momentos: la expansión del mercado educativo a nivel nacional - hasta 1990 - y la transnacionalización a partir de entonces y aún en curso, a través de cursos de posgrado y alianzas interuniversitarias, impulsando la globalización del conocimiento. (Santos, 2010, p.11).

Ante estos hechos, solo queda la alternativa de que la universidad se someta a una reforma. Su concepto debe buscarse para, en consecuencia, atribuir autonomía y su recomposición, con una educación de calidad, con miras a la inclusión y el desarrollo de la sociedad; en definitiva, una reforma emancipadora y democrática.

1.5. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Necesidad de cambios en la práctica docente

La Sociedad del Conocimiento, también nombrada *learning society* (Masetto, 2012), es decir, la sociedad que proporciona al hombre reflexionar sobre su desarrollo personal y social, llevando en consideración una mirada hacia la totalidad en aspectos referentes a su propia ciudadanía, trajo grandes impactos en la propia sociedad y, por consiguiente, en la manera como se presenta el conocimiento (uno de los valores más importantes del ciudadano), y también en la forma de cómo se enseña y cómo se aprende, aun en la universidad. Martínez (2006), postula que las universidades deben tener una orientación más proactiva para promover y generar aprendizajes sobre saberes referentes a la ética y la ciudadanía. Incluso, el espacio de aprendizaje en la universidad es un gran facilitador en la promoción de los valores tanto éticos humanos como ciudadanos.

La Unesco, en la declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de 1998, llama la atención a los docentes sobre la actualidad de las discusiones sobre la competencia pedagógica y la docencia universitaria, invitándoles a reflexionar sobre la misión de la educación en el nivel universitario: Educar y formar personas cualificadas, ciudadanas y ciudadanos responsables, con capacitaciones profesionales, mediante cursos que estén de acuerdo con las necesidades actuales y futuras de la sociedad.

La globalización mundial, principalmente con el avance tecnológico, generó muchas consecuencias en la sociedad actual como la Sociedad del Conocimiento. Ese proceso de globalización y esa nueva forma de sociedad, trajo muchos cambios sociales, y en la universidad, que antes se configuraba en un grande y privilegiado locus de producción científica, ahora ya no goza más de ese status, pues las producciones de conocimientos ya se dan en espacios diferentes como de institutos de investigación, laboratorios industriales, empresas, ONGs etc., es decir, la producción del conocimiento puede acontecer en sitios de actividades profesionales por causa de los ordenadores.

Según Masetto (2012) mientras se multiplicaron las fuentes de conocimiento, se transformó el acceso a ese conocimiento, tornándose real e inmediato. Así, al desarrollar el conocimiento y su producción, las áreas de la ciencia se acercaron, pues la interacción entre las ciencias exactas y humanas se

convierte en un deber para el desarrollo del mundo y de la comunidad humana. El mismo autor señala que,

“El conocimiento se vuelve a la comprensión del mundo, de su evolución y de sus fenómenos. Las ciencias tecnológicas, sus proyecciones y logros siempre asombrosas no existen si no estén vinculados al hombre, a la comunidad humana, a su evolución y al desarrollo de las personas”. (Masetto, 2012, p.17).

Los paradigmáticos cambios que causa la sociedad del conocimiento, como por ejemplo en la función tradicional del profesor como transmisor de conocimientos para orientador y mediador en la construcción autónoma del aprendizaje y producción de conocimientos de los alumnos, proporcionan la adopción del modelo de educación por competencias. De esa manera, enseñar en esa sociedad exige del profesor universitario nuevas competencias y maneras de actuación docente.

Louzada (2010) defiende que las competencias promueven la capacitación del profesorado a la práctica pedagógica que exige que se utilice los conocimientos y los saberes académicos de manera adecuada para enseñar a los alumnos, lo que se debe enseñar, la elección de las mejores estrategias de enseñanza, como enseñar, además de utilizar las tecnologías avanzadas en el aula, en la investigación y también en la extensión universitaria.

En el contexto de la educación, la competencia era vista como la capacidad que el individuo tenía para encontrar soluciones de los problemas en la vida real, ello implicaba en la utilización de los recursos cognitivos ya adquiridos (Tejedor & Muñoz Repiso, 2006; Zavala & Arnau, 2008).

Sin embargo, si una competencia accionaba un conocimiento, no se significaba que era un constructo sencillo, una habilidad o una actitud, sino que comprendía un proceso situacional apoyado sobre la base del desarrollo de operaciones muy complejas dentro de estructuras de pensamiento que definieron una manera singular de realizar las cosas, así las competencias fueron siendo producidas en el trabajo cotidiano (Perrenoud, 2011).

Perrenoud (2011) aún señaló tres componentes que le ayudaron a definir una competencia: a) *el contexto donde se realiza*; b) *los saberes que moviliza como, por ejemplo, la epistemología, actitudes, valores, habilidades, competencias particulares, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación y toma de decisiones*; c) *la naturaleza de los esquemas de pensamiento que dirigen la movilización del conocimiento*. La competencia para ese autor se definió como una capacidad de confrontar una cantidad de situaciones análogas, a las que nombra familia de situaciones, que una

persona puede enfrentar accionando conscientemente, rápidamente y de manera creativa, múltiples recursos cognitivos como saberes, capacidades, micro competencias, informaciones valores, actitudes, esquemas de percepción, evaluación y razonamiento.

La OCDE, en el año de 2002, identificó las competencias como habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales imprescindibles para responder de manera exitosa las situaciones con más complejidad.

El Proyecto ¹*Tuning Educational Structures in Europe*, en 1999, fue el responsable por los esfuerzos iniciales para inserir las competencias en la educación y surgió como resultado del esfuerzo de diversas universidades de Europa que se ofrecieron a innovar la enseñanza en el continente. En el año 2003, el Proyecto Tuning se insirió en América Latina, siendo nombrado de Alfa Tuning América Latina.

Para López (2013), el Proyecto Tuning modificó el paradigma de la educación al cambiar la metodología de la enseñanza de conocimientos descontextualizados por el enfoque por competencias, en el que el docente es el facilitador de conocimiento, de una manera más flexible y contextualizada. Este cambio conllevó al tipo de competencias aplicadas a la educación. Además, ese autor afirma que a través del proyecto Tuning se puede distinguir dos tipos de competencias:

- a) Genéricas: se refieren a los conocimientos transversales y los que se pueden transferir entre todas las áreas del conocimiento, es decir, las competencias instrumentales – saber conocer y comprender. Se clasifican en: Cognitivas (comprender y manipular las ideas y pensamientos); Metodológicas (diseñar estrategias de aprendizaje, tomar decisiones y capacidad de resolver problemas); Tecnológicas (capacidad de utilizar la tecnología en forma de herramientas, ordenadores, máquinas y las Tics); Lingüísticas (dominio de la comunicación oral, escrita y una segunda lengua); Interpersonales o relacionales (se refieren al saber ser: individuales, sociales y sistémicas).

- b) Específicas: Se tratan de los conocimientos concretos de un área temática en particular, es decir, las matemáticas, la salud, la equidad de género o la biología, el ambiente y sus problemas ecológicos.

¹ *Tuning Educational Structures in Europe* se ubica en el contexto de la implementación en el nivel universitario de la Declaración de Bolonia (1999) y da orientaciones de los títulos universitarios por competencias: Genéricas y las Específicas.

Zabalza (2011), define competencia como un conjunto de conocimientos y habilidades especializados que los individuos necesitan para desarrollar alguna actividad con la capacidad de aplicarlos en situaciones y contextos diferentes. De esa manera, en el proceso educativo, que está en constante cambio, es necesario que el profesor esté en constante búsqueda de conocimientos, intercambio entre los compañeros de trabajo, desarrolle la creatividad, e incluso, busque actualizarse y aprender a lo largo de la vida. Así, se observa que el docente para ser competente debe cubrir diferentes aspectos como el pedagógico, el social, uniéndolos para poder estar en consonancia con la realidad de la sociedad y del alumno, con el objetivo de lograr escenarios educativos pertinentes.

La competencia es una serie de aspectos que se presentan y se desarrollan conjuntamente: saberes, conocimientos, valores, actitudes y habilidades (Perrenoud, 2011). De esa manera, Masetto (2012) entiende que las competencias básicas para la enseñanza superior son: Ser competente en determinada área del conocimiento (dominio de los conocimientos básicos que se adquiere al graduarse, aunque sus conocimientos y sus prácticas profesionales sean actualizados constantemente); Dominio en el área pedagógica (el proceso de enseñanza aprendizaje, la concepción y gestión del currículo, la integración de las asignaturas como componentes curriculares, la teoría y práctica de la tecnología educacional, la concepción del proceso evaluativo y sus técnicas para feedback, planeamiento como actividad educacional y política); La Dimensión Política (reflexión crítica, adaptación a lo nuevo, comprensión de cómo se practica y vive la ciudadanía en la actualidad, inserción de esos temas en el aula etc.).

Ante todo, lo expuesto, se percibe que la sociedad del conocimiento trajo muchos retos para la universidad y por consiguiente al docente, que quizás no estaba preparado para tantos cambios y exigencias. Sin embargo, al conocer sobre las competencias que el profesorado en el nivel universitario debe desarrollar, los lleven a concienciarse aún más sobre el importante rol que ocupa en la sociedad, la responsabilidad de formar profesionales que va más allá de su formación académica, capaces de contribuir con el desarrollo de su comunidad y, principalmente de ejercer la ciudadanía. Además, el profesor podrá ejercer con profesionalidad su actividad docente.

1. 6. Perspectiva histórica de la Educación Superior en Brasil

En un principio, la actividad educativa brasileña fueron las diecisiete escuelas fundadas por jesuitas, cuya primera unidad se estableció en 1549, en Salvador; en algunos de ellos funcionaban los seminarios teológicos, que les confiere el título de doctor. Además de esta formación, hubo una misión jesuita de catequizar a los indios y educar a los hijos de los colonos.

El advenimiento de la educación superior en Brasil fue tardío en comparación con la América española, ya que a la Corona portuguesa no le interesaba instruir a la Colonia, era arriesgado para el asentamiento y explotación deseados; y porque los nobles que estudiaron en las escuelas jesuitas se embarcaron para completar sus estudios en universidades europeas, principalmente en Coimbra, en Portugal, lo que corroboró también los propósitos de los gobernantes portugueses en cuanto a la sumisión de los colonizados (Coelho, Vasconcelos & Chaves, 2009). Donatoni (1999) afirmó lo siguiente:

A pesar del apoyo de la CIA de Jesús en la colonización portuguesa en Brasil, el gobierno portugués no reconoció la labor educativa de los sacerdotes jesuitas que, en 1549, trajeron las primeras escuelas a Brasil, al mismo tiempo que, hubo, en por parte del citado gobierno, cualquier voluntad política para instalar escuelas superiores en Brasil, hecho que no sucedió, por ejemplo, en otros países latinoamericanos, como Argentina, México y Perú, entre otros. (p.32)

La llegada, en 1808, de Dom João VI, junto con la Familia Real, con la Corte instalándose en Río de Janeiro, promovió cambios profundos, entre ellos, la creación de cursos de educación superior, cuyo objetivo era preparar profesionales para la élite social. y mantener el orden y la defensa. De esta forma, las primeras instituciones de educación superior brasileñas se destinaron a la formación de médicos, cirujanos e ingenieros civiles, oficiales y personal militar de la Armada y del Ejército (Rampazzo & Joslin, 2017).

Estas escuelas operaban bajo el control del gobierno que publica la Carta de Ley de 1810, en la que se determina la creación, objetivos y programas operativos de aquellos:

D. João, por la gracia de Dios, Príncipe Regente de Portugal y Algarves, etc. Me lo hacen sabido por todos que esta carta viene, que teniendo en cuenta la cantidad que le importa a mi servicio real, el público bien de mis vasallos , y la defensa y la seguridad de mis vastos dominios , que se estableció en Brasil y en mi actual Tribunal y ciudad de Río de Janeiro, con curso de Ciencias exactas y de observación, se asume como todos aquellos que son aplicaciones de los mismos a los militares y estudios prácticos que forman la ciencia militar en todas sus difíciles e interesantes ramas, de modo que los mismos cursos de estudios, no Habrá muchas oficinas de artillería, ingeniería e incluso oficinas de la clase de geógrafos y topógrafos , que también pueden tener el uso útil de dirigir objetos administrativos desde minas, caminos, puertos, cañas , puentes, fuentes y aceras: encargaré a que en mi actual Corte y Ciudad de Rio de Janeiro se establezca en una Real Academia Militar para un curso completo de ciencias matemáticas, las ciencias de la observación, variaciones quales la física, química, mineralogía, metalurgia e historia natural que comprenderá el reino vegetal y

animal, y ciencias de guerra en toda su extensión, tanto táctica como fortificación, y artillería, en la forma que especifique el mando inferior; teniendo una Inspección General que pertenecerá al Ministro y Secretario de Estado de Guerra, e inmediatamente bajo sus órdenes la Junta Militar que he creado para dirigir el mismo establecimiento, la cual se me sirve para ordenar en la forma de los siguientes estatutos (Brasil, 1810, p.232).

En el siglo XVIII, la educación superior que se creó en Brasil fue influenciada por el modelo francés, reformulado en el pensamiento discreto, que era un referente de la cultura, y estaba al servicio de la élite política y económica de la época, ya que formaba profesionales de prestigio social, pero también técnicos, sin embargo, por seguir un modelo europeo, estaba lejos de la realidad brasileña; era una enseñanza culturalmente alienante.

En 1822, debido a la independencia brasileña declarada a la Corte portuguesa, la Familia Real fue retirada, habiendo creado siete cursos de educación superior en dos ciudades: Cirugía, en Salvador; Cirugía y Anatomía, más tarde Medicina; Ingeniería Civil, Escultura, Grabado, Pintura, Arquitectura y Urbanismo, en Río de Janeiro, a pesar de la necesidad de muchos otros (Coelho, Vasconcelos & Chaves 2009).

Posteriormente, se crearon dos cursos en el área jurídica, en São Paulo y Olinda. Y están los defensores de una institución más libre en materia de enseñanza, en el modelo de pensamiento de Humboldt, de la universidad alemana, pero aún de propiedad estatal. Sin embargo, con la cercanía de la República, la educación no es una prioridad (Rampazzo & Joslin, 2017). Pero es un hecho que la universidad no se creó en el Imperio.

Llegamos al final del siglo XIX con 24 instituciones de educación superior en Brasil con formación profesional aún bajo la tutela de las autoridades públicas, pero con la promulgación de la Constitución de 1891, producto de los conflictos entre liberales y positivistas, se abre una apertura para la creación de estas instituciones por iniciativa privada (Coelho, Vasconcelos & Chaves, 2009). Así, desde esa fecha hasta 1918, se crearon cincuenta y seis instituciones de educación superior, casi en su totalidad, de educación privada y diversificada.

En los primeros años de la República, la educación superior aún estaba distante de la realidad nacional, ya que el objetivo era garantizar los intereses del poder económico y el prestigio de la élite, a pesar de esto, hubo algunas manifestaciones a favor de la creación de la universidad. y contra la negligencia con estos temas.

Cabe señalar que el Estado estaba a favor de la libertad de educación superior, pero no estuvo de acuerdo con el aumento en el número de graduados, así como los liberales que lo vieron como un aumento en la oferta de mano de obra, lo que sin duda exigiría una baja remuneración. y pérdida de prestigio y poder. La Iglesia Católica también se opone a la libertad de enseñanza porque considera falsa la doctrina científica. Ante lo anterior, existe una manipulación de carácter político y de los intereses ajenos, dificultando la mejora de la calidad de la educación, enfocada en la realidad brasileña, y la creación de una universidad nacional.

La primera escuela de educación superior que había recibido el nombre de universidad ocurrió en 1909, en Manaus, que, en ese momento, concentraba la fuerza de trabajo debido al ciclo del caucho. Posteriormente, en 1911, se creó la de São Paulo; y, en 1912, el de Paraná, descentralizando el Gobierno Central a los estados (Coelho, Vasconcelos & Chaves 2009). Aunque, posteriormente, estas universidades dejaron de existir.

Según Fávero (2006), antes de la creación de estas universidades, ya existían normas que buscaban institucionalizarlas, como el Decreto No. 7.247, de 19 de abril de 1879, de Carlos Leôncio de Carvalho - profesor, abogado y político - que también propuso la reforma de la educación primaria y secundaria en el Imperio; Decreto nº 11. 530, de 18 de marzo de 1915, que reorganiza la educación secundaria y superior en la República, de Carlos Maximiliano; El Decreto No. 16.782, del 13 de enero de 1925, que tiene como objetivo difundir la educación primaria y reformar la educación secundaria y superior para la docente y política Rocha Vaz; y por el presidente Epitácio Pessoa, la publicación del Decreto nº 14.343, de 7 de septiembre de 1920, que crea la Universidad de Río de Janeiro y que, en su Art. 260, autoriza el diseño de universidades en Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, São Paulo y Bahía.

Se hace énfasis en el Decreto No. 11 530 de 18 de marzo de 1915, que en su Art. 6, predice que "[...] el Gobierno Federal cuando lo estime oportuno, se reunirá en las Escuelas Universitarias Politécnica y Medicina de Rio de Janeiro, incorporando en ellos una de las Facultades de Derecho Libre [...]" (Brasil, 1915, p. 3028). Incluso, por el Decreto del presidente Epitáfio Pessoa que crea oficialmente la primera institución universitaria brasileña.

Lo que se ha observado hasta ahora es que las tres primeras décadas de la Primera República, de 1890 a 1920, fueron un período que sufrió cambios sociales a raíz de los acontecimientos políticos y económicos ocurridos, como la Abolición de la Esclavitud, en 1888, y la Proclamación de la República, en 1889, por lo tanto, también exigió cambios en la educación en todos los niveles educativos, especialmente en la educación superior, que todavía se basaba en la educación para la

profesionalización. Esto no ocurrió pragmáticamente, ya que el ciudadano aún no estaba educado para la sociedad libre que se instauró.

Es un hecho que hubo propuestas de reformas, normativas y movimientos en un intento de hacer avanzar el país y que propiciaron los cambios posteriores, sin embargo, hasta entonces, no había habido cambios en los planes de estudio ni en las prácticas, la educación seguía cumpliendo con los preceptos del entrenamiento profesional.

Desde el punto de vista educativo, el término “universidad” no fue más que una etiqueta, porque lo que sucedió fue una yuxtaposición de colegios -escuelas de educación superior- todavía enfocadas en la formación profesional de interés para la élite intelectual y los grupos políticos. Tampoco fue la creación de la Universidad de Río de Janeiro un acto especialmente orientado a la creación de una institución social, consistente únicamente en un plan nominal y un acto político, porque pronto se cerró.

Aunque la Universidad no se ha consolidado en la práctica, sirvió para discusiones sobre la creación de la universidad en Brasil. Tanto es así que hubo, a pedido del gobierno federal, para debatir la reformulación de la Universidad de Río de Janeiro y los cursos de derecho, dos Congresos: uno en 1922, en el centenario de la independencia; el otro, en 1927, cuando celebramos los cien años de la creación de los cursos de derecho en Brasil. También hubo un proyecto publicado en 1931, del ministro de Educación y Salud Pública, Francisco Campos, de Minas Gerais, con propuestas de cambios en la educación primaria, secundaria, superior y comercial. También existe, en Río de Janeiro, el “Manifiesto de los pioneros de la Educação Nova”, que apunta a la renovación y reconstrucción de la educación brasileña (Donatoni, 1999, p. 37).

Todos estos hechos culminaron, en 1934, con la creación, en São Paulo, de la Universidad de São Paulo, por Decreto No. 6.283, de 25 de enero de 1934, del interventor federal Armando de Sales Oliveira. También en 1934, se creó la Universidad del Distrito Federal que, en 1961, se convirtió en la Universidad de Brasilia (Donatoni, 1999, p. 38).

A partir de 1930 se predicó una educación enfocada en la realidad del país, hacia el proceso de modernización que se instauró, con lineamientos políticos y educativos claramente definidos. Así, el Gobierno Federal concibe un plan para las universidades, otorgándoles la finalidad de enseñar más allá del carácter científico y la plena autonomía, sin embargo, una vez más, esta finalidad no se ha consolidado, radicando en el campo teórico.

En 1945, el ministro de Educación, Gustavo Capanema, propone la creación de la Universidad de Brasil como estándar, pero que las otras universidades deben ser diferentes a esta universidad federal (Fávero, 2006).

Entre las décadas de 1930 y 1940 se desarrollaron instituciones más pequeñas, laicas y confesionales, se crearon universidades estatales, cuyo proceso de expansión y consolidación será discutido en el próximo tema, pero algunas fueron federalizadas a partir de 1945, diseminando universidades federales en todo Brasil, considerando el número de universidades. Estos en cada estado del territorio brasileño.

De 1954 a 1964, hubo un salto cuantitativo en las instituciones superiores, pasando de dieciséis a treinta y siete universidades. En este contexto, no hubo cambios relevantes en el formato del sistema educativo, ya que, hasta entonces, la expansión de las universidades estaba enfocada a los intereses del Estado.

A partir de 1964, el gobierno militar propone una reforma en las universidades según el modelo norteamericano, a través del Decreto Ley núm. 53, de 1966, que, entre otras disposiciones, prevé la inseparabilidad entre docencia e investigación; Decreto Ley núm. 252, que tiene como objetivo la reestructuración de las universidades federales; Ley no. 5.540, de 1968, que propone la modernización y formación de recursos humanos de alto nivel para el desarrollo de Brasil.

El Anteproyecto de Ley de Educación Superior entiende que la Ley de 1968, en materia de universidades públicas, trajo modernidad y profesionalización, "... acoplándolas a un sistema de financiamiento de posgrados y de investigación, por otra parte, permitió la fuerte demanda de educación superior si era debido a la expansión desordenada del sector privado" (p. 173). Y concluye afirmando que "... el sistema de educación superior brasileño está fragmentado: el concepto de universidad se ha banalizado y las instituciones privadas se han expandido con criterios laxos de regulación y supervisión" (p. 173).

De lo anterior se desprende que hubo una proliferación de universidades, centros universitarios, colegios integrados e institutos de educación superior, lo que puede atribuirse a las demandas del mercado, la industrialización y la globalización, siguiendo una propuesta productivista (Rampazzo & Joslin, 2017).

Es de destacar que, si bien las instituciones educativas se multiplican, aún prevalece la formación profesional, en detrimento de la investigación y la producción de conocimiento en estos espacios (Fávero, 2006). Rampazzo y Joslin (2017) afirmaron lo siguiente:

Básicamente, de un bien cultural, la universidad se ha convertido en un bien económico; un lugar reservado para los privilegiados, se ha convertido en un lugar para el mayor número posible de ciudadanos y un espacio donde destacan las prioridades y decisiones políticas. Además, se ha convertido en un bien cuyo beneficiario no es el individuo aislado, sino el conjunto de la sociedad. La institución, en cambio, es vista como un "servicio" ordenado y que debe redundar en una mejor competitividad de la fuerza laboral de la sociedad en la que opera. Así, parece que la universidad encarna cada vez más dinámicas sociales y está sujeta a los mismos procesos y las mismas incertidumbres en el ámbito político, económico y cultural que afectan a otras instituciones sociales (p.84).

La discusión sobre la educación pública y privada se inició en Brasil alrededor de 1950, con el proyecto de Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional - interrumpido por el período militar - y volviendo a la discusión en 1996, por la Ley núm. 9.394, con el objetivo de instituir nuevos tipos de cursos y programas, definiendo las características y configurando las acciones de estas instituciones de educación superior. "A pesar de las posibilidades abiertas por la nueva LDB, y toda la legislación regulatoria complementaria, no es posible decir que el país fue capaz de implementar una reforma real de la educación superior en la década de los noventa" (Macedo *et al.* 2005, p.32).

El modelo universitario implementado con la reforma de 1968 ya no funciona, es necesario repensar la política educativa. Después de dos décadas del siglo XXI, la mayoría de las universidades han estado trabajando con los mismos conocimientos durante generaciones, por lo que existe una necesidad urgente de reordenar el sistema universitario brasileño.

Debido a la globalización, el conocimiento en todas las áreas ha cambiado, la ciencia se ha transformado, hay una demanda de nuevos profesionales, por lo que se requiere un conocimiento transdisciplinario en la formación de los académicos.

Por lo tanto, una reforma para mejorar la educación superior brasileña también debe prever el uso de nuevas tecnologías; La Educación a Distancia se ha incrementado exponencialmente, necesitando garantizar la calidad de los cursos ofrecidos para la credibilidad del sistema (Macedo, *et al.* 2005).

Así, se puede decir que la educación superior y sus instituciones están en constante cambio, independientemente de que sean del sector público o privado, sin embargo, deben estar inexorablemente guiadas por los principios de modernización y calidad de la educación orientados a la sociedad del conocimiento.

1.7. Universidades estatales en Brasil

Según Sampaio (1998), las universidades estatales son instituciones públicas que se diferencian de las federales y privadas porque están bajo la tutela del gobierno estatal y no del Ministerio de Educación. También informan que la historia de las universidades estatales está relacionada con la del sistema de educación superior brasileño.

Se pueden observar tres momentos en su creación. En el primero, desde 1912 hasta fines de la década de 1940, se crearon las universidades estatales, a través de la alianza entre los estados brasileños y los segmentos políticos, intelectuales y sociales. Desde 1940 hasta antes de 1964, se da el segundo momento, cuya característica es la reducción del número de estas universidades debido al proceso de federalización de las instituciones de educación superior. El aumento de universidades estatales se produjo en la década de los ochenta, acentuándose entre el 91 y el 96 con el reconocimiento de 11 al final de este último, delimitando así el tercer momento (Sampaio, 1998).

En 1996 había 27 universidades estatales, según una encuesta realizada por Sampaio (1998). En 2011, el número de estas universidades aumentó a 37, en una encuesta realizada por Carvalho (2013).

Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira - INEP: “En 2017, Brasil tenía 296 instituciones públicas de educación superior (IES) y 2.152 instituciones privadas, lo que representa el 87,9% de la red. De las públicas, el 41,9% son estatales; 36,8%, federal y 21,3%, municipal” (Brasil, 2018).

De esta exposición se observa que el número de universidades, institutos y centros federales es menor al número de estatales, totalizando 109 instituciones; y el número de instituciones estatales de educación superior asciende a 124 establecimientos, un aumento del 335% con relación a 2011.

Con base en estos datos, se destaca la importancia de la participación de las universidades estatales en el escenario de la educación superior brasileña, en la generación de conocimiento, en cursos de pregrado, investigación y extensión en la regionalización de la oferta de vacantes y, en el desarrollo regional, como por ejemplo la Universidad Estatal de Montes Claros-UNIMONTES, ubicada en el

interior del estado de Minas Gerais, específicamente en la región Norte, como observamos en el mapa abajo:

Figura 1

Ubicación de la ciudad de Montes Claros en el Norte de Minas Gerais



Fuente: Portal Jornal Montes Claros (2019)

La ciudad de Montes Claros es hoy un importante centro universitario, atrae estudiantes de varias regiones de Brasil, es la ciudad polo de una región con más de 2 millones de habitantes. Ella es considerada la ciudad del arte y de la cultura y centro industrial, que llama la atención de grandes empresas. Además, esa ciudad tiene cerca de 400 mil habitantes, posee una economía diversificada, comercio con bastante movimiento, que alimenta cerca de 150 ciudades ubicadas en su región de cobertura.

Actualmente, en la ciudad de Montes Claros se encuentran 13 instituciones de enseñanza superior privadas, el campus de la Universidad Federal de Minas Gerais y la Universidad Estadual de Montes Claros - Unimontes, que juntas ofrecen 50 cursos de grado, además de posgrados lato sensu y estricto

sensu, donde estudian 30 mil académicos, lo que se observa en el Portal Montes Claros (<https://portal.montesclaros.mg.gov.br>).

En el capítulo 4, que trata sobre la Metodología de esa investigación, presentaremos informaciones más detalladas sobre la Universidad Estatal de Montes Claros- Unimontes, de la cual hacen parte los docentes participantes de ese estudio.

CAPÍTULO II

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

“... vida es, esencialmente, aprender... y estar vivo es un sinónimo de estar actuando como aprendiz.”
(Assmann, 1998)

2.1. Nuevas funciones docentes en Educación Superior

La función de la universidad en el siglo XXI, en ese mundo globalizado, se hace cada vez más compleja, pues enfrenta grandes desafíos en ese espacio cada vez más competitivo, como por ejemplo garantizar una educación de calidad a todos, la búsqueda por la disminución de las desigualdades, la equidad, propiciar un aprendizaje de calidad en una sociedad que presenta tantos cambios, incluso debido a la revolución técnico- científica, la aparición de las nuevas tecnologías de comunicación e información, el crecimiento de los problemas sociales, económicos, políticos, producidos por esos propios cambios desenfrenados en la sociedad contemporánea.

Ante todo, lo expuesto, se percibe que no hay más lugar para el docente que se paralizó frente a todos los cambios enfrentados en nuestro siglo, que se preocupa solamente en la transmisión de informaciones, en formar personas repetidoras de contenidos, sin creatividad y despreocupadas en influir y contribuir con su entorno inmediato. De esa manera, la universidad, así como el docente universitario deben promover la capacidad de los estudiantes gestionar su aprendizaje a lo largo de toda su vida, convirtiéndole en el protagonista de la construcción de su propio conocimiento.

Esa ruptura de paradigma en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que el estudiante pasa a ser un agente activo y, por consiguiente, el protagonista en su formación profesional y personal, implica en la motivación y compromiso del docente en cambiar sus concepciones pedagógicas, eso

va a expresarse de cierta manera, en el nivel de desarrollo profesional que ese profesor ha alcanzado, su madurez profesional y su comprometimiento con su labor docente. Además, el profesor debe preocuparse en seguir aprendiendo, adquirir nuevos conocimientos, mejorar su práctica y aún, mejorarse como persona. El proceso de formarse es para toda la vida, pues el aprendizaje debe hacer parte del ser.

No hay como negar la necesidad de ese desarrollo profesional del profesor, incluso del profesor universitario, porque a él le es exigido, principalmente por la sociedad en que estamos involucrados, el desarrollo de competencias para que cumpla sus nuevos roles, las funciones que debe asumir en su desempeño y los conocimientos de teorías psicológicas y pedagógicas para que pueda desempeñar su labor con calidad y excelencia. Cuanto, a las competencias del profesorado de enseñanza superior, se observa que van desde un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, valores, sentimientos hasta cualidades que de alguna forma definen el desempeño profesional de los docentes universitarios.

El profesor universitario puede invertir esfuerzos en su formación pedagógica, independiente si es recién formado o efectivo, pues esa formación puede ocurrir en cualquier época de trayectoria profesional, es decir, la formación es un proceso continuo y no solo cuando se finaliza un curso de posgrado.

Partiendo de esa necesidad de reflexionar sobre el desarrollo profesional docente del profesorado, en ese capítulo se empezará presentando el concepto de desarrollo profesional docente, para luego profundizar en las teorías más importantes y modelos más relevantes del desarrollo profesional docente del profesorado universitario.

2.2. El Desarrollo Profesional Docente. Concepciones y características

En los últimos años se ha realizado muchas investigaciones, tanto en Brasil como en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), principalmente en España, sobre la profesión docente, las funciones y competencias del docente y, principalmente el desarrollo profesional docente, que está directamente relacionado a la enseñanza, evaluación y calidad de las instituciones educacionales, expresión de la gran relevancia que tiene el desempeño de los profesores para el logro de las metas educativas que les son exigidas.

En las investigaciones realizadas cerca del tema del desarrollo profesional docente se han revelado diversos enfoques conceptuales y teóricos desde diferentes perspectivas, lo que sin dudas hace más

compleja la tarea de sistematizar los mismos.

En un primer acercamiento al tema surgen algunas cuestiones: ¿Qué es desarrollo?, ¿Qué es desarrollo profesional? ¿A qué se nombra desarrollo profesional docente?, entre otras. El término desarrollo es definido por la Real Academia Española (2020) como una acción o efecto de desarrollar o desarrollarse.

En la concepción de Marcelo (1999), desarrollo se define como un proceso continuo, en evolución, que va más allá de la “yuxtaposición” entre la formación inicial de los profesores y su perfeccionamiento.

Desarrollo no puede ser visto como sustraer o reemplazar alguna cosa ya existente. La acción de desarrollar significa crear una situación nueva en la que lo que ya existe va transformándose mediante la junción de otros elementos nuevos en un nuevo elemento crítico (Feixas, 2009).

La secuencia del desarrollo se estructura desde la manera de pensar y funcionar más sencilla hasta la de mayor complejidad. El desarrollo abarca procesos que se caracterizan por una progresión de ideas, perspectivas, concepciones etc.

El desarrollo también es definido como un proceso de auto movimiento que va desde lo inferior (desde lo sencillo) a lo superior (a lo complejo), que da énfasis y produce las tendencias internas y la esencia de los fenómenos, las cuales llevan al surgimiento de lo nuevo (Rosental & Ludin, 1973).

Una persona en el momento que se ingresa en su lugar de trabajo, en su profesión, lleva consigo no solo sus perspectivas y habilidades profesionales, nivel menor o mayor de experiencia y formación, sino también sus perspectivas personales, sus emociones, sentimientos, las maneras de ver el mundo, lo que va a presentar una gran influencia en sus actitudes en el futuro y ello está directamente unido al desarrollo profesional.

El desarrollo profesional se relaciona directamente con el desarrollo personal, una vez que lo profesional no está aislado de lo personal, de esa manera el desarrollo profesional del docente va a abarcar desde aspectos relacionados a la profesión del profesor cuanto a aspectos a cerca del profesional profesor como persona.

Según Marcelo (2009) el desarrollo profesional promueve un cambio junto a los docentes, para que ellos puedan desarrollarse como profesionales y aun como personas. Además, Nóvoa (1995) en ese sentido afirma: “A lo largo de los últimos años, decimos y (repetimos) que el profesor es la persona, y que la persona es el profesor. Que es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos lo que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de lo que enseñamos. Que importa, por ello, que los profesores se preparen para un trabajo sobre si propios, para un trabajo de autorreflexión y de autoanálisis. Caminamos en el sentido de una mejor comprensión de la enseñanza como profesión de lo humano y de lo relacional. [...] exige que los profesores sean personas enteras. [...] y que es fundamental poner énfasis a la persona profesor y el profesor-persona. [...] prácticas de autoformación, momentos que permitan la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional” (pp.38-39).

De acuerdo con Fernández Cruz (2006, 2015) el desarrollo profesional se refiere a la capacidad que el docente tiene para permanecer con su curiosidad sobre la clase, identificar los intereses en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener diálogos con colegas que puedan ayudarles en los análisis de los datos, adecuar sus clases según un nuevo entendimiento.

El desarrollo profesional debe cumplir tres necesidades, siendo: a) *la necesidad social de un sistema educativo con eficacia y humanidad* que se adecue al avance de las necesidades sociales; b) *la necesidad de conseguir maneras de contribuir con el staff educativo* a mejorar el potencial en el ámbito personal, social y académico de los jóvenes; c) *la necesidad de desarrollar y mejorar el anhelo del docente de vivir de manera que haya satisfacción y que sea estimulante* (Joyce, 1980).

Marcelo (1999) señala también que, aunque haya varios términos que se utiliza, a menudo, sobre el desarrollo docente, el que más cree que se adecue a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza es el desarrollo profesional docente. Hay diversos sinónimos para definir el término “Desarrollo profesional docente” (Marcelo & Vaillant, 2009), como por ejemplo de perfeccionamiento en servicio, formación del profesor en servicio, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente del profesorado, formación en servicio, reciclaje.

Fernández Cruz (2006) afirma que, para comprender bien un término, es necesario que se entiendan algunas características que lo especifican. Esas características, las especifican Villar (1993) e incluso, pone énfasis en el sentido del término perfeccionamiento como un proceso creado para fomentar el desarrollo personal y profesional de los individuos en un contexto de respeto, positivo y de apoyo, que tiene como finalidad la mejora del aprendizaje de los alumnos y una renovación permanente para las escuelas y los educadores. Aún para Villar (1993), el perfeccionamiento tiene como fin la mejora

escolar y de los profesores como consiguiente, la mejora del aprendizaje de los alumnos.

La concepción de desarrollo profesional de los docentes presupone un enfoque que visa valorar en carácter del contexto, el carácter organizativo y direccionado al cambio. Ese enfoque trae diversas maneras de resolución de problemas escolares, desde una mirada de superación individualista de las actividades de perfeccionamiento de los profesores (Fullan, 1987).

Cuánto al sinónimo formación en servicio se define como conjunto de mecanismos cuyo fin es la mejora y ampliación de las capacidades en el ámbito personal y profesional de los profesores, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que a los docentes les hacen falta en el momento que están desarrollando su profesión de enseñar.

La Formación en Servicio puede ser definida también como las actividades que el docente desarrolla para su formación, de modo individual o colectiva, tras recibir su diploma (titulación) y al comienzo de su trabajo como profesor. Toda actividad formativa que el profesor realiza como cursos, estudios con otros profesores, en instituciones formales o espacios, donde realiza su labor como profesional, tras su graduación y al iniciar su ejercicio como docente se caracteriza como formación en servicio.

La Formación Permanente del Profesorado implica en la actividad que el profesor desarrolla individualmente o de manera colectiva, para el perfeccionamiento de su práctica en clase o, aún, para la realización de nuevas tareas (García Álvarez, 1993). En ese sentido, se observa que el profesor se preocupa en la mejoría de su práctica docente al buscar ese proceso formativo, y, por consiguiente, el avance en su actividad profesional, como, por ejemplo: los cursos de Postgrado, cursos de formación, estudios etc. Así, se puede inferir que hay una intencionalidad formativa por parte de ese profesional de la enseñanza.

El término reciclaje es visto también como sinónimo de desarrollo profesional docente, sin embargo, Marcelo (1999) lo difiere de las demás terminologías, debido a su carácter puntual y específico de la formación, por ejemplo: un contenido que el profesor va a enseñar en clase que necesita ser repasado, actualizado para que mejore su actuación en el aula o/y/ cuando se reconoce que hay algo faltante en la formación que hace falta rellenar.

El concepto de desarrollo profesional docente, debido a su pluralidad de significados, lo hace un concepto polisémico y añadido a las diversas concepciones y diversas maneras de verlo, se torna muy compleja su delimitación. Además, aunque se hayan empleados distintos conceptos para definir el término desarrollo profesional docente, en sus significados se observan palabras que se refieren a

cambios, mejoría, perfeccionamiento, el cambio de actitudes del profesorado hacia la mejora de los resultados de sus alumnos y aspectos que van a promover cambios en el rendimiento de los profesores. El desarrollo profesional del profesorado propicia una satisfacción de las necesidades del profesorado en el ámbito personal, profesional y también organizativo.

Fernández Cruz (2006) concibe el término desarrollo profesional docente, como “La evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente. Se trata de una evolución que se construye a partir del crecimiento docente en cuanto persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia de la cosmovisión de la enseñanza y del ejercicio de la profesión, y a partir de ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas” (p. 20).

Fernández Cruz (2015) señala también que el desarrollo adulto, la acumulación de experiencia en el ámbito profesional y la formación se ubican en la base del desarrollo profesional docente. Además, él resalta los cuatro supuestos básicos en los que se apoyan el discurso del desarrollo del profesional docente:

- 1) A lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en la personalidad docente (el supuesto individual del cambio docente). Las actitudes de los enseñantes se modifican a lo largo del tiempo de forma que también hay cambios en la manera que los profesores desarrollan y perciben su práctica.
- 2) El centro como contexto organizativo afecta y se ve afectado por los cambios que suceden al docente a lo largo del tiempo (supuesto cultural/particular del cambio docente). La generación de un marco de referencia común al pensamiento y la acción docente, la implicación mutua entre lo colectivo y lo personal es poderosa.
- 3) Es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que inspiren una teoría del cambio docente (supuesto universal, generacional del cambio docente). La edad, la experiencia y el desarrollo profesional están estrechamente ligados.
- 4) Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace

comprensible el desarrollo profesión docente (supuesto metodológico del estudio del cambio docente. La propia enseñanza es una historia relatada, una vez que la narrativa proporciona el marco conceptual y metodológico para poner en marcha el análisis de los aspectos esenciales de la enseñanza, del profesorado y de desarrollo a lo largo del tiempo.

Esos supuestos básicos nos llevan a aceptar que, en determinados aspectos a cerca de su desarrollo, cada docente es único y solamente puede entenderse desde su propia trayectoria biográfica individual. Sin embargo, al mismo tiempo, cada profesor o profesora presentará características de su desarrollo comunes en un grupo particular con aquellos/as que comparte una misma historia institucional en un centro educativo. Todo ello, se puede observar llevando en consideración las tres dimensiones del desarrollo profesional: *La dimensión individual* (ningún profesor es igual al otro); *la dimensión colectiva* (algunos profesores son semejantes a otros profesores con quienes comparten experiencias comunes); *la dimensión universal/generacional* (cada profesor guarda semejanzas con los de su misma generación) (Fernández Cruz, 2006).

Esas tres dimensiones son integradas en los procesos particulares de desarrollo, de tal forma que, un perfil profesional de un profesor, en un dado momento, se convierte en el fruto de la acción de interacción de esas dimensiones y su evolución en el tiempo. Se puede entender el perfil profesional de un docente a partir de su trayectoria individual o las experiencias vivenciadas en el ámbito personal, de la historia de vida del centro, y el análisis cruzado de las historias de vida del profesorado que están en el mismo ciclo vital (Fernández Cruz, 2006). El perfil profesional del docente se refiere a las diferentes capacidades y competencias que definen la formación de un profesional, para comprometerse, en buenas condiciones, con las responsabilidades propias de sus diversas tareas y funciones.

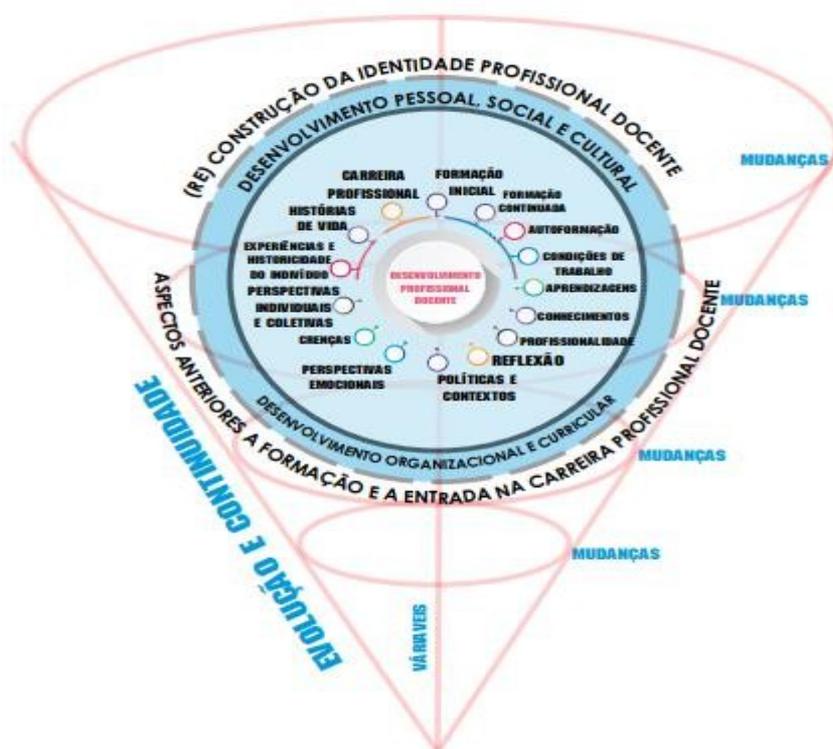
En su estudio acerca de los aspectos conceptuales y prácticos del desarrollo profesional, Hobold (2018) define el desarrollo profesional como la continuación de la formación inicial, y pone énfasis en las más variadas experiencias que los docentes viven, diariamente en su profesión, con sus alumnos, sus compañeros de profesión, el equipo gestor, los cursos de formación, sus estudios, creencias, es decir, una infinitud de sucesos propios de la vida del profesor. Así, el docente debe ser visto como alguien “que añade, intervine, aprende, convive y camina por los diferentes espacios que la vida le lleva” (Hobold, 2018, p.428).

2.3. Complejidad y dimensiones del Desarrollo Profesional Docente

De esa manera, el desarrollo profesional docente es algo muy complejo y amplio que involucra diversos elementos, y es influenciado por muchos factores, lo que, en la figura siguiente, Ferreira (2020) representa bien, a partir de las concepciones y características del desarrollo profesional docente.

Figura 2

Perspectiva de la representación del Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Ferreira (2020, p.7)

Según Ferreira (2020), la figura anterior se compone por algunos de los elementos del desarrollo profesional docente, los aspectos en él involucrados y por los cuales recibe influjos. Además, esa autora demuestra que el desarrollo profesional docente se da en contexto de desarrollo social, cultural,

organizacional y curricular e, incluso lleva en consideración los aspectos que son anteriores a la formación y al adentrar en la labor de profesor. “El cono, con todos sus elementos representa el proceso de evolución y continuidad, que progresa en medio a las variables y causa cambios de varios órdenes. En ese proceso que la identidad profesional docente es constantemente (re) construida”. (Ferreira, 2020, p.8)

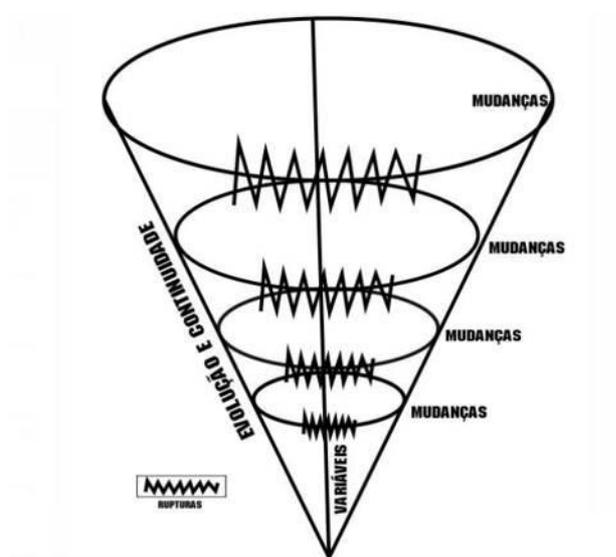
El Desarrollo Profesional Docente, entonces, abarca la formación inicial, la formación continuada, aspectos de la profesionalidad, procesos de autoformación y de aprendizajes. Él se da unido a la actuación, desarrollo organizacional y curricular e involucra los procesos de avances en el área de la competencia y actitudes del profesor y, principalmente, en el área personal, sus historias de vida, creencias etc. Por lo tanto, el Desarrollo Profesional Docente es multidimensional y es influenciado por rasgos individuales, colectivos, emocionales, políticos, sociales, económicos y profesionales.

Según Huberman (1992) el proceso de desarrollo de una profesión es un proceso y para algunas personas pueden parecer lineal, sin embargo, a otras puede ser como discontinuidades. Este autor defiende que la discontinuidad es una posibilidad de proceso del Desarrollo Profesional Docente, una vez que en la vida hay situaciones que se rompen, se cambian, hecho que no es distinto a la vida profesional (Huberman, 1992).

Aún, Bolívar (2002) da énfasis al hecho que la dimensión objetiva y subjetiva hacen parte de la profesión al relacionarla a los sucesos de la vida personal y profesional. Así, la profesión es vista como un mecanismo de socialización y avance de la profesión, lo que puede presentar retrocesos y discontinuidad. Como nos presenta Ferreira (2020), en la figura siguiente sobre Perspectiva de representación de como suceden las discontinuidades en el Desarrollo Profesional Docente.

Figura 3

Perspectiva de representación de como ocurren las (des)continuidades en el Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Ferreira (2020, p.14)

Ferreira (2020), a través de la figura arriba, demuestra que las discontinuidades pueden suceder en cualquier período de la profesión con docentes de cualquier género o raza. De acuerdo con la figura 3 el proceso de avance y continuidad, con sus variables, pueden causar diversos cambios, incluso los negativos, las cuales disminuyen ese proceso. Esas discontinuidades en la figura son representadas por las líneas en zigzag, que enseñan la diferencia de la línea continua que forma el espiral, así la continuidad y la discontinuidad causan cambios diferentes, como, por ejemplo:

Un profesor que abandona la profesión detiene el avance de la espiral; el que interrumpe, de otras maneras, sufre oscilaciones en su Desarrollo Profesional Docente (línea en zigzag). Consideramos que profesores en desviación de función, también interrumpan su Desarrollo Profesional Docente, pues, conforme Marcelo García (1999), el Desarrollo Profesional Docente involucra la enseñanza, el aula y la labor del profesor (Ferreira, 2020, p.14).

Además, de Ferreira (2020), hay otros investigadores en Brasil que estudian la temática de la discontinuidad como Santos (2019), que realizó un análisis en el desarrollo profesional la presencia de las discontinuidades de profesores noveles en situación de ausencia de bien estar, cuyo resultados confirmaron que el “Desarrollo profesional de estos noveles, aunque en ratos de ausencia de bien estar, viene sucediéndose en un proceso de continuidad, provenientes de sus experiencia en el lugar de su labor docente y también fuera de ese lugar” (p.82).

La calidad de la enseñanza es influenciada por todos los aspectos que llevan a la discontinuidad en el Desarrollo Profesional Docente, es decir, los problemas de orden personal, profesional, emocional, afectan los docentes e influyen en la manera como estos desarrollan su labor docente, por consiguiente, en su calidad. Así, es imprescindible llevar en consideración el hecho de que la calidad ocurre cuando se previene y superan los problemas que surgen y sus consecuencias, valorando y cuidando del profesor y de su desarrollo profesional. Incluso, infelizmente, esa valoración y cuidado son acciones reivindicadas por los docentes, al empezar su formación, en Brasil, España y en tantos otros países que luchan por una educación de calidad y excelencia.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DESEMPEÑO DOCENTE

“[...] la evaluación se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos para tomar las decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico”. (León Pereira, 1997)

3.1. Conceptos de evaluación

Evaluar es un acto que realizamos a menudo e implica en poner o dar valor a algo o alguien. A medida que tenemos que tomar decisiones, por más sencilla que sea, generalmente reflexionamos y valoramos las opciones que nos están disponibles, las medimos, clasificamos etc. para tener más seguridad al elegir la que consideramos más correcta.

De esa manera, en este capítulo discutiremos sobre la evaluación, una vez que es visible la necesidad y la importancia de comprender los procesos evaluativos como manera de reflexionar y de perfeccionamiento de toda actividad del ser humano sea en el ámbito personal como también en el profesional. Además, la evaluación se ha convertido en una de las características imprescindibles del sistema educativo de la actualidad.

Debido a las innúmeras exigencias que demanda de la sociedad actual, la nombrada “sociedad del

conocimiento y la información” influenciada por la globalización y de las nuevas tecnologías, el sistema educativo universitario, principalmente, con el intento de lograr la excelencia y la calidad las responde echando mano de la evaluación de los diversos elementos en él involucrados como, por ejemplo: rendimientos, la enseñanza, el aprendizaje, los resultados, la política y programas educativos y, principalmente, la función y el desempeño del docente. Inclusive,

Un elemento de gran relevancia en la concepción actual de evaluación es no evaluar solamente por evaluar, sino para lograr la mejoría de los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una metodología más eficaz (Molnar, 2001).

El concepto de evaluación se presenta en el diccionario de la Real Academia Española (2019) como “acto o efecto de evaluar”. El Diccionario Larousse (2019) la define como: “Acto de evaluar, de mensurar o determinar el valor, importancia de alguna cosa; examen o verificación que determina o verifica la competencia, los conocimientos o saberes de alguien (evaluación escolar)”. Inclusive, aún en la definición del Larousse, más que señalar exactitud lo que busca la definición de evaluación es establecer una proximidad cuantitativa y cualitativa.

El Diccionario de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana (2010) define la evaluación como un “Proceso a través del cual se atribuye determinado valor a un producto, a una acción a una competencia, a una prestación a un sistema (...). Ella puede presentar una función formativa, diagnóstica, predictiva, sumativa certificativa o selectiva.

Se hacemos un recogido histórico sobre la evaluación, observamos que algunos autores clásicos van a definirla de diversas maneras como las que se han extraído de Stufflebeam y Shinkfield, (1987).

Cuadro 1

Conceptos de Evaluación por autores clásicos

Conceptos	Autores	Año
“La evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos y las metas propuestas han sido alcanzadas”.	Tyler	1942

“La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones”	Stufflebeam	1966
“La evaluación es la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto”	Scriven	1967
“La evaluación supone considerar si los objetivos han sido alcanzados, sin embargo, debe investigarse ampliamente la observación de los antecedentes previstos y no previstos, las transacciones y los resultados”.	Stake	1967
“La evaluación es una manera de iluminar complejos mecanismos, como la variación de los tratamientos, como un estudio tanto de los procesos como de los resultados y como una información sobre un campo determinado, que puede utilizarse en la toma de decisiones referentes a otros distintos”.	Cronbach	1982

Fuente: Saldaña (2015).

En los primeros años de la década de 1930, Ralph Tyler difundió el término evaluación educacional, publicando una vasta y actualizada visión del currículo y la evaluación, desarrollando el primer método sistemático de evaluación educacional. Este método originó del Estudio de los Ocho Años, cuando estaba responsable de la investigación del “Eight-Year Study” en la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos.

López Rodríguez y González (2013), señalan que esa investigación del “Eight-Year Study” en el que Tyler estaba involucrado buscaba examinar si ciertos currículos renovadores y estrategias que se estaban desarrollando en 30 escuelas por toda América eran efectivos. Ese estudio fue fundamental para que Tyler pudiera divulgar y demostrar sus ideas y concepciones rápidamente, incluso lo llevó a ser una gran influencia en el panorama de la educación en los 25 años siguientes.

Al tratar de la evaluación en la época Tyler, nos hace falta resaltar también que Stufflebeam y Shinkfield (2005), establecen cinco etapas del desarrollo de la evaluación:

- **Período Pre Tyler:** es la época más antigua, aproximadamente en el año 2000 a.C, que aparece la evaluación educativa. Algunos teóricos como Guba y Lincoln (1989), defienden que esta época empieza a finales del siglo pasado y sigue todavía en la actualidad.

- **Época tyleriana:** en esta época la evaluación define de qué forma se alcanzan los objetivos y para tanto, plantea comparar los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler, 1974; Rama, 1989).

- **Época de la inocencia:** se refiere al período de los últimos años de la década de 1940 e inicios de la década de 1950 en los Estados Unidos, país en que se pone de relieve una gran expansión de ofertas en el área de educación y, lo que resulta en una mejora de la práctica de la evaluación en el ámbito del profesorado y también de la evaluación educacional (Rama, 1989). Inclusive, es el momento en el que permanecen los principios idealizados por Tyler para la evaluación educativa que se tiene como eje la medición de los resultados.

- **Época del realismo:** La evaluación comienza a ser un elemento del ámbito profesional, o sea pasa a profesionalizarse en la década de 1960 en los Estados Unidos y, por consiguiente, en la esfera de la educación surgen la necesidad de plantear y elaborar nuevos proyectos para que el desarrollo del currículo en especial en ciencias y las matemáticas.

- **Época del profesionalismo:** A partir de la década de 1970, la evaluación pasa a ser vista como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control. Además, la evaluación como especialidad no tenía dimensión política. En esa época aparecieron diversas publicaciones que comprobaron ser importantes vínculos para obtener y difundir informaciones sobre los diversos aspectos de la evaluación educacional, entre ella están: "Education Evaluation and Policy Analysis" y "Studies in Evaluation".

En la actualidad, debido a los avances de las ciencias, el desarrollo tecnológico, la globalización, la evaluación, acto de determinar el valor de algo o alguien, estimar, apreciar como también el acto de emitir un valor al desempeño de los agentes involucrados en el contexto de la educación, ha asumido un lugar de protagonista, principalmente en el dicho contexto. A los profesores, evaluadores, cabe entonces, tener consciencia de su gran responsabilidad ante la sociedad y las generaciones presentes y futuras.

3.2. La Evaluación en educación

La evaluación educativa en los primordios se caracterizaba como el acto de estimar, diferenciar y seleccionar, acciones que eran utilizadas por el imperador chino SHUM (3.000 a.c), objetivando promover o dar de baja a sus soldados. Además, eran también utilizados por los profesores en la Grecia antigua. En el siglo XIX algunos servicios públicos ingleses fueron evaluados por comisiones reales.

Worthen y Sanders (1998), mencionan que la evaluación en la educación siempre ha existido. Inclusive, en los Estados Unidos en el siglo XIX Horace Mann (1845) empezó a practicar la recogida de datos para apoyar decisiones de políticas públicas que causarían perjuicios a la educación. De esa manera, la evaluación inicia el desarrollo de procedimientos que todavía se utilizan en los días actuales, como el “*survey*” (encuesta, investigación) y otros objetivos estándar (Viana, 1995).

En la actualidad, diversos autores buscaron definir la evaluación en la educación, como vemos a seguir:

Cuadro 2

Conceptos de evaluación en educación por autores de décadas pasadas

Conceptos	Autores	Año
“Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada”.	Casanova	1995
“Es posible definirla a partir de lo que se hace cuando se evalúa y así afirmar que es un proceso de construcción de conocimiento a partir de la realidad, con el objetivo de provocar cambios positivos en ella.”	Bretel	2002
“La Evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser.”-	Gargallo	2008
“La evaluación es un proceso, que exige hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla y qué resultados genera el conjunto del sistema educativo y sus componentes.”	Murillo y Román	2010

Evaluar no es un proceso sencillo, pues consiste en recoger informaciones coherentes, validadas, fiables y confrontarlas con un conjunto de normas, el cual debe de ser coherente con un referencial que fundamente la toma de decisión que se adecue a la función anhelada (Bizarro, Sicari & Quispe-Coaquira, 2019).

El movimiento “Generación de la evaluación para la calidad”, que viene desarrollándose en los últimos años, ha proporcionado el surgimiento de una cultura de evaluación que tiene como eje central la mejoría del proceso educativo, es decir, de la educación (Aquino, Izquierdo & Echalaz, 2013; Vázquez Atochero & Romero Blanco, 2014). Incluso, el personaje clave de esta tan anhelada calidad educativa

es el profesor y, la búsqueda ha sido constante para evaluarlo, una vez que el mayor reto es involucrarlo, de forma efectiva, en la evaluación, puesto que él todavía no ha sido un individuo activo en el análisis del contexto en que está inserido.

Ser activo en el proceso de evaluación, proporciona al profesor una mejor toma de decisiones, mejor desarrollo de su profesión e incluso, mejora la calidad de la institución en que trabaja y, consecuentemente, de la sociedad en la cual su rol es de extrema relevancia como formador de ciudadanos y de sujetos conscientes y críticos de la realidad en que viven.

3.3. La Evaluación en la Educación Superior

En las universidades ha aumentado la preocupación por una enseñanza de calidad y, por consiguiente, una educación de excelencia. La evaluación se convierte en un elemento imprescindible en el contexto universitario.

Según Zúñiga (2001), la evaluación cuando empleada para medición y el control, se configura como un instrumento para aclarar el trabajo colectivo promoviendo el surgimiento de una comunidad universitaria crítica y autocrítica, con condiciones de construir y consolidar su identidad social.

La evaluación se configura también como un mecanismo para iniciar procesos de mejora en las universidades tanto desde el ámbito organizativo como educativo, incluso, los conceptos de evaluación y mejora además de ser imprescindibles están directamente relacionados, pues para obtener una mejora es necesario que se evalúe. Por lo tanto, evaluar en la universidad corresponde a una acción de reflexión sobre su quehacer en búsqueda por la mejora de la calidad.

García (2013) afirma que es imprescindible, en cualquier proceso evaluativo, que se identifiquen las cuatro dimensiones siguientes:

- *Evaluación simbólica*: objetiva mantener las estructuras existentes. No hay el cambio tampoco transparencia en las actividades;
- *Evaluación ritualística*: la evaluación es vista como un proceso que busca la mejora de la imagen de la institución. No es clara la estrategia organizacional y tampoco la administración apoya la evaluación;
- *Evaluación con función coordinadora*: se apoya en la idea de control y busca fortalecer la relación entre la política de toma de decisiones y la producción de servicios;

- *Evaluación como proceso de aprendizaje*: Pone relieve en el desarrollo permanente de la organización. El modelo tiene como bases los instrumentos de calidad y autoevaluación y la gente involucrada tiene poder en el proceso.

García (2013) identifica y diferencia tres tipos de unidades dentro de la evaluación institucional, las que se complementan, es decir, inicialmente estaría la evaluación de las titulaciones, en la que los criterios de evaluación se centran en la docencia: Planificación de la titulación, Programa de Formación, Recursos, Desarrollo de la enseñanza y Calidad de los resultados.

Enseguida, está la evaluación de los departamentos que se centra en la investigación (estudios de máster y doctorados), y, en la administración y gestión de los departamentos. Y finalmente, se pone en marcha la evaluación de servicios a través del Modelo "EFQM"-European Foundation for Quality Management, de la excelencia, en la que presenta una serie de elementos a evaluar. Normalmente, los criterios se refieren a: liderazgo, personal, políticas y estrategias, alianzas y recursos, procesos, resultados de los clientes y personal, resultado de la sociedad y resultados clave.

Otro elemento que se tiene que llevar en consideración es la autoevaluación, que corresponde a un proceso interno desarrollado por los miembros de una institución que elaboran un informe, en el que se informan los puntos fuertes y débiles, cuyo objetivo es la mejora.

En el proceso de evaluación en las universidades se encuentra el profesor que es el elemento vital de la educación y su desarrollo profesional es un ingrediente imprescindible para mantener la calidad del sistema universitario para cumplir las tres misiones que la sociedad le tiene encomendadas: formación, producción de conocimiento e innovación social. De esa manera, el profesor se convierte en uno de los personajes principales en el proceso evaluativo, una vez que él puede asumir la función de evaluador como también de evaluado.

López y González (2013), afirman que el profesor al asumir el rol de evaluado, no solo se le evalúa sus actividades de docencia, sino también las que desempeña de investigación y gestión, configurando entonces, en la evaluación de desempeño docente. Además, la evaluación del profesor no puede convertirse en una amenaza a su profesionalismo, sino en una estrategia que busca estimular su desarrollo profesional. Cuanto a ese desarrollo profesional emergen dos puntos importantes: la relación de la evaluación con la autonomía del docente y la relación de la evaluación con la reflexión, el aprendizaje y el cambio del profesor (Pereira, 2009).

3.4. La evaluación en la Educación Superior en Brasil

Los procesos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior- IES es, motivo de mucha reflexión. Gana fuerzas y relieve, a medida que la educación superior se convierte en objeto de grandes cambios en Brasil y en el mundo. Incluso, las reflexiones llevan en consideración los cambios que surgen en las relaciones sociedad y estado, las innovaciones en el ámbito técnico del trabajo, la expansión de la educación superior y su rol en la sociedad desigual (Andriola, 2011).

En Brasil, las discusiones sobre la enseñanza superior surgieron, principalmente, con gran énfasis en el ámbito de la política, desde los finales del año 1950 e inicios de los 60, periodo en que las características de la práctica democrático-populista del régimen vigente suscitaron muchos cuestionamientos sobre el proyecto de la Universidad (Sguissardi, 1997).

Martins (2009), señala que la enseñanza superior en Brasil tuvo un elevado crecimiento en los periodos anteriores al régimen militar, pues hubo lo que se denominó “Federalización de las instituciones estatales y privadas”, que se integraron a las universidades federales que estaban surgiendo, de ese modo, hubo la absorción de sus facultades.

Martins (2009), afirma también que ya en el régimen militar que se instaló en Brasil a partir de 1964, hubo la implementación de la “Reforma Universitaria”, que previa poner la universidad en el proceso de desarrollo económico del país. Esa reforma trajo muchas contribuciones que influyen hasta la actualidad en la Enseñanza Superior de Brasil, una vez que favoreció el desarrollo de condiciones para que ocurriera la articulación enseñanza- investigación etc.

Además, esa reforma tuvo también como reto la estructura administrativa y organizacional de las universidades e, incluso los roles de los profesores y de los alumnos.

La Reforma Universitaria al favorecer la apertura de la universidad a la modernización e innovación, proporcionó el desarrollo de la enseñanza privada profesionalizante alejada de la investigación, debido a la incapacidad de atender a la gran demanda de acceso, lo que contribuyó para el surgimiento de lo que se denominó la génesis de la “nueva enseñanza” privada, estimulando el sector privado, por consiguiente, el surgimiento de muchas instituciones de enseñanza superior privadas y el aumento de ingresos.

El acelerado crecimiento económico de Brasil en los años 70, posibilitó la creación de facultades en las zonas periféricas de grandes ciudades y en ciudades de porte mediano en el interior de Brasil, lo

que ocasionó la expansión de números de estudiantes de grado.

En los años 80, con la gran cantidad de matrículas en los cursos de grado y la exitosa experiencia de la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal del Nivel Superior) en la evaluación de programas de posgrados, influyeron el Gobierno Federal Brasileño a proponer, en el año de 1983, la creación de la primera iniciativa de evaluación institucional nombrada PARU - “Programa de Avaliação da Reforma Universitaria”, cuyo objetivo era diagnosticar y evaluar el sistema educacional superior brasileño, para plantear e implementar una nueva reforma.

Las discusiones sobre la evaluación de la educación superior en Brasil y la creación de programas para evaluarla siguió en las décadas posteriores. A seguir, se observa a través del recogido histórico sobre los programas e iniciativas brasileñas acerca de la evaluación en la educación superior desde los años 80 hasta los días actuales, además de los diversos gobiernos que les propusieron y les han puesto en marcha.

Cuadro 3

Recogido históricos sobre Programas e Iniciativas de Evaluación de la Educación Superior brasileña

Programas e Iniciativas	Características Principales	Gobierno	Año
PARU (“Programa de Avaliação da Reforma Universitaria”)	Diagnosticar y evaluar el sistema educacional superior brasileño; Plantear e implementar una nueva reforma en la educación superior; Discutir a través de cuestionarios aplicados a los estudiantes, dirigentes y profesores universitarios, temas como gestión, producción y diseminación de conocimientos; Colaboración de forma significativa en la percepción do impacto da ley 5.540/68, que proponía cambios en la enseñanza superior, cuanto la estructura administrativa, expansión de matrículas, la relación enseñanza, investigación y	Gobierno Militar, Presidente João Figueiredo	1983

extensión y, características del profesorado.

GERES- “Grupo Reformulación de la Educación Superior; Presidente José Sarney 1986
Executivo para Reformulação da Educação Superior”

Colaboración con el proceso de evaluación institucional a través de la elaboración de estrategias.

PAIUB – “Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras”
Búsqueda por la adhesión voluntaria de las universidades brasileñas y proporcionaba la participación de sus propios integrantes; Presidente Itamar franco 1993 y 1994

Se caracterizaba como una propuesta de autorregulación;

Defendía la autoevaluación institucional, la que se constituía como fuente de informaciones para la evaluación externa o reevaluación;

Sistematización y continuidad del proceso de evaluación.

ENC	-Examen Nacional de Cursos	La Educación Superior vista como manera de lograr progreso científico y tecnológico;	Presidente Fernando Henrique Cardoso	1995- 2002
------------	----------------------------	--	--------------------------------------	------------

Mecanismo de regulación estatal, con criterios relacionados al mercado;

Objetivaba medir el desempeño de los estudiantes cuyo fin era autorización de funcionamiento del curso y reconocimiento;

Producción de ranking entre las instituciones de enseñanza superior, según el desempeño logrado por los estudiantes, a través de la comparación.

SINAES	-“Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”	Creación de un sistema de evaluaciones y no de instrumentos aislados propuestos por leyes y decretos;	Presidente Luiz Inácio Lula da Silva	2003 a la actualidad (Presidente Jair Messias Bolsonaro).
---------------	---	---	--------------------------------------	---

Prestación de cuentas a la sociedad;

Cambio en la concepción de evaluación con foco hacia el mercado para la mejoría de la cualidad, pues la educación es un bien público;

Su aplicación acontece en tres fases:
1-Evaluación de las instituciones de Educación Superior – “AVALIES”;

2-Evaluación de cursos de grado – “ACG”;

3-Evaluación del Desempeño del Estudiante – “ENADE”.

Objetiva la participación e integración, señalando que los proyectos deben de ser evaluados, lo que favorecería los principios de la Democracia, la autonomía, convivir con la diversidad y fortalecer la identidad institucional.

Los cambios más significativos acerca de la evaluación en la educación superior ocurrieron, solamente, a partir del gobierno del presidente Itamar Franco, entre los años de 1992 a 1995.

Esos cambios en la Educación superior siguieron concomitantemente con los cambios de gobierno. Con el término del mandato de Itamar Franco, es elegido el presidente Fernando Henrique Cardoso, defensor más fuerte del neoliberalismo en Brasil, que favorecía la educación como medio de crecimiento económico del país. El presidente Luiz Inácio Lula da Silva, populista y de la izquierda, elegido tras el mandato de Fernando Henrique Cardoso, buscaba una educación superior que contribuyera con la disminución de la desigualdad en Brasil. Aún, en el gobierno del presidente Lula, fue creado el SINAES- “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”, que perdura hasta los días actuales.

3.5. SINAES: Sistema de evaluación brasileño actual

Con la gran expansión de las – Instituciones de Educación Superior - IES en todo el país, con la preocupación por la búsqueda de la excelencia en la educación superior y, además, el intento de retomar la fuerza de la enseñanza superior como bien público, involucrada en la promoción del

bienestar y de la igualdad entre las personas, surge, una nueva propuesta para la evaluación en el país, el “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” – SINAES en el año 2004, en el gobierno de Luis Inácio Lula da Silva.

El SINAES está vinculado al Ministerio de la Educación (MEC) a través del Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), responsable por organizar todas las informaciones provenientes de la Evaluación Institucional de las instituciones de educación superior, junto a la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaes).

Palharini (2000), afirma que en el Sistema de Evaluación de la Enseñanza Superior- SINAES prevalecen, hasta los días actuales, algunos principios postulados pelo PAIUB,

- a) respeto a la identidad institucional;
- b) globalidad: evaluación debe considerar la institución en su totalidad;
- c) comparabilidad: permite hacer comparaciones y relacionar las dimensiones objetivas y subjetivas de la institución;
- d) no punir o promover éxitos: los errores deben ser elementos de superación;
- e) adhesión voluntaria: no hay obligación en participar de procesos de evaluación;
- f) legitimidad: el sector técnico y político, en los cuales se producen informaciones confiables;
- g) continuidad: proceso continuo.

El SINAES aún tiene por objetivo valorar las instituciones de Educación Superior sean públicas o privadas, para de esa manera, comprender acerca del éxito y de la excelencia del Sistema de Educación Superior brasileño.

Ristoff y Giolo (2006), postulan que el SINAES es comprendido como un sistema, una vez que su concepción y formulación poseen una base teórico-metodológica que integra diversos procesos,

- 1) Integra los instrumentos de evaluación; los de evaluación a los de información; los espacios de evaluación en el MEC; la autoevaluación a la evaluación externa;
- 2) Articula evaluación y regulación;

3) Favorece la coherencia entre evaluación, objetivos y a la política para la educación superior.

En el Guion de la Autoevaluación Institucional (MEC, 2004), se ve que la evaluación de las instituciones posee el carácter formativo y busca el perfeccionamiento de los agentes de la comunidad académica y de la universidad, favoreciendo a una cultura evaluativa que proporciona una permanente toma de conciencia sobre la misión y finalidad académica y social.

Adriolla (2011), afirma que el SINAES abarca tres macro procedimientos, que objetivan la valoración del éxito y de la excelencia de las instituciones enseñanza superior que conforman el Sistema de Educación Superior:

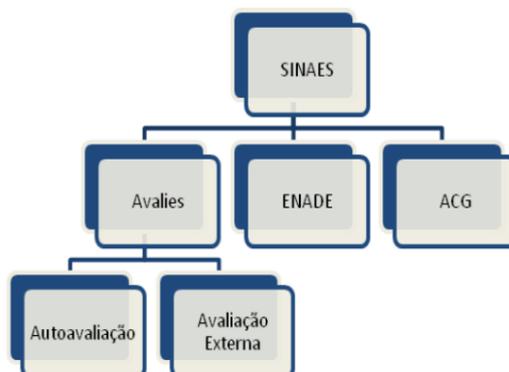
a) *Evaluación Institucional (AVALIES)*: objetiva identificar el perfil y el significado de la actuación de la IEs, cooperar para su autoconocimiento y por la búsqueda por la calidad educacional. Ella representa el elemento central del proceso de evaluación y debe realizarse basándose en la identificación del perfil de la institución y en los principios del respeto a la identidad y la diversidad de las instituciones, así como por la realización de la autoevaluación y de la evaluación externa. (Brasil, 2004)

b) *Evaluación de los cursos de grado (ACCG)*: objetiva identificar las condiciones ofrecidas a los estudiantes universitarios, instalaciones físicas y organización didáctico-pedagógica del curso. Esa evaluación es conducida por el Inep- Instituto Anísio Teixeira, que selecciona doce especialistas para procederla, bajo la orientación del Conaes- Comisión Nacional de Educación Superior.

c) *Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE)*: busca medir el desempeño de los estudiantes universitarios acerca de los contenidos programáticos previstos en las directrices curriculares del curso de grado etc. Él se configura como una herramienta de evaluación a través del diagnóstico de competencias y habilidades adquiridas a lo largo del proceso de formación en el curso de grado.

Figura 4

Organización del SINAES



Fuente: Polidori et al. (2006)

Polidori et al. (2006), señalan que el SINAES se fundamenta en principios y objetivos vinculados a la misión social de la educación superior y abarca una variedad de mecanismos evaluativos con la propuesta de nivelar las instituciones de enseñanza superior en lo que se refiere a la calidad,

Cuadro 4

Principios, Características y Dimensiones en el SINAES

Principios Básicos	Características	Dimensiones Evaluadas por el SINAES
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad social • Reconocimiento de la diversidad del sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Integración • Rigor • Institucionalidad 	<ul style="list-style-type: none"> • La misión y el plan de desarrollo institucional. • La Política para la enseñanza, investigación, posgrado y extensión. • Comunicación con la sociedad. • Las políticas del personal, desarrollo profesional (cuerpo docente y técnico administrativo).
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la identidad • Institucional • Globalidad • Continuidad • Compromiso formativo • Publicidad 		

-
- Organización y gestión de la institución.
 - Infraestructura física.
 - Planeamiento y Evaluación.
 - Política de asistencia al estudiantado.
 - Sustentabilidad financiera de la institución.
-

Fuente: Polidori et al. (2006)

Las diez dimensiones mencionadas arriba abarcan las prácticas pedagógicas, llevando en consideración la relación entre la transmisión de informaciones y la utilización de los procesos de construcción del conocimiento, además de las prácticas institucionales que favorecen a la mejoría de la enseñanza, la formación docente, la interdisciplinaridad, las innovaciones didácticos- pedagógicas y el uso de las nuevas tecnologías en la educación, que constituyen todos los dos aspectos que se relacionan directamente a la actuación del profesorado.

El SINAES es una forma de valorar los compromisos sociales de las instituciones y promocionar los valores de la Democracia, el respeto a la diversidad, la búsqueda por la autonomía y la afirmación de la identidad.

3.6. La Evaluación Institucional en UNIMONTES

La evaluación institucional realizada por la Universidad Estadual de Montes Claros - Unimontes se basa en uno de los tres macros procedimientos del SINAES, es decir, del macro procedimiento Evaluación Institucional- "AVALIES", que objetiva identificar el perfil y el significado de la actuación de la institución evaluada. Además, esa evaluación verifica cómo funciona la IEs (Institución de Educación Superior) y su oferta de plaza en proceso de evaluación externa y, cooperar a su autoconocimiento.

La evaluación Institucional se refiere a la evaluación interna (autoevaluación) y externa de una institución de enseñanza superior. Para poner en marcha el instrumento de autoevaluación y por consiguiente la autoevaluación institucional, Unimontes creó la CPA- Comisión Propia de

Autoevaluación, según la Portaria nº172-Rector. Esa comisión propia, de acuerdo a sus atribuciones, realiza la autoevaluación de la universidad con el profesorado, los discentes de los cursos de grado y posgrado y con los técnicos administrativos.

La evaluación institucional externa de Unimontes está de acuerdo con la propuesta del MEC, pues participa del “ENADE” - Examen Nacional de Desempeño del estudiantado. Los resultados del ENADE se convierten en insumos imprescindibles para calcular los indicadores de calidad de la enseñanza superior en Brasil: Concepto Enade, Concepto Preliminar de Curso (CPC) e Índice General de Cursos Evaluados (IGC).

Todos los indicadores anteriores representan elementos muy importantes al desarrollo de los cursos y de las instituciones de Educación Superior, pues cuando son divulgados en la sociedad, el diploma da credibilidad y valorización al curso.

Los últimos resultados del ENADE se publicaron en 18 de diciembre de 2014, referentes al año de 2013, por el MEC y de los ocho cursos de grado de Unimontes evaluados, siete lograron notas máximas (4 y 5). Incluso, el curso que se puso de relieve fue el curso Zootecnia que obtuvo la nota 5. (PDI-UNIMONTES,2017)

De acuerdo al PDI-UNIMONTES (2017), “La Universidad, por lo tanto, tiene como propósito, acompañar y utilizar los datos de la Evaluación Externa, tanto de la enseñanza fundamental como del bachillerato y de la enseñanza superior, como objetos de reflexión para producir informaciones capaces de orientaciones que promuevan la excelencia de la enseñanza, incluso a cambios de estructuras curriculares, metodologías, prácticas pedagógicas, especialmente en los cursos de licenciaturas, inclusive para implantar y acompañar nuevos cursos.” (p.131)

3.7. La Evaluación de desempeño docente

Dada la relevancia de reflexiones sobre la praxis docente, la evaluación del desempeño del profesor sigue siendo uno de los recursos para garantizar la calidad de la educación, incluso, para algunas instituciones universitarias, es una de las maneras de que favorecen mejores procesos de formación tanto de los estudiantes cuanto de los profesores. Por ello, la evaluación dejó de valorar únicamente la adquisición de conocimientos por parte del estudiantado, pasando a considerar el aspecto esencial en el análisis de la calidad de las instituciones de enseñanza, principalmente las de educación superior.

Luna y Torquemada (2008), defienden que evaluar el desempeño docente es imprescindible y muy relevante debido a las siguientes razones: porque estimula y favorece el interés por su desarrollo profesional, lo que les dejan más motivados; favorece al mejoramiento de la misión pedagógica de la instituciones, una vez que contribuye con los docentes en la mejora de la práctica de la enseñanza, de la orientación a ser dada a los estudiantes, la relación con los compañeros de trabajo y principalmente, su contribución a la mejoría de los proyectos institucionales.

Al tratar de Evaluación de Desempeño es importante poner énfasis en el hecho de que ella está más allá de un simple control o aún una comparación, es una responsabilidad de gerencia que busca monitorear el trabajo de cada grupo y de cada miembro y la comparación de los resultados alcanzados con los anhelados (Chiavenato, 1997). También, postula que la evaluación de desempeño es una herramienta, un medio que visa la mejora de los resultados del desempeño y que favorece las condiciones de desarrollo profesional y de participación en el ámbito personal.

La evaluación de desempeño realizada por Unimontes, que se configura como una entidad autárquica estatal de régimen especial, es decir, entidad con autonomía didáctico-científica, administrativa, financiera y disciplinar, se presenta en tres modalidades, siendo la Evaluación de Desempeño Individual (“Avaliação de Desempenho Individual- ADI”), Evaluación Especial de Desempeño (“Avaliação Especial de Desempenho – AED”) y Evaluación de Desempeño de los Gestores Públicos (“Avaliação de Desempenho dos Gestores Públicos – ADGP”), incluso es realizada una vez al año.

La Evaluación de Desempeño Individual se aplica a los empleados de Unimontes, incluyendo a los docentes y, se configura como el proceso que acompaña y evalúa el desempeño del empleado permanente, detentor de función pública y el que ocupa, exclusivamente, el puesto comisionado. El objetivo principal de evaluar el desempeño es perfeccionar la actuación de los empleados de la Universidad y, por consiguiente, contribuir a la mejora de los servicios ofrecidos por las entidades pertenecientes a la Administración pública Directa, Autarquía y Fundacional del Poder Ejecutivo de Minas Gerais (Unimontes, 2020).

El proceso de Evaluación de Desempeño Individual es regido por la Ley Complementar nº71, de 30 de julio de 2003 y reglamentado por el Decreto nº44.559, de 29 de junio de 2007 y postula no Art. 2º – § 1º – Será considerado insatisfactorio el desempeño del empleado que obtenga resultado inferior a 50% (cincuenta por ciento) de la puntuación máxima en la Evaluación de desempeño. Además, ese proceso de evaluación, presenta en cada período evaluativo cuatro fases: Planeamiento del Desempeño, Acompañamiento del Desempeño, Evaluación del Desempeño y Feedback (devolutiva) para el servidor.

El Planeamiento del desempeño es aplicado a los empleados que ocupan el cargo de Técnico Universitario, Técnico Universitario y Analista Universitario del área de salud, Analista Universitario y Auxiliar Administrativo Universitario. En esa etapa la autoridad competente inmediata acordará con el empleado las metas que él deberá realizar durante el período de evaluación, incluso proponer acciones de desarrollo, apoyado en perfiles de competencias, por intermedio del Plan de Gestión del Desempeño Individual (PGDI), que es la herramienta que contribuye a la mejora de la labor, el desarrollo de las competencias del empleado y, aun define las responsabilidades de cada uno de los empleados.

Todavía en la fase de Planeamiento del Desempeño se encuentra el Plan de Gestión del Desempeño Docente (PGDD) destinado al profesor de educación superior y se configura como un formulario en el que el docente deberá rellenarlo añadiendo las informaciones sobre las estimativas de las actividades que realizará en próximo período evaluativo en el área de Enseñanza, Investigación, Extensión Universitaria y Gestión, si acaso ocupa algún puesto en la administración de la Universidad.

En el período de la evaluación se establece dos acompañamientos obligatorios, en los cuales el jefe inmediato verifica si lo que fue acordado (entrega de productos, proyectos, etc.) y las acciones de desarrollo propuestos fueron hechas por el empleado evaluado. Ese contacto se realiza a través de los Feedbacks, cuyo objetivo es la mejoría del desempeño personal y profesional de ese empleado, registrando en el Plan de Gestión del Desempeño Individual (PGDI), para subsidiar el relleno de la evaluación al final de todo el proceso (Unimontes, 2020).

La última etapa de la Evaluación del empleado es la Evaluación del Desempeño y Feedback, siendo el momento en el que el jefe inmediato o la comisión de Evaluación de Desempeño Individual medirá y evaluará las entregas realizadas, así como la evolución de las competencias esenciales que son exigidas al empleado a través del relleno del término de evaluación.

Cuanto, al perfil de las competencias esenciales del docente de Enseñanza Superior, los criterios son evaluados en las siguientes áreas:

- Evaluación Cualitativa;
- Enseñanza;
- Investigación;

- Extensión Universitaria;

- Gestión

El empleado evaluado, a partir de los resultados logrados en la Evaluación Desempeño, tendrá acceso nuevamente al feedback sobre su desempeño a lo largo de toda fase de evaluación. Esos resultados de la evaluación podrán contribuir para acciones de desarrollo, movilidad, reconocimiento, progresiones y promociones en la carrera.

En la Evaluación de Desempeño en Unimontes hay también la Evaluación Especial de Desempeño que es el proceso de acompañamiento y evaluación del desempeño de los empleados, en el “periodo probatorio”, de la administración directa, autárquica y fundacional del poder ejecutivo. Ese proceso se caracteriza por el acompañamiento permanente del empleado y también por el registro de su desempeño en la realización de sus actividades, retos y tareas (Unimontes, 2020).

Por fin, hay la Evaluación de Desempeño del Gestor Público que tiene por objetivo perfeccionar la actuación del gestor por medio del desarrollo y de la evaluación de las competencias gerenciales aplicadas a los empleados efectivos, función pública y de reclutamiento amplio.

La Evaluación de Desempeño en Unimontes como en cualquier Institución de Educación Superior es de fundamental importancia para el desarrollo profesional de los profesores e, incluso para el desarrollo institucional, pues contribuye para que los retos cualitativos y cuantitativos anhelados por la sociedad puedan ser logrados. Además, es una manera de rendimientos de cuenta al gobierno, captación de recursos, perfeccionamiento de calidad de la enseñanza, investigación, actividades de extensión y cultura.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Investigación sobre indicadores de profesionalización del profesorado universitario en Brasil

En Brasil, la preocupación por una educación de calidad empezó desde 1970 y se extiende hasta los días actuales. Aunque haya programas e instrumentos de evaluación de la enseñanza superior brasileña para verificar la calidad de las universidades, no hay todavía un sistema elaborado sobre los indicadores que evalúen el desarrollo profesional docente y le permitan reflexionar sobre sus acciones en el ámbito del desarrollo de las clases como también en el de la investigación.

Algunos estudios desarrollados en Brasil resaltan la temática de esa búsqueda por la calidad de la enseñanza universitaria y también de la excelencia docente, como por ejemplo Bolfer (2008) que afirma que se obtiene la calidad en la educación universitaria, a partir de la riqueza de su capital humano que además de demostrar niveles de “aptidão” y conocimientos para desarrollar sus funciones, se compromete y detiene los valores éticos con la calidad de su pertinencia social.

La calidad debe estar asociada a la responsabilidad social de la enseñanza superior, una vez que se trata de un juicio de valor construido socialmente, respetando la identidad y la diversidad institucionales. Así, la calidad es atributo que hay en las Instituciones de Enseñanza Superior- IES, que, al cumplir su misión, satisface las expectativas de sus miembros y de la sociedad y logran padrones importantes de desempeño revelados por los indicadores de calidad y conceptos. Además, la calidad en la enseñanza superior implica en dar énfasis a la Evaluación, la que establece el proceso de diálogo que favorece la mirada con más atención a las dimensiones cuantitativas y cualitativas como forma de expresar lo vivido y lo anhelado, como proyecto de formación relevante para el ciudadano y para la sociedad (ABMES,2019).

La evaluación es un aspecto que debe ser llevado en consideración al tratar de calidad, principalmente porque a partir de ella que se puede vislumbrar a quién le va a interesar evaluar la calidad, es decir, quién tiene le interesa en el uso de determinados criterios e indicadores (Moraes & Kalnin, 2018).

El contexto brasileño aún, está propenso a desarrollarse a través de percepciones de calidad en su vertiente política -educacional, dando relieve a indicadores que abarcan la transformación y participación como elemento principal de preocupación en la búsqueda por: emancipación; democratización; e equidad. Esta caracterización involucra ideales pedagógicos a lo largo del tiempo relacionados al contexto educacional, cuyo cambio de su sistema ocurre debido a sus propios sujetos en sus diversos niveles y ambientes (Moraes & Kalnin, 2018).

A pesar de todo lo expuesto sobre la educación en el contexto universitario brasileño, todavía las universidades brasileñas necesitan, como afirma Fernández Cruz y Romero (2010) *“dotarse de un sistema de indicadores que permitan valorar la calidad de sus docentes, que ayuden en una toma de decisiones informada para su contratación y promoción, y que sirvan de referencia para la planificación de actividades formativas, dirigidas al profesorado en sus distintas fases de desarrollo profesional.”*

4.2. Preguntas de investigación

La principal hipótesis que justifica nuestro interés por estudiar la calidad y excelencia del profesorado universitario, es que los profesores en ese nivel de enseñanza, como parte del desarrollo de su competencia profesional, necesitan que se les proporcionen los elementos conceptuales necesarios para la reflexión y comprensión de las acciones didácticas que realizan.

Así, debemos contribuir para que el profesorado universitario sea capaz de reflexionar sobre sus decisiones, actuaciones, y tomar conciencia de cuáles son los indicadores a tener en cuenta con vistas a la mejora de su práctica docente en particular, y de la calidad de la enseñanza y su excelencia como profesional de la educación.

Sobre estas premisas, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuánto se conoce acerca de la calidad educativa y excelencia docente en el ámbito universitario?
- ¿Cuáles son los indicadores de calidad y excelencia docente que permiten el profesorado universitario evaluar su desempeño docente?
- ¿Cómo los profesores universitarios brasileños pueden orientar su desarrollo profesional?

- ¿Cuáles los indicadores para la evaluación docente más apropiados a los docentes de la universidad estatal brasileña?
- ¿Qué puede aportar la reflexión del profesorado universitario brasileño sobre el tema de la calidad, su evaluación y el camino para la excelencia?
- ¿Cuáles diferencias y semejanzas sobre la concepción de calidad y excelencia docente señaladas por los docentes de la universidad brasileña y las universidades española, cubana, canadiense y mexicana donde se ha aplicado el instrumento?
- ¿Cómo puede repercutir la investigación sobre la calidad y excelencia docente en la mejora de desempeño del profesor universitario en Brasil?

4.3. Objetivos

El propósito de esta investigación fue encontrar indicadores de la excelencia docente, validados por el propio profesorado, que permitieron su evaluación formativa y la orientación de su formación y su desarrollo profesional. De manera específica nos planteamos el objetivo general y los específicos.

Como objetivo general propusimos ofrecer un sistema de indicadores de excelencia universitaria para los profesores de una universidad estatal en Brasil para orientar su evaluación, formación y desarrollo profesional teniendo en cuenta las diferentes etapas de su carrera académica, una vez que en ese país la situación no es tan diferente de muchos otros países, que también buscan una educación superior más cercana de la ideal.

Para la consecución de dicho objetivo general y con la intención de dar respuesta a las preguntas de esa investigación, nos planteamos varios objetivos específicos que guiaron el presente estudio:

1. Realizar una revisión de la bibliografía específica sobre la calidad educativa y excelencia del profesorado en el contexto de la educación superior en Brasil.
2. Fortalecer un sistema de indicadores que permitan al profesorado en cuestión evaluar su desempeño docente.
3. Facilitar a los docentes investigados un catálogo de indicadores que les permitan orientar su

desarrollo profesional.

4. Identificar los indicadores para la evaluación docente más apropiados a los docentes de la universidad investigada.

5. Promover la reflexión del profesorado universitario brasileño sobre el tema de la calidad, su evaluación y el camino para la excelencia.

4.4. Modelo de investigación

El modelo adoptado en la investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva, explicativa y confirmatoria. Esto es, pretendemos **COMPRENDER** cuáles son las percepciones acerca de la excelencia docente del propio profesorado de la Universidad Estatal de Montes Claros-Unimontes, **EXPLORAR** la existencia de buenos docentes en la Unimontes y ejemplificar la excelencia docente universitaria, **DESCRIBIR** los elementos y factores profesionales que inciden en el desarrollo profesional de docencia universitaria, para, finalmente, **COMFIRMAR** la existencia de diferentes perfiles profesionales en función de la experiencia y las características personales.

4.5. Procedimiento

La investigación se realizó en tres fases las que denominamos: fase inicial, fase empírica y fase final.

En la fase inicial realizamos una revisión bibliográfica amplia: analizamos las concepciones de calidad y excelencia docente, el histórico de la enseñanza Superior en Brasil, documentos emitidos por la UNESCO, la Unión Europea y el Ministerio de Educación de Brasil, lo que nos permitieron fundamentar el problema.

Durante la etapa empírica aplicamos el instrumento a profesores de la universidad Estatal de Montes Claros - Unimontes, incluyendo especialistas, expertos con titulación de máster y doctores, cuya situación funcional era de efectivo y contratado.

En la fase final realizamos el análisis, discusión e interpretación de los datos que fueron tabulados en Excel y procesados con el paquete estadístico SPSS.

Como instrumento de colecta de los datos utilizamos el cuestionario, que ha sido elaborado y validado

en una investigación realizada en la Universidad de Granada por Fernández Cruz y Romero (2010) acerca del análisis de los perfiles docentes en las distintas fases de la carrera académica y construcción de un sistema de indicadores para la evaluación de la docencia universitaria contextualizándolo a la realidad brasileña y ajustándolo a los docentes brasileños, cuya lengua materna es el Portugués-Brasileño.

4.6. Locus de la Investigación: Universidad Estatal de Montes Claros-Unimontes

La Universidad Estatal de Montes Claros - Unimontes se estructura en cuatro centros del conocimiento: Centro de Ciencias Humanas (CCH), Centro de Ciencias Sociales Aplicadas (CCSA), Centro de Ciencias Exactas (CCET) y Centro de Ciencias Biológicas o de Salud (CCBS). Nosotros elegimos aplicar nuestro instrumento de indicadores de excelencia docente en el Centro de Ciencias Humanas - CCH, una vez que es en el que realizamos nuestra labor docente, con la intención de conocer la visión que ese profesorado tiene sobre la calidad y excelencia docente.

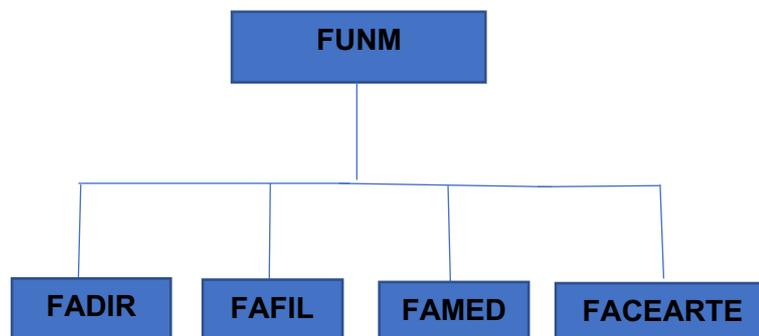
Antes de ser la Universidad que hoy conocemos, la Universidad Estadual de Montes Claros fue una fundación denominada FUNM (Fundación Norte Mineira de Enseñanza Superior), cuya ceremonia inaugural tuvo lugar el 30 de junio de 1962. Sin embargo, la nomenclatura cambió a Fundación Universidad Norte-Mineira, hasta 1962, por requerimiento del Consejo Federal de Educación para validar el reconocimiento de la carrera de Medicina.

La FUNM, entidad autónoma, cuyo objetivo era crear y mantener una universidad en el norte de Minas Gerais estaba integrada por institutos de investigación y docencia, además de facultades, como FADIR (Facultad de Derecho), la primera en incorporarse en FUNM, en el año de 1965 y, en el mismo mes, se incorporó la FAFIL (Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras). Pereira y Silva (2002), expresaron que, en 1969, la FUNM creó la Facultad de Medicina - FAMED, en 1972 la Facultad de Administración y Finanzas - FADEC y finalmente, en 1986 la Facultad de Educación Física - FACEARTE.

A partir del organograma siguiente, visualizamos la estructura organizacional de la FUNM:

Figura 5

Facultades de la FUNM

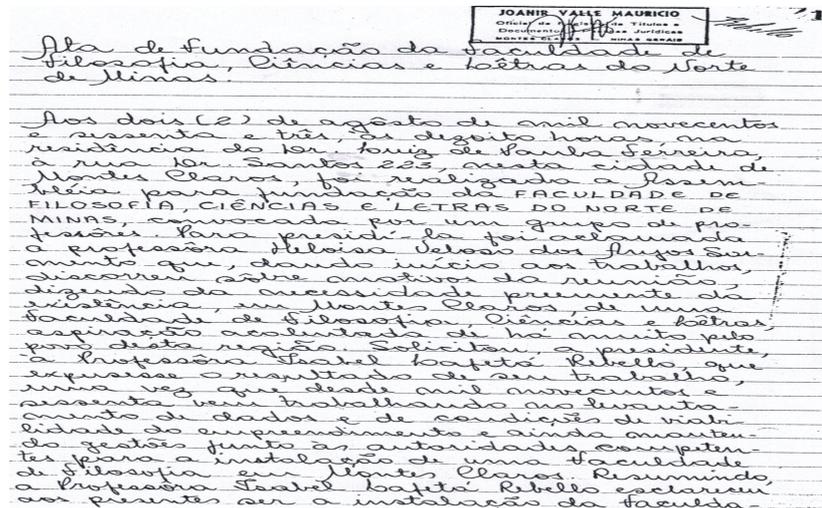


Paula (1987, como mencionó Almeida, 2015), señala que, en el año de 1963, apoyada por la Fundación Educacional Luiz de Paula, se creó la primera escuela de enseñanza superior en el Norte de Minas Gerais, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras – FAFIL, que fue instalada en 1964, con los cursos de Historia, Geografía, Letras y Pedagogía, en el edificio de la Escuela “Imaculada Conceição”.

Almeida (2015) afirma que en el día 02 de agosto de 1963 se realizó una asamblea cuyo objetivo era instituir la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras- FAFIL como se observa el ata en el fragmento siguiente:

Figura 6

Informe de la Asamblea sobre la fundación de la facultad de Filosofía, Ciencias y Letras del Norte de Minas Gerais.



Ata de fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minas.

Aos dois (2) de agosto de mil novecentos e sessenta e três, às dez e oito horas, na residência do Sr. Luiz de Paula Ferreira, à rua Tor. Santos 223, nesta cidade de Montes Claros, foi realizada a Assembléia para fundação da FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO NORTE DE MINAS, convocada por um grupo de professores. Para presidir a foi aclamada a professora Heloisa Veloso dos Anjos. Seu relato que, dando início aos trabalhos, discorreu sobre motivos da reunião, dizendo da necessidade urgente da existência, em Montes Claros, de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para esta região. Solicitou a presidência a Professora Isabel Capeta Rebelo, que expôs o assunto de seu trabalho, uma vez que desde mil novecentos e sessenta vem trabalhando no levantamento de dados e de condições de viabilidade do empreendimento e ainda orientando gestões junto as autoridades competentes para a instalação de uma Faculdade de Filosofia em Montes Claros. Resumindo a Professora Isabel Capeta Rebelo esclareceu aos presentes ser a instalação da faculda-

Fuente: Almeida (2015, p.106)

En el fragmento observamos la preocupación de los docentes, involucrados en la reunión, con la necesidad de crear la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, ya que era un anhelo de la población de la ciudad de Montes Claros que hubiera en la región una facultad para formar profesores, una vez que había carencia de profesionales con curso superior para enseñar en el fundamental y el bachillerato.

Almeida (2015), postula que un promedio de 1500 estudiantes que terminaban el bachillerato, en la década de 1960, tendrían que interrumpir sus estudios o trasladarse a otras ciudades, en las cuales había escuelas superiores. Aquellos estudiantes que lograban finalizar el nivel de enseñanza superior, no regresaban a sus ciudades de origen, lo que representaba una gran cantidad de profesionales. Incluso, esos profesionales permanecían en las grandes ciudades, con mayor progreso en búsqueda de oportunidad de empleo. Así, esa situación se convertía en un hábito muy frecuente acerca de la educación en el norte de Minas Gerais, pues una pequeña parcela de estudiantes lograba éxito en su curso superior. La afirmación era frecuente en esa época: “no había escuelas, porque no había profesores”. Paula (1973) ante esa situación afirma, es necesario “dotar la región de infraestructura educacional que atendiera sus necesidades y provocara la “*demarragem*”, es decir, el desarrollo, el avance del proceso universitario regional” (p. 12).

En los años de 1960 y 1970 se intensificó la organización de la enseñanza brasileña, cuyos líderes eran los órganos gubernamentales, movimiento denominado “Desenvolvimentista”, el que aumentó la cantidad de escuelas de educación infantil, educación secundaria y la educación superior, tanto en las ciudades grandes como en las ciudades del interior del país, en nuestro caso, la ciudad de Montes Claros en el interior del estado de Minas Gerais, lo que exigió la formación de profesores para actuar en esos niveles de enseñanza.

Según Pereira y Silva (2006) en los años de 1976 y 1977 la FUNM alcanzó un gran éxito, la compra de un terreno y un edificio que pertenecía a la “MITRA Diocesana”, para la construcción del Campus Universitario. Ya en la década de 1980, la FUNM se hizo fuerte debido al trabajo de toda la comunidad que se interesaba por la expansión de la educación superior en la región norte-minera.

El año de 1988 fue un marco para la FUNM, pues a través de la gestión del profesor José Geraldo de Freitas Drumond, que asumió la misión de concretar la transformación de la fundación en universidad y su proceso de tornarse estatal. Posteriormente, construyó el edificio de la Facultad de Filosofía y Letras-FAFIL en el Campus Universitario. La UNIMONTES, entonces, en 1989 se convirtió en una Universidad Estatal, es decir, la FUNM se convirtió en la Universidad Estatal de Montes Claros-UNIMONTES (Pereira & Silva, 2002).

Sin embargo, tras la conversión en institución estatal, Unimontes solamente fue reconocida como Universidad en día 21 de julio de 1994, por la Portaria n 1.116 del Ministerio de la Educación. En ese momento, empezó el movimiento hacia otras ciudades del norte de Minas Gerais, creando sedes en las ciudades de Januária, Janaúba y Pirapora, “poquito a poco”, Unimontes fue ocupando el territorio norte-minero, convirtiéndose, efectivamente, en una Universidad de integración regional” (Pereira & Silva, 2006, p. 41).

De acuerdo aún con Pereira y Silva (2002), el profesor José Geraldo de Freitas Drumond, elegido Rector de Unimontes, entrevistado por el grupo de investigación “História em Cena”, en diciembre de 2001, hizo la siguiente declaración:

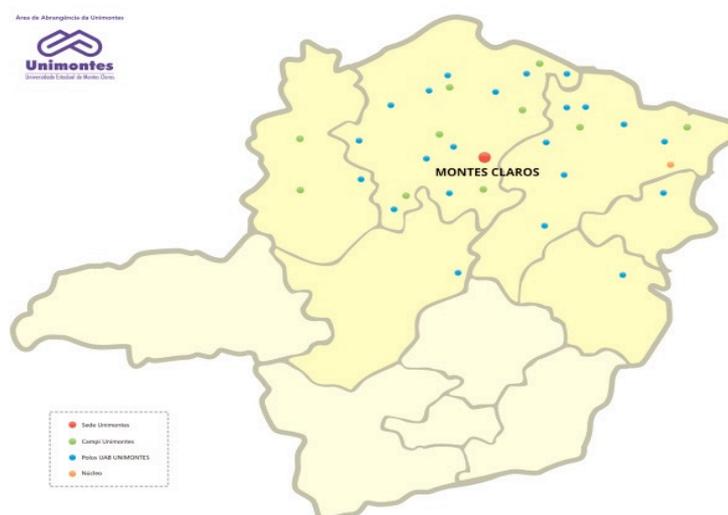
“Hoy más que antaño, es posible afirmar que UNIMONTES es esencial para el futuro de toda región Noreste del Estado de Minas Gerais, que añade además del Norte de Minas Gerais, el Vale del Jequitinhonha, Urucuaia y Mucuri. La presencia de una Universidad regionalizada, transforma la cultura y el progreso de las ciudades que ella hace parte, de modo directo e indudable.” (de Freitas Drumond, 2001)

La Universidad Estatal de Montes Claros- UNIMONTES a lo largo de los años amplió su área institucional, de actuación, en las que ofrece diversos cursos presenciales e incluso, la presencia de polos de cursos impartidos de manera virtual, es decir en “EAD”, lo que contribuye y viabiliza el acceso y el uso de las tecnologías de información y de comunicación, la generación de nuevos conocimientos. De esa manera, la universidad se expande además del norte de Minas Gerais al Noreste de Minas Gerais debido a la cercanía y a la carencia y/o inexistencia de Instituciones de Enseñanza Superior en esa región, proporcionando así a las diversas ciudades, principalmente la más carentes, el acceso a la formación profesional, a la enseñanza de cualidad, al conocimiento y a la posibilidad del desarrollo social, político, económico, científico y cultural.

Sin embargo, Unimontes presenta en algunas ciudades en las que está presente algunas distorsiones, como, por ejemplo: la continuidad de ofertas, debido a la ausencia de demanda del mercado laboral. Tales distorsiones están siendo corregidas con la suspensión de cursos y la creación de otros, según la necesidad económica del lugar.

Figura 6

El área Institucional de actuación de Unimontes



Fuente: Unimontes /PDI (2017-2021)

La ley 11.517/ 94 sancionada por el gobernador del estado de Minas Gerais, en esa misma época, Don Helio García, en el día 13 de julio de 1994, permitió que UNIMONTES se organizara como entidad autárquica y también extinguirá sus antiguas facultades, ubicando sus cursos por área del

conocimiento en cinco centros académicos: Centro de Ciencias Humanas- CCH, Centro de Ciencias biológicas y de la Salud-CCBS, Centro de Ciencias Sociales Aplicadas-CCSA, Centro de Ciencias Exactas y Tecnológicas –CCET y por fin, Centro de “Ensino Medio e Fundamental” – CEMF (Centro de Bachillerato y Fundamental), los cuales perduran hasta los días actuales. El Centro de Ciencias Humanas - CCH es donde se ubican los cursos de licenciaturas y por consiguiente, los docentes investigados en esa tesis.

Ante la conversión de Fundación a Universidad y también con la organización estructural en centros, la Unimontes pudo a cada año poner en marcha su misión: “Contribuir para la mejora y transformación de la sociedad, atender a las aspiraciones y anhelos de su comunidad y promover la enseñanza, la investigación, la extensión con eficacia y cualidad.” (PDI 2017-2021, pg.20), establecida por la Ley Delegada nº180, de 20 de enero de 2011. Además, intentar mantener su Visión: “Ser reconocida como una Universidad de excelencia en la formación profesional y ética del ciudadano, en la producción de conocimientos científicos, culturales y tecnológicos, de manera sustentable.” (PDI 2017-2021, pg.20).

Para llevar a cabo tanto su misión como su visión, la Universidad Estatal de Montes Claros- Unimontes en sus cursos de Grado viene pasando por procesos de reformulación curricular de acuerdo a las Directrices Curriculares Nacionales del MEC, es decir, ha hecho búsquedas por innovaciones didácticas-pedagógicas, planteamiento curricular flexibles, organización de los conocimientos que den énfasis a la práctica interdisciplinar que favorezcan la conexión entre profesores y alumnos en el desarrollo de actividades de investigación y extensión.

Cuanto a la unión entre teoría y la práctica, Unimontes incentiva la creación de parcerías entre instituciones públicas y privadas para que haya el desarrollo de las etapas de las Prácticas. Las Prácticas equivalen a una fase muy importante en la formación, principalmente en las licenciaturas, una vez que estimulan la actuación interdisciplinar junto a la enseñanza pública de la ciudad de Montes Claros y de los pueblos de toda la región, anhelando la mejoría de la enseñanza fundamental y del Bachillerato e, incluso, del académico en su proceso de formación docente.

Los cursos de licenciatura ofrecidos por la Universidad Estatal de Montes Claros-Unimontes se suman un total de 18 cursos, siendo 13 presenciales y 5 a distancia. Los presenciales en casi su totalidad están ubicados en el Centro de Ciencias Humanas – CCH y los en la modalidad a distancia son administrados por el Centro de Educação a Distância – CEAD”, como vemos:

Cuadro 5

Cursos de licenciatura Presencial y a Distancia de Unimontes

Cursos de Licenciatura - Unimontes			
Curso	Modalidad	Departamento	Centro
Artes Música	Presencial	Artes	Centro de Ciências Humanas - CCH
Artes Teatro	Presencial	Artes	Centro de Ciências Humanas - CCH
Artes Visuais	Presencial	Artes	Centro de Ciências Humanas - CCH
Ciências Biológicas	Presencial	Departamento de Biologia	Centro de Ciências Biológicas e da saúde- CCBS
Ciências da Religião	Presencial	Departamento de Filosofia	Centro de Ciências Humanas - CCH
Educação Física	Presencial / Online	Departamento de Educação Física	Centro de Ciências Biológicas e da saúde- CCBS/ Centro de Educação a Distância- CEAD
Geografia	Presencial/Online	Departamento de Geociências	Centro de Ciências Humanas – CCH/ Centro de Educação a Distância- CEAD
História	Presencial	Departamento de História	Centro de Ciências Humanas - CCH
Letras Espanhol	Presencial	Departamento de Comunicação e Letras	Centro de Ciências Humanas - CCH
Letras Inglês	Presencial/Online	Departamento de Comunicação e Letras	Centro de Ciências Humanas – CCH/ Centro de Educação a Distância- CEAD
Letras Português	Presencial/Online	Departamento de Comunicação e Letras	Centro de Ciências Humanas – CCH/ Centro de Educação a Distância- CEAD
Matemática	Presencial	Departamento de Matemática	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
Pedagogia	Presencial/Online	Departamento de Educação	Centro de Ciências Humanas – CCH/ Centro de Educação a Distância- CEAD

Fuente: Unimontes (2019)

El “Centro de Educação a Distância -CEAD” fue creado debido a la responsabilidad de Unimontes con la Educación a distancia para disminuir o romper los obstáculos/ las limitaciones geográficas para fornecer a los estudiantes el acceso a la educación y ser una herramienta de inclusión social. La Educación online de Unimontes posibilita a los estudiantes realizar cursos técnicos, por ejemplo, en pueblos que están lejos del campus sede de la universidad.

La Universidad Estatal de Montes Claros ofrece además de los cursos de grado, los cursos, en diversas áreas del conocimiento, de Posgrado lato sensu y los de estricto sensu, siendo que ese representa el área que más crece en la universidad, pues actualmente ofrece 18 cursos de Maestrías

y 04 cursos de Doctorado, de manera presencial. El posgrado entonces, objetiva la formación de recursos humanos muy calificados con vistas a la enseñanza, la investigación y al desarrollo científico y tecnológico.

La Universidad Estatal de Montes Claros – Unimontes es una universidad pública que nació con el anhelo de contribuir para la construcción de un país mejor al estar a la disposición de la sociedad. Es una institución de integración regional, que realiza proyectos sociales, comunitarios, artísticos, culturales, que se preocupa con la inclusión de las regiones cercanas más carentes. Para tanto, la inseparabilidad entre la enseñanza, investigación y extensión, que no es una tarea sencilla de realizar, contribuye para que ese anhelo de la universidad va concretando gradualmente, al intentar promover una enseñanza de calidad y excelencia, producción de nuevos conocimientos a través de la investigación y la intervención social a partir de la extensión.

4.7. Muestra

En esta investigación la población participante es el profesorado perteneciente al Centro de Ciencias Humanas – CCH de la Universidad Estatal de Montes Claros, durante el curso académico 2017/18. El cuadro 4 ejemplifica la cantidad de profesores actuantes en el centro de conocimiento investigado de Unimontes, y sus clasificaciones cuánto al departamento que están inseridos y el sexo:

Cuadro 4

Los profesores actuantes en el Centro de Ciencias Humanas – CCH de Unimontes: Cantidad, Departamento y Sexo.

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Artes	13	19	3
			2
Comunicación y Letras	15	57	7
			2
Educación	08	23	3
			1
“Estagio” y Prácticas Escolares	05	34	3
			9
Filosofía	20	06	2
			6
Geociencias	12	15	2
			7
Historia	16	14	3
			0
Métodos y Técnicas	04	43	4
			7
Total	93	211	304

En la primera fase de esta investigación que consistió en responder al cuestionario, invitamos a toda la población de docentes del Centro de Ciencias Humanas y obtuvimos una participación de 100 docentes que constituyen la muestra productiva del estudio. Incluso, a la continuación como forma de contextualizar esa muestra, hicimos un análisis descriptivo de los datos sociodemográficos.

Las mujeres fueron la mayoría de las personas que respondieron el cuestionario de esta investigación. De los 100 docentes universitarios que componen la muestra de este estudio, 69 son mujeres, lo que representa el 69 % del total y 31 son varones.

Cuadro 5

Clasificación por sexo de los docentes participantes de esta investigación

		SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	31	31,0	31,0	31,0
	Femenino	69	69,0	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

La edad de los profesores participantes, un total de 100 (sólo 64 han contestado esa variable), abarca desde los 31 años, 1 docente, el más joven, nacido en el año 1990, a los 3 docentes con más edad, 66 años, nacidos entre 1950 y 1955.

La cantidad de edad más representado en esta muestra lo integran 19 docentes nacidos entre los años 1961 a 1965.

El intervalo de edad más representado en la muestra lo integran los 12 docentes nacidos entre 1966 a 1970 y más 12 docentes nacidos entre 1971 a 1975.

En esta investigación participaron también 9 docentes con edades de 42 años, 5 docentes con 37 años y por fin en menor cantidad 3 docentes con 66 años de edad.

Cuadro 6

Clasificación de los docentes participantes de esta investigación por edad.

		Año de Nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desde 1950 hasta 1955	3	3,0	4,7	4,7
	Desde 1956 hasta 1960	3	3,0	4,7	9,4
	Desde 1961 hasta 1965	19	19,0	29,7	39,1
	Desde 1966 hasta 1970	12	12,0	18,8	57,8
	Desde 1971 hasta 1975	12	12,0	18,8	76,6
	Desde 1976 hasta 1980	9	9,0	14,1	90,6
	Desde 1981 hasta 1985	5	5,0	7,8	98,4
	Desde 1986 hasta 1990	1	1,0	1,6	100,0
	Total	64	64,0	100,0	
Perdidos	No Respondido	7	7,0		
	Sistema	29	29,0		
	Total	36	36,0		
Total		100	100,0		

La mayoría de los profesores encuestados, 20, tienen una antigüedad en la docencia universitaria de entre 11 a 15 años de dedicación que equivalen a 20% de la muestra. Tras este grupo con más docentes está el de los 17 docentes que tienen entre 16 y 20 años de experiencia en la docencia universitaria, un 17% de la muestra.

Por su parte el grupo menos representado, con sólo 6 docentes, es el de los profesores que cuentan con 26 a 30 años de experiencia universitaria, un 6% de los encuestados.

Cuadro 7

Clasificación de los docentes participantes de esta investigación por tiempo de experiencia en la Universidad

Experiencia en la Universidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Desde 01 hasta 05 ANOS	11	11,0	15,5	15,5
	Desde 06 hasta 10 ANOS	9	9,0	12,7	28,2
	Desde 11 hasta 15 ANOS	20	20,0	28,2	56,3
	Desde 16 hasta 20 ANOS	17	17,0	23,9	80,3
	Desde 21 hasta 25 ANOS	8	8,0	11,3	91,5
	Desde 26 hasta 30 ANOS	6	6,0	8,5	100,0
	Total	71	71,0	100,0	
Perdidos	Sistema	29	29,0		
Total		100	100,0		

La situación funcional se refiere a si el docente es profesor permanente o “Designado” (sin vínculo permanente). En la muestra de esa investigación, un total de 100 participantes, 66 docentes ejercen la función de Profesor Permanente y 34 docentes de Profesor Designado.

Cuadro 8

Clasificación de los docentes participantes de esta investigación por su situación funcional

Situación funcional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Permanente	66	66,0	66,0	66,0
	Designado	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Cuadro 9

Clasificación de los docentes participantes de esta investigación cuanto a su categoría científica

Categoría Científica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Especialización	15	15,0	15,0	15,0
	Máster	41	41,0	41,0	56,0
	Doctorado	38	38,0	38,0	94,0
	Post Doctorado	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

En cuanto a la categoría científica que ostentan los encuestados, se observa que, en un total de 100 docentes, 6 son Post Doctores y 38 cuentan con el título de Doctorado.

La cantidad de docentes participantes que presentan el título de Máster equivalen a 41 docentes.

Los 15 restantes de los encuestados cuentan con títulos de “Especialización” (Post Grado Lato sensu).

Cuadro 10

Clasificación de los docentes participantes de esta investigación cuanto a su departamento

Todos los 100 docentes participantes de esa investigación están ubicados en el Centro de Ciencias Humanas – CCH de la Universidad Estatal de Montes Claros- Unimontes, sin embargo, pertenecen a distintos departamentos. Ese centro es donde se concentran casi todos los cursos de licenciaturas de la Universidad.

La mayoría de los encuestados, 39, pertenecen al Departamento de Comunicación y Letras – DCLT, en el que están ubicados los cursos de grado en Letras Portugués, Letras Inglés y Letras Español. La cantidad que sigue se refiere a 14 docentes del Departamento de Estagios y Prácticas Escolares – DEPE y 14 docentes del Departamento de Geografía – DGEO.

Dos departamentos, el Departamento de Artes - DART y el Departamento de Historia – DHIST, presentan 8 encuestados cada uno.

El Departamento de Educación – DEDU, oferta el curso de Pedagogía, y el Departamento de Métodos y Técnicas – DMTE cuentan con 4 participantes cada uno.

El Departamento de Filosofía- DEFIL, oferta el curso de grado en Filosofía y Ciencias de la Religión, ha sido el que tuvo menos participantes, siendo la cantidad de dos docentes.

		Departamento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DART	8	8,0	8,0	8,0
	DEPE	14	14,0	14,0	22,0
	DCLT	39	39,0	39,0	61,0
	DEDU	4	4,0	4,0	65,0
	DEFIL	2	2,0	2,0	67,0
	DGEO	14	14,0	14,0	81,0
	DHIST	8	8,0	8,0	89,0
	DMTE	4	4,0	4,0	93,0
	CCH	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4.8. Instrumento

Para evaluar las variables relacionadas con la excelencia docente se recogieron los datos a través del

cuestionario (anexo I) para la selección de indicadores de la excelencia docente universitaria (Fernández Cruz y Romero, 2010). El cuestionario fue traducido por la autora de esa investigación, una vez que era docente de la Universidad de Montes Claros; en la traducción y adaptación se siguieron las instrucciones dadas por el director de esa investigación el profesor Manuel Fernández Cruz, Catedrático del Departamento de Organización Educativa de la Universidad de Granada, para mantener la validez del cuestionario.

El cuestionario está compuesto por 10 dimensiones, formadas a su vez por 10 ítems (total 100 ítems) que caracterizan los perfiles e indicadores de excelencia docente. Las dimensiones son:

1. Visión de la enseñanza universitaria
2. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes
3. Conocimiento del contexto
4. Planificación y organización de la asignatura
5. Desarrollo de la enseñanza
6. Capacidad comunicativa
7. Apoyo individual para el aprendizaje
8. Evaluación
9. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente
10. Autoevaluación

En cuanto al formato de respuesta del cuestionario es de una escala tipo Likert de cuatro anclajes desde “nada relevante” (1) hasta “muy relevante” (4). También recoge datos generales, respecto a género, edad, área del conocimiento, categoría y dedicación docente, formación académica y antigüedad.

4.9 . Análisis de los datos

En primer lugar, se analizó la consistencia interna del cuestionario a través de un análisis de fiabilidad que mostraba si los coeficientes del alfa de Cronbach eran aceptables (ver cuadro 5).

Sin embargo, el coeficiente del alfa de Cronbach en la dimensión de la “Visión de la enseñanza universitaria” era de 0.71. Ello se debe al hecho de que el profesorado de la Universidad Estatal de Montes Claros- Unimontes tiene una alta valoración a esa dimensión. Incluso, la enseñanza de calidad es una de las grandes preocupaciones de esa Universidad, por ello realiza estudios y discusiones que demuestran la necesidad de crear nuevas maneras de organizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, en que ocurra la interacción entre docente y alumno, alumno y alumno y entre docentes de diversas asignaturas. La interdisciplinaridad y la construcción del conocimiento, así como la búsqueda por una flexibilización curricular es priorizado. El alumno es quien produce el conocimiento a través de la mediación del profesor, de esa manera ese alumno se convierte en el sujeto del proceso de enseñanza aprendizaje. Esa visión de la enseñanza se queda reflejada en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2017-2021) de la Universidad Estatal de Montes Claros- Unimontes.

Cuadro 11

Análisis de la consistencia interna del cuestionario a través de un análisis de fiabilidad para mostrar si los coeficientes del alfa de Cronbach eran aceptables.

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Visión de la enseñanza	0,710614
Necesidades formativas de los estudiantes	0,836039
Conocimiento del contexto	0,808872
Planificación y organización de la materia	0,838654
Desarrollo de la enseñanza	0,812208
Capacidad comunicativa	0,815649
Apoyo individual al aprendizaje	0,952041

Evaluación	0,855886
Innovación de la enseñanza	0,857355
Autoevaluación	0,854401

En segundo lugar, para que fuere posible observar las relaciones de dependencia de las variables lineares consolidadas en las dimensiones de este estudio fue establecido el Coeficiente de Pearson. De modo general, se verificó que solamente en las relaciones entre la Dimensión 9 (Innovación de la enseñanza) y la Dimensión 7 (Apoyo individual al aprendizaje), así como con la Dimensión 1 (Visión de la enseñanza) con la Dimensión 7, dos casos los cuales no hubo correlación significativa tampoco un nivel p de 0,01 o de 0,05. Así, exceptuando estas dos relaciones, en todos los comparativos restantes se verificó una correlación positiva, siendo la mayor parte significativa a un nivel p de 0,01.

Cuadro 12

Las relaciones de dependencia de las variables lineares consolidadas en las dimensiones de este estudio fueron establecido el Coeficiente de Pearson.

	Correlación de Pearson									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
1. Visión de la enseñanza	1									
2. Necesidades formativas de los estudiantes	,552**	1								
3. Conocimiento del contexto	,605**	,585**	1							
4. Planificación y organización de la materia	,599**	,728**	,635**	1						
5. Desarrollo de la enseñanza	,530**	,636**	,580**	,743**	1					
6. Capacidad comunicativa	,590**	,633**	,613**	,677**	,683**	1				
7. Apoyo individual al aprendizaje	,188	,310**	,339**	,368**	,289**	,307**	1			
8. Evaluación	,549**	,674**	,562**	,622**	,679**	,596**	,341**	1		
9. Innovación de la enseñanza	,353**	,499**	,680**	,535**	,493**	,473**	,181	,462**	1	
10. Autoevaluación	,396**	,606**	,696**	,553**	,551**	,539**	,247*	,623**	,692**	1

** La correlación es

significativa en el nivel
0,01 (bilateral).
*. La correlación es
significativa en el nivel
0,05 (bilateral).
c. N por listas=91

En tercer lugar, para profundizar la relación de la capacidad comunicativa con las dimensiones apuradas fue estructurado el análisis de regresión jerárquica. Así, tomando esta dimensión como dependiente y las demás, en la siguiente tabla, como independientes. Se establecieron tres modelos con los conjuntos y se verificó el R² ajustado de 0,56 en relación a variancia de la dimensión tomada como dependiente. En el primer paso de la operación fue considerada como variable independiente la dimensión "Desarrollo de la enseñanza" (Beta=0,397; $p=0,00$). En el paso dos fue considerada la dimensión "Visión de la enseñanza" (Beta=0,243; $p=0,01$). En el paso tres se consideró la dimensión "Necesidades formativas de los estudiantes" (Beta=246; $p=0,02$).

Cuadro 13

El análisis de regresión jerárquica

		Coeficientes ^a				
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
Modelos/ R cuadrado ajustado		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
M1 / 0,460	Desarrollo de la enseñanza	,648	,074	,683	8,811	,000
M2 / 0,528	Desarrollo de la enseñanza	,489	,081	,515	6,024	,000
	Visión de la enseñanza	,336	,091	,317	3,707	,000
M3 / 0,555	Desarrollo de la enseñanza	,377	,090	,397	4,190	,000
	Visión de la enseñanza	,258	,093	,243	2,770	,007
	Necesidades formativas de los estudiantes	,225	,088	,246	2,557	,012

a. Variable dependiente: Capacidad comunicativa

A continuación, se procedió a un análisis descriptivo que muestra los porcentajes de los datos recogidos a través del cuestionario, con el que analizan 100 variables agrupadas por cada una de las 10 dimensiones múltiples, lo que observaremos en el capítulo VI.

Esos cuatro pasos fueron analizados a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics 20.0.0

CAPÍTULO V

RESULTADOS

En ese apartado se procede un análisis descriptivo que demuestra los porcentajes de los datos recogidos a través del cuestionario, con el que analizan 100 variables agrupadas por cada una de las 10 dimensiones múltiples. El análisis descriptivo de las variables se inicia a partir de la dimensión múltiple correspondiente.

5.1. (A) Visión de la enseñanza universitaria

La visión de la enseñanza universitaria es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

1. Da mucha más importancia a la docencia que a la investigación.

Esta variable busca medir la importancia que los docentes del Centro de Ciencias Humana- CCH de la Universidad Estatal de Montes Claros - Unimontes otorga a la docencia versus investigación.

En la tabla 1, se observa que de las 100 respuestas obtenidas 97 se consideraron válidas. Cincuenta y tres respuestas se encuentran agrupadas en torno al valor 3 que es relevante. Hay 18 contestaciones que consideran la docencia muy relevante a la investigación, agrupadas en el valor 4. Sin embargo, 18 contestaciones consideran la docencia poco relevante respecto a la investigación, agrupadas en el valor 2. Lo que supone que el 53% de los sujetos dan más importancia a la enseñanza que a la investigación, siendo muy significativa la diferencia respecto al 18% de los sujetos que dan menos importancia a la enseñanza como uno de los indicadores de la excelencia docente universitaria.

Otro dato es que sólo el 8 % de los sujetos manifiestan que es nada relevante esta variable de dar más importancia a la docencia ante la investigación.

Tabla 1. Descriptivos del ítem V1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	8	8,0	8,2	8,2
	2,00	18	18,0	18,6	26,8
	3,00	53	53,0	54,6	81,4
	4,00	18	18,0	18,6	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		100	100,0		

2. Valora altamente la profesión de profesor/a universitario/a.

Esta variable busca comprobar si los docentes valoran positivamente y el alto grado su profesión de profesor universitario.

Se observa en la tabla 2, de las 100 respuestas obtenidas 100 se han considerado válidas. Setenta y cuatro profesores respondieron con el valor 4 que es muy relevante, es decir el 74 % de los sujetos participantes. El 16 consideraron que esta variable es relevante; por lo que se obtiene un valor significativo en esta variable. Sólo 4 sujetos consideraron que esta variable era no muy relevante y el 6% consideró irrelevante.

El análisis descriptivo de esta variable demuestra que, aunque, en Brasil la licenciatura no es valorada del modo que debería ser por el estado e, incluso por la sociedad, el profesorado universitario sigue valorando su profesión.

También se puede apreciar que el profesorado se agrupa en torno a los dos valores más altos, siendo mayoritario el grupo cuya respuesta es muy relevante.

Tabla 2. Descriptivos del ítem V2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	6	6,0	6,0	6,0
	2,00	4	4,0	4,0	10,0
	3,00	16	16,0	16,0	26,0
	4,00	74	74,0	74,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3. Concede gran importancia a su propia investigación en el programa de la asignatura.

A través de esa variable se anhela medir la importancia que los docentes de Unimontes conciben a

su propia investigación introduciéndola en el programa de las asignaturas que imparte.

Se observa en la tabla 3, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se consideraron válidas. Las respuestas se organizaron en torno al valor 4 con 60 respuestas y el valor 3 con 35 respuestas, a lo que corresponde respectivamente un 60% y un 35%, suponiendo una polarización positiva al conceder importancia a su propia investigación como uno de los indicadores de excelencia docente universitaria.

De esa manera, los datos son significativos a lo que respeta a esta variable, una vez que lleva a conocer que el profesorado universitario tiene consciencia de que es necesario investigar en el área que enseña. Además, su docencia mejora, a través de las investigaciones que realiza.

Sólo 1% consideró esta variable como irrelevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 3. Descriptivos del ítem V3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	4	4,0	4,0	5,0
	3,00	35	35,0	35,0	40,0
	4,00	60	60,0	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

4.Promueve la implicación de sus estudiantes en el aprendizaje de la materia

Esta variable pretende medir si el profesorado de la Unimontes proporciona que sus estudiantes se impliquen en el aprendizaje de la materia.

En la tabla 4 se puede verificar que, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de los docentes participantes, 80, respondieron que es muy relevante, lo que corresponde a 80%. También es importante llevar en consideración que el 17% de los sujetos consideraron relevante esta variable. De esa manera, se puede considerar un dato significativo en la conceptualización de la excelencia docente universitaria.

También este dato demuestra la preocupación del profesorado por la participación efectiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es un dato importante a tener en cuenta en la política de evaluación de la calidad docente.

Sólo uno de los encuestado, el 1%, consideró que esta variable era irrelevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

En el análisis de respuesta de esta variable se observa que el profesorado se agrupa en torno a los dos valores más altos.

Tabla 4. Descriptivos del ítem V4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	2	2,0	2,0	3,0
	3,00	17	17,0	17,0	20,0
	4,00	80	80,0	80,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

5. Le satisface en alto grado el éxito de sus estudiantes en los exámenes.

Con esta variable se pretende medir el grado de satisfacción de los docentes investigados ante el éxito de los/as alumnos/as en la realización de los exámenes.

Se observa en la tabla 5, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se consideraron válidas. La mayoría de los docentes participantes, 60, consideró que esta variable es muy relevante asignándole el valor 4. Así, la tabla señala que un número significativo del profesorado, el 60%, consideró que le satisface en alto grado el éxito en los exámenes de sus estudiantes y el 32% de los docentes como relevante.

Sólo 7 sujetos, el 7% puntuó esa variable con el valor más inferior de la escala.

Otro dato relevante se refiere al hecho que no hubo ninguna respuesta con el valor 1, irrelevante, a cerca de esta variable, lo que comprueba la consciencia de esos profesores sobre la importancia del éxito.

Tabla 5. Descriptivos del ítem V5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	7	7,0	7,1	7,1
	3,00	32	32,0	32,3	39,4
	4,00	60	60,0	60,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

6. Tiene en alta estima la valoración y reconocimiento que sus alumnos/as manifiestan hacia su docencia.

Con esta variable se pretende medir el grado de estima que el profesorado del Centro de Ciencias Humanas - CCH de Unimontes tiene de la valoración y reconocimiento que el alumnado manifiesta de su docencia.

Se observa en la tabla 6, de las 100 respuestas, 99 se consideraron válidas. La mayoría de los sujetos, 65, consideraron esta variable muy relevante, el 65% del profesorado participante en esta investigación. El porcentaje de 32% de los investigados creyeron que esta variable es relevante.

Sólo 2 encuestados, el 2%, consideraron no muy relevante e irrelevante sucesivamente, puntuándola con évalor inferior de la escala.

Tabla 6. Descriptivos del ítem V6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	1	1,0	1,0	2,0
	3,00	32	32,0	32,3	34,3
	4,00	65	65,0	65,7	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

7. Articula la gestión académica con su dedicación hacia su docencia

Con esta variable se busca medir el grado que el profesorado de la Universidad Estatal de Montes Claros – Unimontes puede compatibilizar la docencia con la gestión.

Se observa en la tabla 7, de las 100 respuestas logradas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 45, están agrupadas en torno al valor 3. Por lo que el porcentaje es significativo, el 45% de los sujetos consideran que es una variable relevante.

Sólo 18 sujetos, el 18%, consideraron no muy relevante esta variable y 8% como irrelevante,

puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 7. Descriptivos del ítem V7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	8	8,0	8,0	8,0
	2,00	18	18,0	18,0	26,0
	3,00	45	45,0	45,0	71,0
	4,00	29	29,0	29,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

8. Conecta la enseñanza con el mundo profesional

Con esta variable se anhela medir el grado que el profesorado de Unimontes conecta la enseñanza al mundo profesional.

Se observa en la tabla 8, de las 100 respuestas obtenidas, 100 fueron válidas. La mayoría de las respuestas, 66 y 29, se agruparon en torno a los valores 4 y 3 respectivamente. Es un dato significativo que el 66% y 29 de los docentes consideran muy relevante y relevante esta variable que en la actualidad es un tema muy debatido en los ámbitos social y político. También es una de claves en la nueva visión y misión de las universidades en Brasil.

Sólo 2 encuestados, el 2%, consideraron irrelevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 8. Descriptivos del ítem V8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	3	3,0	3,0	5,0
	3,00	29	29,0	29,0	34,0
	4,00	66	66,0	66,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

9. Conoce profundamente la materia que enseña

Esta variable busca medir hasta qué punto el profesorado del Centro de Ciencias

Humanas- CCH de Unimontes conocen la materia que enseñan.

Se observa en la tabla 9, de las 100 respuestas obtenidas, 99 fueron consideradas válidas. La mayoría de las respuestas, 87, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, lo que muestra que esos participantes se preocupan en conocer lo que está enseñando en sus clases.

Nos encontramos con un porcentaje alto en el que el 87% de los encuestados consideran muy relevante frente a solamente 12% que consideran relevante esa variable, y ninguna respuesta para el valor poco relevante y nada relevante, lo que configura un índice muy positivo, mostrando que esa variable es muy importante para ser un excelente profesor universitario.

Tabla 9. Descriptivos del ítem V9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	12	12,0	12,1	12,1
	4,00	87	87,0	87,9	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

10. Considera tan importante la preparación como el desarrollo de las clases

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los docentes del Centro de Ciencias Humanas – CCH de Unimontes creen ser imprescindible tanto la preparación como el desarrollo de sus clases.

Se observa en la tabla 10, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 88, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, el 9% de los encuestados consideran relevante. Por lo que se considera imprescindible tanto la preparación como el desarrollo de las clases, para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 10. Descriptivos del ítem V10

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	9	9,0	9,1	11,1
	4,00	88	88,0	88,9	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

5.2. (B) Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

La percepción de las necesidades formativas de los estudiantes es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

11. *Se interesa por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los docentes del Centro de Ciencias Humanas-CCH de la Universidad Estatal de Montes Claros- Unimontes quieren conocer las expectativas académicas de sus estudiantes.

Se observa en la tabla 11, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 70, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato es significativo que el 70% de los encuestados se interesan por conocer las expectativas académicas de sus estudiantes, para ser un excelente profesor universitario.

Otro dato importante, es que 28% de los profesores participantes creen que es relevante conocer las expectativas académicas de sus alumnos.

Sólo 2 encuestados, el 2%, han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 11. Descriptivos del ítem V11

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	28	28,0	28,0	30,0
	4,00	70	70,0	70,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

12. *Conhece as expectativas de seus alunos em relação à pós-graduação*

Con esta variable se anhela medir hasta qué punto los docentes del Centro de Ciencias Humanas – CCH de la Unimontes, conocen las expectativas de sus alumnos acerca de la carrera profesional. Como se observa en la tabla 12, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han consideradas válidas. La mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante.

La tabla muestra que ese profesorado valora de forma positiva este ítem, siendo el 33% de los encuestados los que consideran muy relevante conocer las expectativas de sus estudiantes en relación con la carrera profesional, para ser un excelente profesor universitario.

El 11%, han considerado poco relevante esta proposición, y el 1% la puntuó con el valor inferior de la escala, nada relevante.

Tabla 12. Descriptivos del ítem V12

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	11	11,0	11,1	12,1
	3,00	54	54,0	54,5	66,7
	4,00	33	33,0	33,3	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

13. *Promueve que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores del Centro de Ciencias Humanas – CCH de la Unimontes promueven que sus estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Se observa en la tabla 13, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 81, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Por lo que en esta tabla se aprecia como el 81% de los profesores encuestados consideran importante promover que sus alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje, como una

de los puntos clave en la excelencia de la docencia universitaria.

El 16% de los docentes participantes creen que es relevante esta proposición y sólo 2 encuestados, el 2%, la han considerado poco relevante.

Tabla 13. Descriptivos del ítem V13

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	16	16,0	16,2	18,2
	4,00	81	81,0	81,8	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

14. Conoce los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para potenciarlos o mejorarlos.

Con esta variable se busca medir hasta qué punto los profesores de Unimontes conocen los estilos de aprendizajes que tienen sus alumnos para que puedan *potenciarlos* o mejorarlos.

Como observamos en la tabla 14, de las 100 respuestas obtenidas, 54 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 54 y 34, están agrupadas en torno a los valores 3 y 4, respectivamente. Eso supone que es un dato significativo al considerar que el 54% y el 34% de los encuestados consideran esta variable importante para que se conceptualice la excelencia docente en la universidad.

Sólo doce de los participantes, el 12 %, han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 14. Descriptivos del ítem V14

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	12	12,0	12,0	12,0
	3,00	54	54,0	54,0	66,0
	4,00	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

15. *Detecta y valora las características personales de cada estudiante.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes detectan y valoran las características personales de cada estudiante.

Se observa que en la tabla 15, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 49, se han agrupado en torno al valor 3 (relevante), lo que el 49 % de los profesores participantes.

Cuanto al valor 4, que es muy relevante, 40% de los encuestados dan importancia a esta variable lo que se puede considerar significativa en la conceptualización de excelencia docente universitaria.

Sólo 11 encuestados, el 11%, han considerado poco relevante esta proposición,

Tabla 15. Descriptivos del ítem V15

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	11	11,0	11,0	11,0
	3,00	49	49,0	49,0	60,0
	4,00	40	40,0	40,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

puntuándola con el valor inferior de la escala.

16. *Detecta los valores e intereses de sus estudiantes.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes detectan los valores e intereses de sus estudiantes. Se observa que en la tabla 16, de las 100 respuestas obtenidas, 97 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 50, se han agrupado en torno al valor 3. Es importante comprobar que el 50% de los profesores participantes consideran relevante esta variable para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 6 encuestados, el 6%, han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 16. Descriptivos del ítem V16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	6	6,0	6,2	6,2
	3,00	50	50,0	51,5	57,7
	4,00	41	41,0	42,3	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		100	100,0		

17. Indaga y tiene en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes indagan y tienen en cuenta la actitud de sus estudiantes ante la materia.

Se observa que en la tabla 17, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 4, muy relevante, con un porcentaje de 63%. Este dato posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la Universidad.

La cantidad de 30 docentes han valorada esta variable como relevante, agrupando sus respuestas en el valor 3.

Sólo 7 encuestados, el 7%, han considerado poco relevante esta proposición.

No hubo respuestas en el valor 1, nada relevante.

Tabla 17. Descriptivos del ítem V17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	7	7,0	7,0	7,0
	3,00	30	30,0	30,0	37,0
	4,00	63	63,0	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

18. Indaga habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes indagan sobre los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje.

Se observa en la tabla 18, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 50, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, lo que supone el 50%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 39%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 9 encuestados han considerado poco relevante y 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición.

Tabla 18. Descriptivos del ítem V18

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	9	9,0	9,0	11,0
	3,00	39	39,0	39,0	50,0
	4,00	50	50,0	50,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

19. Se preocupa de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes se preocupan de motivar a sus estudiantes y mantener su interés por la asignatura.

Se observa en la tabla 19, de las 100 respuestas obtenidas, 95 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 66, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato es significativo ya que el 66% de los encuestados consideran muy relevante preocuparse de motivar a sus estudiantes y mantener interés por la asignatura, para ser un excelente profesor universitario.

El 28% de los encuestados agruparon sus respuestas en torno del valor 3, relevante.

Sólo 1 encuestado, el 1%, ha considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 19. Descriptivos del ítem V19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,0	1,1	1,1
	3,00	28	28,0	29,5	30,5
	4,00	66	66,0	69,5	100,0
	Total	95	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		100	100,0		

20. Explora las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes exploran las posibilidades de que sus estudiantes se beneficien de ayudas, recursos, especialistas, y contactos con instituciones y servicios.

Se observa en la tabla 20, de las 100 respuestas obtenidas, 95 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 47, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante.

La tabla muestra la preocupación del profesorado hacia su alumnado en el que el 47% de los encuestados consideran relevante esta variable. Este dato agrupado al siguiente valor respondido por los encuestados, el valor 4, con un 40%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 8 encuestados, el 8%, han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 20. Descriptivos del ítem V20.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	8	8,0	8,4	8,4
	3,00	47	47,0	49,5	57,9
	4,00	40	40,0	42,1	100,0
	Total	95	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		

Total	100	100,0
-------	-----	-------

5.3. (C) Conocimiento del contexto

El conocimiento del contexto es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

21. *Conoce bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes conocen bien su área de conocimiento y su contexto de trabajo.

Se observa en la tabla 21, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 62, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 62 % de los encuestados. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con unas 31 respuestas, ubica esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 6 encuestados, el 6%, ha considerado poco relevante esta proposición, y 1 encuestado, lo ha considerado nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 21. Descriptivos del ítem V21.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	6	6,0	6,0	7,0
	3,00	31	31,0	31,0	38,0
	4,00	62	62,0	62,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

22. *Aprovecha los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes

aprovechan los conocimientos que le proporcionan las tareas de gestión e investigación para mejorar su docencia.

Se observa en la tabla 22, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 4, 52 respuestas, y el valor 3, 35 respuestas, lo que supone, respectivamente, el 52% y 35% de los participantes consideran importante esta variable para conceptualizar la excelencia docente universitaria.

Sólo 11 encuestados han considerado poco relevante y 2 encuestados nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 22. Descriptivos del ítem V22.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	11	11,0	11,0	13,0
	3,00	35	35,0	35,0	48,0
	4,00	52	52,0	52,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

23. *Coordina su actuación con la de los demás compañeros/as que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes coordinan su actuación con la de los demás compañeros/as que imparten la misma asignatura u otras con ella relacionadas.

Se observa en la tabla 23, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 48 respuestas, se han agrupado en torno al valor 3 y 28 respuestas en el valor 4 siendo, respectivamente, el 48 % y 28% de los encuestados consideran relevante esta variable para conceptualizar la excelencia docente universitaria. Sin embargo, 20 encuestados consideran poco relevante esta variable y 3 encuestados, la consideran nada relevante.

Tabla 23. Descriptivos del ítem V23.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	3,0	3,0	3,0
	2,00	20	20,0	20,2	23,2
	3,00	48	48,0	48,5	71,7
	4,00	28	28,0	28,3	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

24. Se preocupa de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes se preocupan de ofrecer una enseñanza de calidad, aunque la Universidad no se lo reconozca.

Se observa en la tabla 24, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 80, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 80 % de los encuestados y 20 encuestados, el 20%, han considerado relevante esta proposición, lo que verifica que todos los docentes participantes valoran positivamente esa variable.

Tabla 24. Descriptivos del ítem V24.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	20	20,0	20,0	20,0
	4,00	80	80,0	80,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

25. Se enfrenta adecuadamente a los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes se enfrentan adecuadamente a los obstáculos que dificultan su desarrollo profesional.

Se observa en la tabla 25, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 57, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 39 respuestas agrupadas en el valor 3, relevante, no siendo muy alta la diferencia entre los dos valores positivos. Así, se puede comprobar que el profesorado va superando las dificultades que aparecen en la evolución del sistema universitario quedando reflejado en que el 57% y 39% de los encuestados consideran importante esta variable, para que sea considerada en la conceptualización de la excelencia docente universitaria.

Sólo 4 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 25. Descriptivos del ítem V25

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	4	4,0	4,0	4,0
	3,00	39	39,0	39,0	43,0
	4,00	57	57,0	57,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

26. *Se muestra flexible ante los cambios de asignaturas a impartir.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes se muestran flexibles ante los cambios de asignaturas a impartir.

Se observa en la tabla 26, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 58, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 39, se han agrupado en torno al valor 3, relevante. Por lo que el 97% de los encuestados valoran de manera positiva esta variable.

Sólo dos de los encuestado, el 2%, han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 26. Descriptivos del ítem V26.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	39	39,0	39,4	41,4
	4,00	58	58,0	58,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

27. *Anteponer la formación de sus estudiantes a intereses departamentales o particulares.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes anteponen la formación de sus estudiantes a intereses departamentales o particulares.

Se observa en la tabla 27, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 53, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 53%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, relevante, con un 36%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 9 encuestados han considerado poco relevante esta proposición y 2 encuestados la han valorado como nada relevante, valor 1, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 27. Descriptivos del ítem V27.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	9	9,0	9,0	11,0
	3,00	36	36,0	36,0	47,0
	4,00	53	53,0	53,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

28. *Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes se preocupan por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases.

Se observa en la tabla 28, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 78, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Por lo que el 78% de los encuestados consideran muy relevante preocuparse por las relaciones humanas y por crear un buen clima en sus clases, para ser un excelente profesor/a universitario.

El 20% de los encuestados han agrupado sus respuestas en torno al valor 3, relevante.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola en el valor 2.

Tabla 28. Descriptivos del ítem V28.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	20	20,0	20,0	22,0
	4,00	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

29. Compagina sus tareas docentes con las de investigación.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes compaginan sus tareas docentes con las de investigación.

Se observa en la tabla 29, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 65, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 65%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 29%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 4 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

El 2% de los participantes han puntuado esta variable con el valor inferior de la escala, 1, nada relevante.

Tabla 29. Descriptivos del ítem V29.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	4	4,0	4,0	6,0
	3,00	29	29,0	29,0	35,0
	4,00	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

30. Establece conexiones entre el mundo profesional y el universitario.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes establecen conexiones entre el mundo profesional y el universitario.

Se observa en la tabla 30, de las 100 respuestas obtenidas, 96 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 63%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 30%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Se reafirma la importancia que en los últimos años tiene esta variable en las políticas económicas.

Sólo 3 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor 2 de la escala.

Tabla 30. Descriptivos del ítem V30.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,1	3,1
	3,00	30	30,0	31,3	34,4
	4,00	63	63,0	65,6	100,0
	Total	96	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		100	100,0		

5.4. (D) Planificación y organización de la asignatura

La planificación y organización de la asignatura es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

31. Actualiza anualmente la programación de su/s asignatura/s.

Con esta variable se pretende medir si los profesores de la Universidad Estatal de Montes Claros actualizan anualmente la programación de su/s asignatura/s.

Se observa en la tabla 31, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 75, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo 75%. Este dato agrupado al siguiente valor respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 25%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Este dato muestra también la necesidad de que los profesores sean creativos e innovadores en el momento de actualizar la guía docente de la asignatura.

No hubo respuestas para los valores 1 y 2 de la escala.

Tabla 31. Descriptivos del ítem V31.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	25	25,0	25,0	25,0
	4,00	75	75,0	75,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

32. Prevé prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de los estudiantes

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes prevén prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de sus estudiantes.

Se observa en la tabla 32, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Estos datos comprueban que la mayoría de los profesores encuestados muestran un interés significativo con este ítem en el que el 63% y 33% de los encuestados consideran muy relevante y relevante (respectivamente) prever las prácticas que desarrollen la creatividad y los valores de sus estudiantes, para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 3 encuestados han considerado poco relevante esta proposición y 1 encuestado la ha puntuado con el valor inferior de la escala.

Tabla 32. Descriptivos del ítem V32.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	3	3,0	3,0	4,0
	3,00	33	33,0	33,0	37,0
	4,00	63	63,0	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

3.3. Selecciona referencias bibliográficas de fácil acceso para sus estudiantes

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes seleccionan referencias bibliográficas de fácil acceso para sus estudiantes.

Se observa en la tabla 33, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 59, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

El 37% de los encuestados valoraron esta variable como relevante, puntuándola con el valor 3.

Esta tabla muestra que aún hay la dificultad en la búsqueda de bibliografía ya que el 96% de los encuestados consideran importante esta variable.

Sólo 3 encuestados, el 3%, han considerado poco relevante esta proposición y 1 encuestado ha considerado nada relevante.

Tabla 33. Descriptivos del ítem V33.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,0	3,0
	3,00	37	37,0	37,4	40,4
	4,00	59	59,0	59,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

34. *Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes formulan objetivos, seleccionan contenidos útiles y necesarios y prevén actividades sugerentes.

Se observa en la tabla 34, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 64, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 64%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 33%, ubica esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor 2 de la escala.

Tabla 34. Descriptivos del ítem V34.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	33	33,0	33,3	35,4
	4,00	64	64,0	64,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

35. Adapta su metodología al tamaño y características de los grupos de estudiantes.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes adaptan su metodología al tamaño y características de los grupos de estudiantes.

Se observa en la tabla 35, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 4 y 3, por lo que la mayoría de los profesores participantes en esta investigación muestra un interés significativo a cerca de esta variable, ya que el 58% y 40%, respectivamente, consideran importante adaptar su metodología al tamaño y características de los grupos de alumnos, para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 % de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 35. Descriptivos del ítem V35.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	40	40,0	40,0	42,0
	4,00	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

36. Planifica su asignatura y toma decisiones sobre ella en colaboración con sus colegas.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes planifican su asignatura y toman decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas.

Se observa en la tabla 36, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 3 y 2, con el 38% y el 32%, sucesivamente.

Este dato muestra que los encuestados no consideran muy relevante la necesidad de trabajar

en equipo para conceptualizar la excelencia docente universitaria.

Sólo 5 encuestados, el 3,2%, han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 36. Descriptivos del ítem V36.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	6	6,0	6,1	6,1
	2,00	32	32,0	32,3	38,4
	3,00	38	38,0	38,4	76,8
	4,00	23	23,0	23,2	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

37. Selecciona conocimientos y actividades de acuerdo con su nivel de complejidad cognitiva

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes seleccionan conocimientos y actividades de acuerdo con su nivel de complejidad cognitiva.

Como se puede observar en la tabla 37, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 48, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, con que el 48%.

El otro valor más respondido por los encuestados es el 4, con un 48%, no habiendo casi ninguna diferencia entre los dos valores más positivos en la escala. Lo que posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 4 encuestados, el 4%, han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 37. Descriptivos del ítem V37.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	4	4,0	4,0	4,0
	3,00	48	48,0	48,5	52,5
	4,00	47	47,0	47,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

38. *Elabora y utiliza materiales de enseñanza motivadores, renovándolos con frecuencia.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes elaboran y utilizan materiales de enseñanza motivadores, renovándolos con frecuencia.

Se observa en la tabla 38, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 61, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 61%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 28%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 9 encuestados, el 9%, han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 38. Descriptivos del ítem V38.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	9	9,0	9,2	9,2
	3,00	28	28,0	28,6	37,8
	4,00	61	61,0	62,2	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

39. *Prepara actividades prácticas para que sus estudiantes aprendan haciendo.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes preparan

actividades prácticas para que sus estudiantes aprendan haciendo

Se observa en la tabla 39, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 62% y el 32%, respectivamente, de los encuestados consideran muy relevante para conceptualizar la excelencia docente universitaria.

Sólo 5 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, y 1 encuestado la han considerado como nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 39. Descriptivos del ítem V39.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	5	5,0	5,0	6,0
	3,00	32	32,0	32,0	38,0
	4,00	62	62,0	62,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

40. Programa su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes programan su asignatura conectando los contenidos teóricos con los prácticos.

Se observa en la tabla 40, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 70, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 70%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por el profesorado participante que es el valor 3, con un 26%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 3 encuestados, el 3%, han considerado poco relevante esta proposición.

El 1% de los encuestados han valorado esta proposición como nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 40. Descriptivos del ítem V40.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	3	3,0	3,0	4,0
	3,00	26	26,0	26,0	30,0
	4,00	70	70,0	70,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

5.5. (E) Desarrollo de la enseñanza

El desarrollo de la enseñanza es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

41.Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes promueven el juicio crítico, la reflexión, el diálogo y el debate.

Se observa en la tabla 41, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el de 78% y 18% respectivamente.

Este dato es significativo para considerar esta variable muy relevante para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 encuestados, el 2 han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 41. Descriptivos del ítem V41.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	18	18,0	18,4	20,4
	4,00	78	78,0	79,6	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

42. Se cuestiona la utilidad de las metodologías y busca alternativas con colegas y alumnos/as

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes se cuestionan la utilidad de las metodologías y buscan alternativas con colegas, alumnos o por iniciativa propia.

Se observa en la tabla 42, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante, siendo el 44%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 42%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 11 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

El 3% de los encuestados han considerado esta variante como nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 42. Descriptivos del ítem V42.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	3,0	3,0	3,0
	2,00	11	11,0	11,0	14,0
	3,00	44	44,0	44,0	58,0
	4,00	42	42,0	42,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

43. *Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes adaptan el tiempo, el material y la metodología al interés y dificultad del contenido.

Se observa en la tabla 43, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 66, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

La mayoría del profesorado encuestado concentra su interés entre las puntuaciones 4 y 3, siendo la 4 con el 66% y la 3 con el 31% de los encuestados considerando muy significativa esta variable en la conceptualización de la excelencia docente universitaria.

Sólo 3 encuestados, el 3%, han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 43. Descriptivos del ítem V43.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,0	3,0
	3,00	31	31,0	31,0	34,0
	4,00	66	66,0	66,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

44. *Promueve en sus estudiantes el desarrollo de diversas destrezas instrumentales.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes promueven en sus estudiantes el desarrollo de diversas destrezas instrumentales.

Se observa en la tabla 44, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3 y 4, siendo el 48% y 36%, respectivamente. Este dato muestra la importancia que el profesorado encuestado da esta variable, para ser un excelente profesor/a universitario.

El 14% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 2 encuestados han considerado esta variable nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 44. Descriptivos del ítem V44.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	14	14,0	14,0	16,0
	3,00	48	48,0	48,0	64,0
	4,00	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

45. *Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc.*

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de la Unimontes ofrecen ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc.

Se observa en la tabla 45, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La

mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 54%.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 38%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 6% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 1 encuestado ha considerado esta variable nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 45. Descriptivos del ítem V45.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	6	6,0	6,1	7,1
	3,00	38	38,0	38,4	45,5
	4,00	54	54,0	54,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

46. Establece relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin dejar de lado la seriedad y exigencia propia de la función docente.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes establecen relaciones de cordialidad, cercanía y buen humor sin hacer dejación de la seriedad y exigencia propia de la función docente.

Se observa en la tabla 46, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4, con 82 %, y en el valor 3, con 17%, siendo una gran diferencia entre la valoración muy relevante y relevante, así los encuestados consideran muy significativa esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 1 encuestado ha considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor

inferior de la escala.

Tabla 46. Descriptivos del ítem V46.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,0	1,0	1,0
	3,00	17	17,0	17,0	18,0
	4,00	82	82,0	82,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

47. Se apasiona con su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes se apasionan con su profesión y transmiten ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia.

Se observa en la tabla 47, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 72, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y el 20% de los encuestados consideran relevante esta variable. Así, 92% de los profesores participantes consideran esa variable muy significativa para ser un excelente profesor/a universitario.

El 7% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 47. Descriptivos del ítem V47.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	7	7,0	7,0	8,0
	3,00	20	20,0	20,0	28,0
	4,00	72	72,0	72,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

48. Anima a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes incitan a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas.

Se observa en la tabla 48, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 77, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y el 19% se han agrupado en el valor 3. La tabla revela una diferencia muy grande entre el valor 4 y el valor 3, mostrando un alto interés del profesorado por este ítem con el 77% de los encuestados que consideran muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 4 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 48. Descriptivos del ítem V48.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	4	4,0	4,0	4,0
	3,00	19	19,0	19,0	23,0
	4,00	77	77,0	77,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

49. Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos.

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes vinculan la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo referencias a otros temas, materias o campos.

Se observa en la tabla 49, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 79% y 19%,

respectivamente. Por lo que el profesorado participante en esta investigación considera muy significativo, para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 49. Descriptivos del ítem V49.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	19	19,0	19,0	21,0
	4,00	79	79,0	79,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

50. Utiliza materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.).

Con esta variable se pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes utilizan materiales y recursos didácticos variados e integra en su docencia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, videoconferencia, correo electrónico, etc.

Se observa en la tabla 50, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 53, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 53%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 38%, ubica esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 7% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 2% de los encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 50. Descriptivos del ítem V50.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	7	7,0	7,0	9,0
	3,00	38	38,0	38,0	47,0
	4,00	53	53,0	53,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

5.6. (E) Capacidad comunicativa

51. *Crea un ambiente de cordialidad y comunicación fluida para que sus alumnos disfruten con las clases.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, son capaces de crear un buen ambiente y de comunicarse con sus alumnos para que esos alumnos puedan disfrutar de la clase.

Se observa en la tabla 51, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 77, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 77%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 21%, ubica esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 51. Descriptivos del ítem V51.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	21	21,0	21,0	23,0
	4,00	77	77,0	77,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

52. *Estimula las discusiones sobre los proyectos de trabajo y actividades de campo y laboratorio.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, son capaces de estimular discusiones sobre los proyectos de trabajo y de las diferentes actividades, de campo y de laboratorio.

Se observa en la tabla 52, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno al valor 4 y 3, siendo el 56% y el 39%, respectivamente.

Esos datos demuestran que los encuestados consideran muy importante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

El 3% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 52. Descriptivos del ítem V52.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	3	3,0	3,0	4,0
	3,00	39	39,0	39,4	43,4
	4,00	56	56,0	56,6	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

53. *Establece los canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de su proceso de aprendizaje.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, son capaces de establecer los canales de comunicación adecuados para informar a sus alumnos de su proceso de aprendizaje.

Se observa en la tabla 53, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 54% y el 37% de los encuestados los que consideran muy relevante esta variable para conceptualizar la excelencia docente universitaria.

El 7% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 53. Descriptivos del ítem V53.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	7	7,0	7,0	9,0
	3,00	37	37,0	37,0	46,0
	4,00	54	54,0	54,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

54. Relaciona a sus estudiantes con otros profesores y especialistas que puedan facilitar el aprendizaje.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes son capaces de relacionar a sus estudiantes con otros profesores o especialistas que les ayuden a facilitar su aprendizaje.

Se observa en la tabla 54, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 45, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 41%, posiciona esta variable como algo relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 12% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 54. Descriptivos del ítem V54.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	12	12,0	12,0	14,0
	3,00	45	45,0	45,0	59,0
	4,00	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

55. Discute con sus estudiantes los éxitos y problemas habidos durante la implantación de innovaciones.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes son capaces de hablar con sus estudiantes sobre los éxitos y problemas que se han encontrado durante la implantación de las innovaciones.

Se observa en la tabla 55, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 47, se han agrupado en torno al valor que es muy relevante, siendo el 47% %. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 41%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 12 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 55. Descriptivos del ítem V55.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	12	12,0	12,0	12,0
	3,00	41	41,0	41,0	53,0

4,00	47	47,0	47,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

56. *Se preocupa de encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes son capaces de preocuparse por encontrar nueva información sobre los diferentes tópicos usando medios tecnológicos.

Se observa en la tabla 56, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 60, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo el 60%. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 34%, posiciona esta variable como algo muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 6 encuestados, el 6%, han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 56. Descriptivos del ítem V56.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	6	6,0	6,0	6,0
	3,00	34	34,0	34,0	40,0
	4,00	60	60,0	60,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

57. *Promueve el cuestionamiento y las aportaciones de sus estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes promueven el cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando sus ideas, respuestas y visiones en consideración.

Se observa en la tabla 57, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, siendo el 65% y el 30% respectivamente. Lo que demuestra el profesorado encuestado ha considerado muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 5 encuestados, el 5%, han considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 57. Descriptivos del ítem V57.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	5	5,0	5,0	5,0
	3,00	30	30,0	30,0	35,0
	4,00	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

58. Estimula a sus estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas controvertidas.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes son capaces de estimular a sus estudiantes proporcionándoles diferentes puntos de vista sobre ideas controvertidas.

Tabla 58. Descriptivos del ítem V58.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,0	1,0	1,0
	3,00	33	33,0	33,7	34,7
	4,00	64	64,0	65,3	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

Se observa en la tabla 58, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4, siendo 64% y el 33%

respectivamente. Lo que demuestra que el profesorado encuestado ha considerado muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 1 encuestado ha considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

59. Se asegura de haber sido entendido por sus estudiantes.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, son capaces de asegurarse de que sus estudiantes les han entendido.

Se observa en la tabla 59, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 73, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 24 respuestas al valor 3. La tabla revela que la mayoría de los encuestados consideran muy significativa el asegurarse de que sus estudiantes les han entendido para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 59. Descriptivos del ítem V59.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	24	24,0	24,2	26,3
	4,00	73	73,0	73,7	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

60. *Utiliza en su enseñanza lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...).*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, utilizan en su enseñanza lenguajes variados sea el verbal, el escrito, etc.

Se observa en la tabla 60, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 71, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 23%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 2 %, han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 60. Descriptivos del ítem V60.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	2	2,0	2,0	3,1
	3,00	23	23,0	23,5	26,5
	4,00	71	71,0	72,4	99,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

5.7. (G) Apoyo individual para el aprendizaje

El apoyo individual para el aprendizaje es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

61. *Considera la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de clase.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, consideran la tutoría como un excelente recurso para completar el trabajo de clase.

Se observar en la tabla 61, de las 100 respuestas obtenidas, 89 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 42, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 32%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 12% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 3 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 61. Descriptivos del ítem V60.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	3,0	3,4	3,4
	2,00	12	12,0	13,5	16,9
	3,00	32	32,0	36,0	52,8
	4,00	42	42,0	47,2	100,0
	Total	89	89,0	100,0	
Perdidos	Sistema	11	11,0		
Total		100	100,0		

62. *Estimula la asistencia de sus estudiantes a la tutoría.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes estimulan la asistencia de sus estudiantes a la tutoría.

Se observar en la tabla 62, de las 100 respuestas obtenidas, 83 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 27, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Este dato posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 21%.

El 25 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 10 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 62. Descriptivos del ítem V62.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	10	10,0	12,0	12,0
	2,00	25	25,0	30,1	42,2
	3,00	27	27,0	32,5	74,7
	4,00	21	21,0	25,3	100,0
	Total	83	83,0	100,0	
Perdidos	Sistema	17	17,0		
Total		100	100,0		

63. Utiliza la tutoría para hacer un seguimiento personalizado del trabajo de sus alumnos/as.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, utilizan la tutoría para hacer un seguimiento personalizado de los trabajos de sus alumnos.

Se observa en la tabla 63, de las 100 respuestas obtenidas, 81 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 27, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante. Lo que posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El otro valor más respondido por los encuestados es el valor 3, relevante, con un 21%. La tabla muestra también que 19 encuestados han considerado muy relevante esta variable.

El 14% de los encuestados han considerado esta proposición como nada relevante, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 63. Descriptivos del ítem V63.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	14	14,0	17,3	17,3
	2,00	27	27,0	33,3	50,6
	3,00	21	21,0	25,9	76,5
	4,00	19	19,0	23,5	100,0
	Total	81	81,0	100,0	
Perdidos	Sistema	19	19,0		
Total		100	100,0		

64. Usa la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes utilizan la tutoría para controlar de forma personalizada el progreso de sus estudiantes.

Se observa en la tabla 64, de las 100 respuestas obtenidas, 80 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 24, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 21%, pone esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 17 encuestados han considerado muy relevante esta variable.

El 18% de los encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 64. Descriptivos del ítem V64.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	18	18,0	22,5	22,5
	2,00	24	24,0	30,0	52,5
	3,00	21	21,0	26,3	78,8
	4,00	17	17,0	21,3	100,0
	Total	80	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	20,0		
Total		100	100,0		

65. Utiliza la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes, aunque no estén directamente relacionadas con la docencia.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes utilizan la tutoría para atender situaciones personales de sus estudiantes, aunque no estén directamente relacionadas con la docencia.

Se observa en la tabla 65, de las 100 respuestas obtenidas, 80 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 2 y 1, siendo el 30% y 19%, poco relevante, nada relevante, sucesivamente. Por lo que los encuestados consideran poco relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario.

Es significativo que 18 encuestados han considerado relevante esta variable.

Sólo 13% de los encuestados han considerado muy relevante esta proposición.

Tabla 65. Descriptivos del ítem V65.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	19	19,0	23,8	23,8
	2,00	30	30,0	37,5	61,3
	3,00	18	18,0	22,5	83,8
	4,00	13	13,0	16,3	100,0
	Total	80	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	20,0		
Total		100	100,0		

66. *Cumple escrupulosamente los horarios de tutoría.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes cumplen los horarios de tutoría.

Se observa en la tabla 66, de las 100 respuestas obtenidas, 80 se han considerado válidas. La

mayoría de las respuestas, 26, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Lo que posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El otro valor más respondido por los encuestados es el valor 2, con un 23%.

En la tabla también podemos comprobar que hay 13 encuestados que han considerado relevante esta proposición.

El 18 % de los encuestados han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 66. Descriptivos del ítem V66.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	18	18,0	22,5	22,5
	2,00	23	23,0	28,8	51,3
	3,00	13	13,0	16,3	67,5
	4,00	26	26,0	32,5	100,0
	Total	80	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	20,0		
Total		100	100,0		

67. Ofrece una atención especial a estudiantes con problemas de aprendizaje.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes ofrecen una atención especial a los estudiantes con problemas de aprendizaje.

Se observa en la tabla 67, de las 100 respuestas obtenidas, 87 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 42, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 23%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 16 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 6% de los encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 67. Descriptivos del ítem V67.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	6	6,0	6,9	6,9
	2,00	16	16,0	18,4	25,3
	3,00	23	23,0	26,4	51,7
	4,00	42	42,0	48,3	100,0
	Total	87	87,0	100,0	
Perdidos	Sistema	13	13,0		
Total		100	100,0		

68. *Se asegura de que alumnos que tengan dificultades con materiales de clase o con proyectos de trabajo encuentren ayuda tutorial.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, se aseguran de que los alumnos que tengan dificultades con los materiales de clase o proyectos de trabajo, encuentren ayuda tutorial.

Se observa en la tabla 68, de las 100 respuestas obtenidas, 80 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 26, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 20%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 19 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 15 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 68. Descriptivos del ítem V68.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	15	15,0	18,8	18,8
	2,00	19	19,0	23,8	42,5
	3,00	20	20,0	25,0	67,5
	4,00	26	26,0	32,5	100,0
	Total	80	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	20	20,0		
Total		100	100,0		

69. *Utiliza la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes utilizan la entrevista en grupo para tutorizar los trabajos colectivos.

Se observa en la tabla 69, de las 100 respuestas obtenidas, 79 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 25, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 1, con un 20%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 19 encuestados han considerado relevante esta proposición.

El 15% de los encuestados han considerado muy relevante esta variable, lo que supone una diferencia significativa con el porcentaje de 25% que corresponde a la mayoría de las respuestas.

Tabla 69. Descriptivos del ítem V69.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	20	20,0	25,3	25,3
	2,00	25	25,0	31,6	57,0
	3,00	19	19,0	24,1	81,0
	4,00	15	15,0	19,0	100,0
	Total	79	79,0	100,0	
Perdidos	Sistema	21	21,0		
Total		100	100,0		

70. *Utiliza la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con las materias y el programa de posgrado que cursan sus estudiantes.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes utilizan la tutoría para orientar sobre perspectivas académicas y/o profesionales relacionadas con las materias y el programa de posgrado que cursan sus estudiantes.

Se observa en la tabla 70, de las 100 respuestas obtenidas, 79 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 29, se han agrupado en torno al valor 2 que es poco relevante. Este dato agrupado al

siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 21%, posiciona esta variable como poco relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 15 encuestados han considerado nada relevante esta proposición.

El 14% de los encuestados han considerado relevante esta variable.

Tabla 70. Descriptivos del ítem V70.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	15	15,0	19,0	19,0
	2,00	29	29,0	36,7	55,7
	3,00	14	14,0	17,7	73,4
	4,00	21	21,0	26,6	100,0
	Total	79	79,0	100,0	
Perdidos	Sistema	21	21,0		
Total		100	100,0		

5.8. (H) Evaluación

La evaluación es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

71. *Valora positivamente la asistencia a clase y a otros acontecimientos desarrollados fuera del aula.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes valoran positivamente la asistencia a clase y a otros acontecimientos desarrollados fuera del aula.

Se observa en la tabla 71, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas se han agrupado en torno a los valores 4 y 3, el 74% y el 23% respectivamente. Los encuestados consideran muy relevante esta variable para ser un excelente profesor/a universitario, una vez que hay una diferencia significativa entre los dos valores mencionados anteriormente.

El 2% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de

la escala.

Tabla 71. Descriptivos del ítem V71.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	2	2,0	2,0	3,0
	3,00	23	23,0	23,0	26,0
	4,00	74	74,0	74,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

72. Evalúa de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, evalúan de acuerdo con criterios previamente fijados y conocidos por los estudiantes.

Se observa en la tabla 72, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas.

La mayoría de las respuestas, 79, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, siendo una gran diferencia con el segundo valor más respondido. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 21%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Ningún encuestado ha considerado poco relevante o nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 72. Descriptivos del ítem V7.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	21	21,0	21,0	21,0
	4,00	79	79,0	79,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

73. *Acuerda con sus estudiantes los criterios de evaluación.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, acuerdan con sus estudiantes los criterios de evaluación.

Se observa en la tabla 73, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 65, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 30%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 3 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor más alto de la escala.

Tabla 73. Descriptivos del ítem V3.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	3	3,0	3,0	5,0
	3,00	30	30,0	30,0	35,0
	4,00	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

74. *Se preocupa por la validez de los instrumentos de evaluación que emplea.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, se preocupan por la validez de los instrumentos de evaluación que emplean.

Se observa en la tabla 74, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 75, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 21%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 3 encuestados han considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 74. Descriptivos del ítem V4.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,0	3,0
	3,00	21	21,0	21,2	24,2
	4,00	75	75,0	75,8	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

75. Concibe la evaluación en un sentido indagador que le permite tener información para mejorar su enseñanza.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes conciben la evaluación en un sentido integrador que les permiten tener información para mejorar su enseñanza.

Se observa en la tabla 75, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 65, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 32%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 3 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 75. Descriptivos del ítem V5.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,0	3,0
	3,00	32	32,0	32,0	35,0

4,00	65	65,0	65,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

76. *Asume que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes asumen que la evaluación requiere un juicio basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante.

Se observa en la tabla 76, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 65, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 30%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 3 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 76. Descriptivos del ítem V6.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,1	3,1
	3,00	30	30,0	30,6	33,7
	4,00	65	65,0	66,3	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

77. *Informa a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, informan a sus estudiantes de los problemas más comunes encontrados en la evaluación.

Se observa en la tabla 77, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 63, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato

agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 30%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 5% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 77. Descriptivos del ítem V7.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	5	5,0	5,0	7,0
	3,00	30	30,0	30,0	37,0
	4,00	63	63,0	63,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

78. *Reflexiona sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, reflexionan sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y exploran estrategias para contrarrestarlas.

Se observa en la tabla 78, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 67, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Por lo tanto, el 67% de los encuestados consideran bastante relevante reflexionar sobre las debilidades encontradas en sus estudiantes y explorar estrategias para contrarrestarlas para ser un excelente profesor universitario.

El 28 % de los encuestados han considerado relevante esta variable.

Sólo 4 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 78. Descriptivos del ítem V8.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	4	4,0	4,0	4,0
	3,00	28	28,0	28,3	32,3
	4,00	67	67,0	67,7	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

79. *Resuelve los dilemas morales que le presentan estudiantes situados entre el aprobado y el suspenso.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes resuelven los dilemas morales que les presentan los estudiantes situados entre el aprobado y el suspenso.

Se observa en la tabla 79, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 59, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 35%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 4 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 79. Descriptivos del ítem V79.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	4	4,0	4,0	6,0
	3,00	35	35,0	35,0	41,0
	4,00	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

80. *Ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes ofrecen alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente.

Se observa en la tabla 80, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 57, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 31%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra también que 11 encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 80. Descriptivos del ítem V80.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	11	11,0	11,0	12,0
	3,00	31	31,0	31,0	43,0
	4,00	57	57,0	57,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

5.9. (I) Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

La innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

81. *Se preocupa por su autoperfeccionamiento docente.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, se preocupan por su autoperfeccionamiento docente.

Se observa en la tabla 81, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 81, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, lo que nos muestra que los encuestados consideran muy significativo preocuparse por autoperfeccionar su actividad docente para ser un excelente profesor/a universitario.

La tabla nos muestra también que solamente 18 encuestados han considerado relevante esa variable. Así, hay una gran diferencia entre el valor 4 y 3, sin embargo, no cambia el valor positivo de esa proposición dada por los participantes.

Ningún encuestado ha considerado poco relevante o nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 81. Descriptivos del ítem V81.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	18	18,0	18,2	18,2
	4,00	81	81,0	81,8	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

82. *Se encuentra motivado para el perfeccionamiento continuo.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, se encuentran motivados para el perfeccionamiento continuo.

Se observa en la tabla 82, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 68, se han agrupado en torno al valor 4. Así, en la tabla se ve el dato bastante significativo, pues el 68% de los encuestados consideran muy relevante el estar motivados para perfeccionar su actividad para ser un excelente profesor/a universitario. Mientras tanto, 27% de los encuestados consideran esa variable relevante.

El 7% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 82. Descriptivos del ítem V82.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	3	3,0	3,0	4,0
	3,00	27	27,0	27,3	31,3
	4,00	68	68,0	68,7	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

83. *Es consciente de la necesidad continua de actualización científica.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, son conscientes de la necesidad continua de actualización científica.

Se observa en la tabla 83, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 84, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y el restante de las respuestas en torno al valor 3, relevante. Lo que muestra que el profesorado valora significativamente el ser conscientes de que actualizarse es imprescindible para ser un excelente profesor universitario.

Ningún encuestado ha considerado poco relevante o nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 83. Descriptivos del ítem V83.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	16	16,0	16,0	16,0
	4,00	84	84,0	84,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

84. *Se forma y se actualiza en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, se forman y se actualizan en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia.

Se observa en la tabla 84, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 82, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

Se comprueba que los encuestados valoran de manera muy significativa el formarse y actualizar en los aspectos didácticos de la enseñanza de su materia para ser un excelente profesor universitario. Una vez que ellos han puntuado las respuestas entre muy relevante 82% y relevante, con un 16%.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Tabla 84. Descriptivos del ítem V84.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	16	16,0	16,0	18,0
	4,00	82	82,0	82,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

85. Le preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, les preocupa la mejora de la calidad de su enseñanza.

Se observa en la tabla 85, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 89, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante.

La tabla muestra un dato significativo ya que el 89 % de los encuestados consideran muy relevante el preocuparse por la mejora de la calidad de su enseñanza para ser un excelente profesor/a universitario y sólo 11 encuestados han considerado relevante esta proposición.

Ningún encuestado ha considerado poco relevante o nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 85. Descriptivos del ítem V85.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3,00	11	11,0	11,0	11,0
	4,00	89	89,0	89,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

86. *Colabora con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, colaboran con colegas en la actualización y mejora de la enseñanza.

Se observa en la tabla 86, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 59, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 30 respuestas en el valor 3, relevante. Por lo que la gran mayoría de los encuestados consideran muy significativo el colaborar con los colegas en la actualización y mejora de la enseñanza para ser un excelente profesor/a universitario.

El 9% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 86. Descriptivos del ítem V86.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	9	9,0	9,0	11,0
	3,00	30	30,0	30,0	41,0
	4,00	59	59,0	59,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

87. *Asiste a congresos, jornadas y otras reuniones científicas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, asisten a congresos, jornadas y otras reuniones científicas.

Se observa en la tabla 87, de las 100 respuestas obtenidas, 112 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 71, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante, lo que se comprueba que 71% de los encuestados consideran muy relevante el asistir a congresos, jornadas y otras reuniones científicas para ser un excelente profesor/a universitario.

El 22% de las respuestas se han agrupado en torno al valor 3, relevante.

El 25% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 1 encuestado, ha considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 87. Descriptivos del ítem V87.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	4	4,0	4,1	5,1
	3,00	22	22,0	22,4	27,6
	4,00	71	71,0	72,4	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

88. *Aspira a seguir progresando en la escala profesional.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, aspiran a seguir progresando en la escala profesional.

Se observa en la tabla 88, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 76, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y el valor 3, 22%, relevante. Así, la mayoría de los profesores participantes de esta investigación consideran de manera muy positiva el asistir y aspirar a seguir progresando en la escala profesional para ser un excelente profesor universitario.

El 1% de los encuestados ha considerado poco relevante esta variable.

Sólo 1 encuestados ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 88. Descriptivos del ítem V88.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	1	1,0	1,0	1,0
	2,00	1	1,0	1,0	2,0
	3,00	22	22,0	22,0	24,0
	4,00	76	76,0	76,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

89. Participa en proyectos de innovación docente

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes participan en proyectos de innovación docente.

Se observa en la tabla 89, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 65, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 25 de las respuestas en torno al valor 3, relevante.

La tabla muestra que la mayoría del profesorado participante de esta investigación consideran muy significativo el participar en proyectos de innovación docente para ser un excelente profesor/a universitario.

El 4% de los encuestados han considerado poco relevante esta variable.

Sólo 2 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 89. Descriptivos del ítem V89.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	4	4,0	4,0	6,1
	3,00	28	28,0	28,3	34,3
	4,00	65	65,0	65,7	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		

Total	100	100,0
-------	-----	-------

90. *Presenta aportaciones en publicaciones periódicas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, presentan aportaciones en publicaciones periódicas.

Se observa en la tabla 90, de las 100 respuestas obtenidas, 96 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 45, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 34 respuestas al valor 3 que es relevante.

En la tabla se ve que los participantes valoran de manera muy positiva el presentar aportaciones en publicaciones periódicas para ser un excelente profesor universitario.

El 12% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 5 encuestados han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 90. Descriptivos del ítem V90.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	5,0	5,2	5,2
	2,00	12	12,0	12,5	17,7
	3,00	34	34,0	35,4	53,1
	4,00	45	45,0	46,9	100,0
	Total	96	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		100	100,0		

5.10. (J) Autoevaluación

La autoevaluación es una dimensión múltiple que en esta investigación es analizada a través de las siguientes 10 variables:

91. *Reflexiona sobre su práctica docente para mejorarla.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, reflexionan sobre su práctica docente para mejorarla.

Se observa en la tabla 91, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 78, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3 con un 19%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 91. Descriptivos del ítem 91.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,0	1,0	1,0
	3,00	19	19,0	19,4	20,4
	4,00	78	78,0	79,6	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

92. *Se conoce a sí mismo como docente, es consciente de sus debilidades y puntos fuertes.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, se conocen a sí mismos como docentes, siendo conscientes de sus debilidades y puntos fuertes.

Se observa en la tabla 92, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 71, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 26 respuestas en torno al valor 3, relevante.

En la tabla se ve un dato significativo, pues la gran mayoría de los encuestados consideran muy relevante el reconocerse a sí mismos como docentes, siendo conscientes de sus debilidades y puntos fuertes para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 1 encuestado ha considerado nada relevante y ningún encuestado ha considerado poco

relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 92. Descriptivos del ítem 92.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,0	1,0	1,0
	3,00	26	26,0	26,5	27,6
	4,00	71	71,0	72,4	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

93. Posee una elevada autoestima.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, poseen una elevada autoestima.

Se observa en la tabla 93, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 53, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, con un 38%, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 8 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 93. Descriptivos del ítem 93.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	8	8,0	8,1	8,1
	3,00	38	38,0	38,4	46,5
	4,00	53	53,0	53,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

94. Somete a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, someten a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas.

Se observa en la tabla 94, de las 100 respuestas obtenidas, 97 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 62, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 33 respuestas en torno al valor 3, relevante. Así, la mayoría de los encuestados consideran muy significativo el someter a autoanálisis su conocimiento y destrezas en variadas situaciones didácticas para ser un excelente profesor/a universitario.

La tabla muestra que 2 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 94. Descriptivos del ítem 94.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,1	2,1
	3,00	33	33,0	34,0	36,1
	4,00	62	62,0	63,9	100,0
	Total	97	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		100	100,0		

95. *Comprueba que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractivas las asignaturas.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, comprueban que los materiales usados en la enseñanza motivan a sus alumnos y hacen atractivas las asignaturas.

Se observa en la tabla 95, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 54, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 42 respuestas en torno al valor 3, relevante. Así, la mayoría de los encuestados consideran muy significativo el comprobar que los materiales utilizados en la enseñanza motivan al alumnado y hacen atractivas las asignaturas para ser un excelente profesor/a universitario.

Sólo 3 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 95. Descriptivos del ítem 95.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	3	3,0	3,0	3,0
	3,00	42	42,0	42,4	45,5

	4,00	54	54,0	54,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

96. *Usa instrumentos diversos (cuestionarios, autoinformes, grabaciones, diarios, etc.) para autoevaluarse.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, usan instrumentos diversos para autoevaluarse, como cuestionarios, grabaciones, diarios, etc.

Se observa en la tabla 96, de las 100 respuestas obtenidas, 98 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 42, se han agrupado en torno al valor 3, relevante y 26 respuestas al valor 4, muy relevante. Por lo que entre los profesores participantes en esta investigación consideran relevante el usar instrumentos diversos para autoevaluarse para ser un excelente profesor/a universitario.

El 17% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 13 encuestados han considerado nada relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 96. Descriptivos del ítem 96.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	13	13,0	13,3	13,3
	2,00	17	17,0	17,3	30,6
	3,00	42	42,0	42,9	73,5
	4,00	26	26,0	26,5	100,0
	Total	98	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		100	100,0		

97. *Analiza sus relaciones con los colegas del posgrado.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, analizan sus relaciones con los colegas del posgrado.

Se observa en la tabla 97, de las 100 respuestas obtenidas, 87 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 39, se han agrupado en torno al valor 3 que es relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 4, con un 33%, posiciona esta variable como significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

El 10% de los encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 5 encuestados han considerado nada relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 97. Descriptivos del ítem 97.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	5	5,0	5,7	5,7
	2,00	10	10,0	11,5	17,2
	3,00	39	39,0	44,8	62,1
	4,00	33	33,0	37,9	100,0
	Total	87	87,0	100,0	
Perdidos	Sistema	13	13,0		
Total		100	100,0		

98. *Examina el grado en que conecta sus clases con el mundo profesional.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, examinan el grado en el que conectan sus clases con el mundo profesional.

Se observa en la tabla 98, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 61, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante y 34 respuestas en torno al valor 3, relevante. Así, los encuestados consideran muy relevante el examinar el grado en el que conectan sus clases con el mundo profesional para ser un excelente profesor universitario.

Sólo 5 encuestados han considerado poco relevante esta proposición, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 98. Descriptivos del ítem 98.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	5	5,0	5,0	5,0
	3,00	34	34,0	34,0	39,0
	4,00	61	61,0	61,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

99. Utiliza estrategias variadas para revisar su práctica diaria.

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, utilizan estrategias variadas para revisar su práctica diaria.

Se observa en la tabla 99, de las 100 respuestas obtenidas, 99 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 53, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, relevante, con 35%, posiciona esta variable como muy relevante en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

La tabla muestra que 9 encuestados han considerado poco relevante esta proposición.

Sólo 2 encuestados han considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 99. Descriptivos del ítem 99.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	2,0	2,0	2,0
	2,00	9	9,0	9,1	11,1
	3,00	35	35,0	35,4	46,5
	4,00	53	53,0	53,5	100,0
	Total	99	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		100	100,0		

100. *Analiza el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos.*

Esta variable pretende medir hasta qué punto los profesores de Unimontes, analizan el clima de clase y el nivel de cordialidad, respeto y calidez en su relación con sus alumnos.

Se observa en la tabla 100, de las 100 respuestas obtenidas, 100 se han considerado válidas. La mayoría de las respuestas, 78, se han agrupado en torno al valor 4 que es muy relevante. Este dato agrupado al siguiente valor más respondido por los encuestados que es el valor 3, relevante, posiciona esta variable como muy significativa en la conceptualización de la excelencia docente en la universidad.

Sólo 1 encuestado ha considerado poco relevante esta variable, puntuándola con el valor inferior de la escala.

Tabla 100. Descriptivos del ítem 100.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	1	1,0	1,0	1,0
	3,00	21	21,0	21,0	22,0
	4,00	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

6. Indicadores seleccionados por el cuerpo académico de Unimontes

Para reducir el número de ítems y seleccionar aquellos indicadores que mejor definen la excelencia universitaria desde la propia perspectiva de los integrantes del cuerpo académico de la UNIMONTES que constituyen nuestra muestra de estudio hemos procedido a realizar dos procesos que presentamos en las tablas 101 y 102.

El primer procedimiento de reducción ha consistido en mantener los tres ítems con mayor frecuencia obtenida en la categoría muy relevante. Así nos quedamos con 30 indicadores de la excelencia docente que, respetando la dimensionalización teórica de partida, mejor representan la perspectiva del profesorado encuestado. Recogemos el resultado en la tabla 101.

Tabla 101. Tres ítems con mejor frecuencia como muy relevante en cada dimensión

Ítem	Frecuencia Muy relevante
1. VISÃO DO ENSINO SUPERIOR	
A2. Valoriza altamente a profissão de professor/a universitário/a	74
A9. Conhece o conteúdo que ensina	87
A10. Considera importante tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das aulas	88
2. NECESSIDADES FORMATIVAS DOS ESTUDANTES	
B1. Interessa-se em conhecer as expectativas acadêmicas de seus alunos	70
B3. Incentiva seus alunos a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem	81
B9. Preocupa-se em motivar seus estudantes e manter seu interesse pela disciplina	66
3. CONHECIMENTO DO CONTEXTO	
C4. Preocupa-se em oferecer uma educação de qualidade, mesmo que a Universidade não reconheça	80
C8. Preocupa-se com as relações humanas e em criar uma atmosfera agradável durante as suas aulas	78
C9. Concilia o ensino com a pesquisa	65
4. PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA	
D1. Atualiza regularmente a programação de sua(s) disciplina(s)	75
D4. Formula objetivos, seleciona conteúdos úteis e necessários, e promove atividades estimulantes	64
D10. Planeja sua disciplina conectando os conteúdos teóricos com os práticos	70
5. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO	
E1. Promove o senso crítico, a reflexão, o diálogo e o debate	78

E8. Anima os estudantes para que explorem, indaguem, construam significados, conectem ideias, tenham acesso a fontes de informação, busquem alternativas e resolovam problemas	77
E9. Concilia a nova informação com o que foi aprendido previamente, fazendo referências a outros temas, matérias ou campos	79
6. CAPACIDADE COMUNICATIVA	
F1. Cria um ambiente de cordialidade e comunicação fluida para que seus alunos desfrutem das aulas	77
F9. Certifica-se de que seus alunos entendam-no.	73
F10. Utiliza em sua prática docente linguagens variadas (discurso oral, escrito, gráfico, etc.)	71
7. APOIO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM	
G1. Considera a tutoria como um excelente recurso para completar o trabalho docente	42
G6. Cumpre criteriosamente com os horários de tutoria	26
G7. Oferece uma atenção especial aos estudantes com problemas de aprendizagem	42
8. AVALIAÇÃO	
H1. Valoriza positivamente a frequência nas aulas e em outras atividades desenvolvidas no programa	74
H2. Avalia de acordo com critérios previamente fixados e conhecidos pelos alunos	79
H4. Preocupa-se com a eficácia dos instrumentos de avaliação que emprega	75
9. INOVAÇÃO DO ENSINO E ATUALIZAÇÃO DOCENTE	
I3. É consciente da necessidade de contínua atualização científica	84
I4. Preocupa-se em atualizar-se, principalmente no que se refere aos aspectos didáticos para ministrar a sua disciplina	82
I5. Preocupa-lhe a melhoria da qualidade de seu ensino	89
10. AUTOAVALIAÇÃO	
J1. Reflete sobre sua prática docente para melhorá-la	78
J2. Conhece a si mesmo como docente, sendo capaz de apreciar suas fraquezas e pontos fortes	71
J10. Analisa o clima da classe e o nível de cordialidade, respeito e afinidade entre você e seus alunos.	78

El segundo procedimiento realizado, cuyo resultado insertamos en la tabla 102, ha consistido en despreciar los ítems cuya frecuencia en la categoría muy relevante es inferior a 65. Por tanto, los indicadores seleccionados son considerados como muy relevantes por el 65% de la muestra. De esta manera, no se conserva, necesariamente, la dimensionalización previa y se selecciona un total de 42 indicadores que corresponden a 9 de las 10 dimensiones previas.

Tabla 102. Ítems con frecuencia superior a 65 en categoría muy relevante

Ítem	Frecuencia Muy relevante
1. VISÃO DO ENSINO SUPERIOR	
A2. Valoriza altamente a profissão de professor/a universitário/a	74
A4. Promover a participação dos seus alunos no processo de aprendizagem	80

do conteúdo	
A6. Leva em consideração a valorização e o conhecimento dos seus alunos pela sua atuação como professor	65
A8. Articula o ensino com o mundo profissional	66
A9. Conhece o conteúdo que ensina	87
A10. Considera importante tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das aulas	88
2. NECESSIDADES FORMATIVAS DOS ESTUDANTES	
B1. Interessa-se em conhecer as expectativas acadêmicas de seus alunos	70
B3. Incentiva seus alunos a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem	81
B9. Preocupa-se em motivar seus estudantes e manter seu interesse pela disciplina	66
3. CONHECIMENTO DO CONTEXTO	
C4. Preocupa-se em oferecer uma educação de qualidade, mesmo que a Universidade não reconheça	80
C8. Preocupa-se com as relações humanas e em criar uma atmosfera agradável durante as suas aulas	78
C9. Concilia o ensino com a pesquisa	65
4. PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA	
D1. Atualiza regularmente a programação de sua(s) disciplina(s)	75
D10. Planeja sua disciplina conectando os conteúdos teóricos com os práticos	70
5. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO	
E1. Promove o senso crítico, a reflexão, o diálogo e o debate	78
E3. Adapta o tempo, o material e a metodologia de acordo com o interesse e a dificuldade que o conteúdo apresenta	66
E6. Estabelece relações de cordialidade, aproximação e bom humor sem deixar de lado a seriedade e exigência própria da função docente	82
E7. Se apaixona pela sua profissão e transmite aos alunos, fomentando o compromisso com a disciplina/conteúdo	72
E8. Anima os estudantes para que explorem, indaguem, construam significados, conectem ideias, tenham acesso a fontes de informação, busquem alternativas e resolvam problemas	77
E9. Concilia a nova informação com o que foi aprendido previamente, fazendo referências a outros temas, matérias ou campos	79
6. CAPACIDADE COMUNICATIVA	
F1. Cria um ambiente de cordialidade e comunicação fluida para que seus alunos desfrutem das aulas	77
F7. Promove o questionamento e as contribuições de seus alunos, levando em consideração suas ideias, respostas e visões	65
F9. Certifica-se de que seus alunos entendam-no.	73
F10. Utiliza em sua prática docente linguagens variadas (discurso oral, escrito, gráfico, etc.)	71
7. APOIO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM	
8. AVALIAÇÃO	
H1. Valoriza positivamente a frequência nas aulas e em outras atividades desenvolvidas no programa	74
H2. Avalia de acordo com critérios previamente fixados e conhecidos pelos alunos	79
H3. Combina com seus alunos os critérios de avaliação	65
H4. Preocupa-se com a eficácia dos instrumentos de avaliação que emprega	75
H5. Concebe a avaliação em um sentido indagador que lhe permite obter informações que contribuam para a melhoria de sua maneira de ensinar	65

H6. Concorda que a avaliação requer um juízo baseado em evidências coletadas sobre cada estudante	65
H8. Reflete sobre as dificuldades encontradas pelos seus alunos e explora estratégias para combatê-las	67
9. INOVAÇÃO DO ENSINO E ATUALIZAÇÃO DOCENTE	
I1. Preocupa-se com sua autoformação docente	81
I2. Encontra-se motivado para a formação continuada	68
I3. É consciente da necessidade de contínua atualização científica	84
I4. Preocupa-se em atualizar-se, principalmente no que se refere aos aspectos didáticos para ministrar a sua disciplina	82
I5. Preocupa-lhe a melhoria da qualidade de seu ensino	89
I7. Participa de congressos, jornadas e outros eventos científicos	71
I8. Aspira seguir progredindo na escala profissional	76
I9. Participa de projetos de capacitação docente	65
10. AUTOAVALIAÇÃO	
J1. Reflete sobre sua prática docente para melhorá-la	78
J2. Conhece a si mesmo como docente, sendo capaz de apreciar suas fraquezas e pontos fortes	71
J10. Analisa o clima da classe e o nível de cordialidade, respeito e afinidade entre você e seus alunos.	78

El análisis de la tabla 102 nos permite afirmar que la dimensión 9 (innovación de la enseñanza y actualización docente) es la que conserva un mayor número de indicadores, 8, seguida de las dimensiones 8 (evaluación), 5 (desarrollo de la enseñanza) y 1 (visión de la enseñanza) con 7, 6 y 6 indicadores respectivamente. Por el contrario, el cuerpo académico no conserva ningún indicador de la dimensión 7 (percepción del apoyo individual al aprendizaje) y tan sólo 2 indicadores de la dimensión 4 (planteamiento y organización de la disciplina) que concentra los indicadores referidos a la didáctica de la materia.

Estos resultados nos permiten afirmar que para el cuerpo académico encuestado, el apoyo a las necesidades individuales al aprendizaje de los estudiantes y la didáctica de la disciplina impartida son las dimensiones que tienen menos peso en su percepción de la excelencia docente.

Capítulo VI

Conclusiones e implicaciones

7.1. Conclusiones

La principal aportación de este estudio de investigación es la ampliación conceptual de la excelencia docente en la Educación Superior, a través del análisis de los factores que influyen en el concepto que tiene el profesorado de la Unimontes (Montes Claros-Brasil). Se utilizó el Cuestionario Para la Selección de Indicadores de la Excelencia Docente Universitaria (FernándezCruz y Romero, 2010) el cual fue adaptado por la autora de esa investigación.

En este estudio exploratorio-descriptivo los resultados demuestran, a través del análisis de correlación de Pearson junto al análisis de regresión por pasos que pueden establecerse hasta tres modelos predictivos de la dimensión 6 (capacidad comunicativa), que están integrados el M1 por la dimensión 5 (desarrollo de la enseñanza), el M2 por la dimensión 5 (desarrollo de la enseñanza más la dimensión 1 (visión de la enseñanza) y el M3 por la dimensión 5 (por desarrollo de la enseñanza) más la dimensión 1 (visión de la enseñanza), más la dimensión 2 (percepción de las necesidades formativas de los estudiantes).

Todas las dimensiones están correlacionadas significativamente entre sí ($R^2=0.64/p< 0.01$). Sin embargo, no existe correlación entre los pares formados por la dimensión 7 (apoyo individual al aprendizaje) y la dimensión 9 (innovación de la enseñanza), de una parte, y la dimensión 7 (apoyo individual al aprendizaje) y la dimensión 1 (visión de la enseñanza), de otra. Esto es, parece que la visión y la innovación de la enseñanza no están relacionadas estrechamente desde la perspectiva del cuerpo académico de UNIMONTES.

En relación al objetivo de este estudio, los resultados indican que todas las dimensiones que conforman el cuestionario pueden sustentar un modelo de evaluación de la excelencia docente pues contienen indicadores que son considerados muy relevantes por el cuerpo académico encuestado. No obstante, cuando hemos fijado el corte de la frecuencia en la categoría muy relevante, hemos observado que la dimensión 7 (apoyo individual al aprendizaje) se cae del modelo y no es considerada, en su conjunto, relevante para el profesorado de UNIMONTES.

Tanto en el proceso de reducción de indicadores, como en el análisis de correlación de dimensiones, hemos comprobado que la percepción del apoyo individual al aprendizaje queda fuera del modelo perseguido de excelencia docente del profesorado.

Concluimos, que los indicadores para la evaluación de la excelencia docente del profesorado de UNIMONTES deben tener más peso en procesos de evaluación, desarrollo práctico de la enseñanza

y visión de la enseñanza que encarnan los propios docentes. En este mismo orden de cosas, el concimiento didáctico de la disciplina, como algo separado del desarrollo práctico de la enseñanza, contiene un peso muy bajo en la visión de la excelencia docente.

7.2. Limitaciones

Este estudio ha estado limitado por la dificultad de aplicación del instrumento de forma anónima entre el cuerpo académico pues se han tenido que realizar varias oleadas de envío y., aún así, la respuesta se ha ajustado al mínimo de 100 que nos habíamos propuesto. Entendemos que una mayor respuesta al instrumento le dará validez y fiabilidad al estudio.

Una segunda limitación de este estudio, en comparación con la investigación inicial de Fernández Cruz y Romero (2010) es la ausencia de una parte cualitativa que nos sirva de referencia para la comprensión profunda de los datos esbozados en el estudio descriptivo y cuantitativo.

7.3. Implicaciones y prospectiva

Entendemos que los resultados obtenidos pueden servir a UNIMONTES para equilibrar los instrumentos que usa para la evaluación docente incluyendo dimensiones e indicadores que ya han sido valorados por el cuerpo académico.

La importancia de este estudio trasciende su mero uso por UNIMONTES. El hecho de que el instrumento ya haya sido aplicado en las universidades de Granada (España), Cienfuegos (Cuba), Trent (Canadá) y un numeroso grupo de universidades de México, nos permitirá en el futuro abordar estudios comparativos que permitirán entender mejor el comportamiento y pensamiento del profesorado universitario respecto a la excelencia docente. Abogamos, pues, por estudios amplios y comparativos con este instrumento y con otros instrumentos de naturaleza cualitativa que nos permitan mejorar la comprensión y reflexión sobre los datos obtenidos.

Referencias bibliográficas

- ABMES. (2019). *Diretrizes para a extensão na Educação Superior brasileira*. ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e Avaliação educacional*. Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Universidade de Aveiro.
- Almeida, S. P. N. C (2015). *Um lugar: muitas histórias o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ norte de Minas Gerais (1960-1990)*. Dissertação Doctoral Universidade Estadual de Montes Claros.
- Álvarez, F. (2008). ¿Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 92-105.
- Andriola, C. G. (2011). *Avaliação da atuação dos docentes de Instituições de Ensino Superior (IES): o caso da Faculdade Cearense (FAC)*. Dissertação Doctoral Universidade Federal do Ceará.
- Aquino, S., Izquierdo, J., & Echalaz, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-22.
- Avelino, W. F. (2018). Influências da pós-modernidade no cotidiano escolar. *Revista Communitas*, 2 (3), 41-58.
- Bernheim, C. T., & Marilena, S. (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da Conferencia sobre ensino superior*. UNESCO.
- Bizarro, W., Sicari, W. & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educacion*, 1 (3).
- Boehner, P., & Gilson, E. (1995). História da filosofia cristã: Desde as origens até Nicolau de Cusa. Tradução de Raimundo Vier. In *Petrópolis: Vozes*.
- Bolfer, M. O. (2008). *Reflexões sobre a Prática Docente*. Dissertação Doctoral UNIMEP.
- Bolívar, A. (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Edusc.

- Carvalho, J. (2005). *História das instituições e pensamento político. Obra completa*. Lisboa: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R., & Ramos Da, S. (2013). *Universidad Estatal de Goiás: historia, realidad y desafíos*. Dissertação Doctoral.
- Castanho, M. E. L. M. & Veiga, E. P. A. (2007). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus.
- Chagas, E. F., Reis, E. C. & Xavier A.R. (2017). *Cultura e educação na idade média: aspectos histórico-filosófico-teológicos*. Ceará.
- Chiavenato, I. (1997). *Abordagens prescritivas e normativas da administração*. 5. ed. São Paulo: Makron Books.
- Coelho, S., Vasconcelos, M. C., & Chaves (2009) *La creación de instituciones de educación superior en Brasil: el desafío tardío en América Latina*. IX Conferencia Internacional de Gestión Universitaria.
- De Freitas Drumond, J. G. (2001). Bioética e direito médico: o princípio da beneficência na responsabilidade civil do médico. *Revista Unimontes Científica*, 1(1), 1-8
- Diário da união (2018) CNE/CES n. 7, de 18 de dezembro. *Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências*.
- Diccionario de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana* (2010)
- Donatoni, A. (1999). *Trayectoria del movimiento docente en la educación superior: un rescate histórico del origen y desarrollo de ANDES*.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico* (Vol. 86). Ediciones Akal.
- Durkheim, É. (1995). *A evolução pedagógica*. Artes Médicas.

- Espíndola, F., Martins., & Alves, L. (2018). Um olhar sobre como a avaliação docente pode contribuir para legitimar a universidade como instituição social. *XVIII Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, 10-24.
- Fávero, M. (2006). La Universidad en Brasil: desde sus orígenes hasta la Reforma Universitaria de 1968. *Educar, Curitiba*, 28, 17-36.
- Feixas, M. (2009). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo Profesional Docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación de profesionales de la educación. Un enfoque profundo*. Mound Blue, WI: Deep University Press.
- Fernández Cruz, M., & Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada". *Revista portuguesa de pedagogía*, 44 (1), 83-117.
- Ferreira, L. G. (2020). *Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades*.
- Fullan, M. (1987). Research into educational innovation. In *The management of educational institutions* (pp. 245-261). Routledge.
- García, A. (1992). Características del "buen profesor" universitario según estudiantes y profesores. *Revista de investigación educativa*, 19, 31-50.
- García Álvarez, J. (1993). Formación Permanente del profesorado. Más allá de la Reforma. *Madrid: Escuela Española*.
- García, R. (2013). *Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional*. Cruz das Almas: Editora UFRB.
- Giddens, A. (2005). *Sociología*. Artmed.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Publications.

- Hobold, M. (2018). Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, 13 (2), 425–442.
- Hoyos Zúñiga, L. (2016). *El juego de rol como estrategia de evaluación de la producción oral en un curso de inglés como lengua extranjera*. Tesis Doctoral.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores* (p. 31–61). Porto Editora.
- Joice, B.R. & Showers, B. (1988). *Student Achievement Through staff development*. Longman.
- López, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. Pearson.
- López Rodríguez S. y González González D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4 (2), 62–81.
- Louzada, R. (2010). *O conceito de competência e o ensino de administração: um estudo multicaseos*. 267-f.
- Luna, E., & Torquemada, A. D. (2008). Evaluación de la docencia universitaria. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*, p 73-88. México: Plaza y Valdés.
- Macedo, A., R. D., Trevisan, L. M. V., Trevisan, P. & Macedo, C. S. D. (2005). Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 13, 127-148.
- Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação, numa época de transição*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian. Série Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo-Revista das Ciências da Educação*, 8.

- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85–102.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educacao & sociedade*, 30 (106), 15–35.
- Masetto, M. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus.
- Memorando explicativo (2005) Proyecto de Ley de Educación Superior. *Interacción: Rev. Fac. Educ. UFG*, 30 (1), 165–206.
- Meneghel, S. (2001). *A crise da universidade moderna no Brasil*. Tesis Universidade Estadual de Campiñas.
- Ministério da Educação. (2004). Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.
- Molnar, G. (2001). *Educación continua*.
<http://www.chasque.net/gamolnar/evaluación.../evaluación.02.htm>,
- Moore, B., Jr. (2010). *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. Edições 70.
- Moraes, M. C. B., & Kalnin, G. F. (2018). Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior. *Ensaio*, 26 (100), 530-551.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Oliveira, C. A., Abreu, W. F. & Oliveira, D. B. (2013). Conhecimento e educação na pós-modernidade. *Revista Margens Interdisciplinar*, 7 (8), 175-188.

- Oliveira, C., Araújo De, A., Ferreira De, W., Oliveira., & Bezerra, D. (2013). Conhecimento e educação na pós-modernidade. *Revista Margens*, 8, 175–188.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora.
- Palharini, F. (2000). *PAIUB 2000 - trajetória da qualidade. Comitê Assessor do PAIUB (mimeo)*.
- Paula, I. D. & Silveira, I.. (1973). Pequena Resenha Histórica da FAFIL. *Montes Claros: Revista Vínculo*, 1 (1), 9–12.
- Paula, M. (2009). A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14 (1), 71–84.
- Pereira, E. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14 (1), 29-52.
- Pereira, L., & Silva, M. (2006). Unimontes 40 Anos de História. In R.C.L. Caleiro & Pereira, L.M. (Org.) *Unimontes*, p. 115–152.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Perrenoud, P. (2011). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed Editora.
- Polidori, M. M., Marinho-Araujo, C. M., & Barreyro, G. B. (2006). SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14, 425–436.
- Rama, G. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*, 49-50.
- Rampazzo, L., & Joslin, É. (2017). Identidad, Historia y Retos Universitarios. *Revista ciencia contemporânea*, 1 (1), 75-87.
- Regimento Geral e PDI*. (2019a, julho 4). Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. <https://unimontes.br/regimento-geral-e-pdi>.

- Regimento Geral e PDI*. (2019b, julho 4). Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. <https://unimontes.br/regimento-geral-e-pdi/>
- Ristoff, D., Giolo, J. (2006). O Sinaes como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3, (6), 11.
- Rodrigues, A. (2011). *A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás*.
- Rosental, M., & Ludin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. Ediciones Universo.
- Saldaña, G. N. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Sello Editorial.
- Sampaio, H. (1998). *Universidades estatales en Brasil: características institucionales*. São Paulo: NUPES / USP.
- Santos, B. de S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2010). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez.
- Santos, B., De S., & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra.
- Santos, J. (2019). *Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar*. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Silveira, Z., S. Da., & Bianchetti, L. (2016). *Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado*. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 79-99.
- Sguissardi, V. (1997). *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Paidós/MEC.

- Teixeira, A. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV.
- Tejedor, F. J., & Muñoz Repiso, A. G. V. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 2006, 21–43.
- Trindade, H. (2000). Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Revista Estudos Avançados*, 14, 122-133.
- Tyler, R. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Ullmann, R. A. (2000). *A universidade medieval*. Porto Alegre: EDIPURCS.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*.
- Vázquez Atochero, A., & Romero Blanco, M. A. (2014). *Evaluación: de proceso social a herramienta educativa: importancia de la evaluación en la mejora del sistema educativo*. CCS.
- Vendrame, V. (2008). *O nascimento da universidade no século XIII: características intelectuais e transformações sociais na historiografia*. Tesis de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.
- Verger, J. (1996). *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.
- Vianna, H. M. (1995). Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 12, 7-24.
- Villar, L. M. (1993). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Editorial Universidad de Granada.
- Worthen B. S. & Sanders, J. R (1998). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Longman.

- Xavier, A., Eduardo., & Reis, E. (2017). Cultura e educação na idade média: aspectos histórico-filosófico-teológicos. *Revista Dialectus*, 11, 310–326.
- Yarzabal, L. (2002). La educación superior en la sociedad contemporánea. *Universidad y Sociedad: Revista do Conselho Nacional de Universidades*. Manágua.
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zavala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó: Barcelona.
- Zuñiga, R. (2001). Évaluation sur la place publique : science, éthique et politique. *Cahiers de recherche sociologique*, 35, 15-30.

Anexo

QUESTIONÁRIO SOBRE A QUALIDADE E EXCELÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE GRADUAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS							
QUESTIONÁRIO SOBRE A QUALIDADE E EXCELÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO							
Presado(a) Professor(as), o presente questionário faz parte do projeto sobre a qualidade e excelência do professor(a) universitário(a), desenvolvido na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada-Espanha, cujo objetivo geral é conhecer os indicadores pelos quais um professor ou professora universitários são considerados excelentes em universidades espanholas e brasileiras.							
GÊNERO							
Masculino:							
Feminino:							
CATEGORIA							
Professor(a) Titular:							
Professor(a) Adjunto:							
Professor(a) Assistente:							
Professor(a) Convidado(a):							
Não Respondeu(NR)							
SITUAÇÃO FUNCIONAL							
Efetivo:							
Designados:							
DEDICAÇÃO							
Tempo Completo:							
Tempo Parcial:							
Dedicação Exclusiva:							
Não Respondeu (NR)							
ÚLTIMO TÍTULO OBTIDO							
Especialização:							
Mestrado:							
Doutorado:							
Pós-Doutorado							
INSTRUÇÕES							
Nas páginas seguintes, o senhor(a) encontrará uma série de indicadores de excelência para o corpo docente universitário de graduação. Pedimos-lhe que marque o grau de relevância que cada							

indicador possui para o senhor(a), usando a seguinte escala:											
Irrelevante = 1		Pouco relevante = 2		Relevante = 3		Muito relevante = 4					
A. VISÃO DO ENSINO SUPERIOR								1	2	3	4
A1. Dá mais importância ao ensino do que à pesquisa											
A2. Valoriza altamente a profissão de professor/a universitário/a											
A3. Valorizar a pesquisa dentro do programa de sua disciplina											
A4. Promover a participação dos seus alunos no processo de aprendizagem do conteúdo											
A5. Satisfaz-se, em auto grau, com o êxito de seus alunos nas avaliações											
A6. Leva em consideração a valorização e o conhecimento dos seus alunos pela sua atuação como professor											
A7. Articula a gestão acadêmica com sua dedicação à docência											
A8. Articula o ensino com o mundo profissional											
A9. Conhece o conteúdo que ensina											
A10. Considera importante tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das aulas											
								1	2	3	4
B. NECESSIDADES FORMATIVAS DOS ESTUDANTES											
B1. Interessa-se em conhecer as expectativas acadêmicas de seus alunos											
B2. Conhece as expectativas de seus alunos em relação à pós-graduação											
B3. Incentiva seus alunos a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem											
B4. Conhece os estilos de aprendizagem de seus estudantes para potenciá-los ou melhorá-los											
B5. Detecta e valoriza as características pessoais de cada estudante											
B6. Detecta os valores e interesses de seus estudantes											
B7. Investiga e leva em consideração a atitude de seus estudantes diante do conteúdo ensinado											
B8. Geralmente explora os sucessos e fracassos de seus alunos durante a aprendizagem											
B9. Preocupa-se em motivar seus estudantes e manter seu interesse pela disciplina											
B10. Explora as possibilidades de que seus alunos beneficiem-se com ajudas, recursos e contatos com instituições e serviços											
								1	2	3	4
C. CONHECIMENTO DO CONTEXTO											
C1. Conhece o contexto institucional onde trabalha											
C2. Aproveita os conhecimentos que lhe proporcionam as tarefas de gestão e investigação para melhorar sua prática docente											
C3. Articula sua atuação com a de outros colegas que ministram a mesma disciplina ou outras com ela relacionadas											
C4. Preocupa-se em oferecer uma educação de qualidade, mesmo que a Universidade não reconheça											
C5. Enfrenta adequadamente os obstáculos que dificultam seu desenvolvimento profissional											
C6. É flexível diante das mudanças de disciplinas e conteúdos que ministrará											
C7. Coloca a formação dos estudantes acima de interesses institucionais, grupais e individuais											
C8. Preocupa-se com as relações humanas e em criar uma atmosfera agradável durante as suas aulas											
C9. Concilia o ensino com a pesquisa											
C10. Estabelece conexões entre o mundo profissional e o universitário											

								1	2	3	4
D. PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA											
D1. Atualiza regularmente a programação de sua(s) disciplina(s)											
D2. Promove práticas que desenvolvam a criatividade e os valores dos seus alunos											
D3. Seleciona referências bibliográficas de fácil acesso aos estudantes											
D4. Formula objetivos, seleciona conteúdos úteis e necessários, e promove atividades estimulantes											
D5. Adapta sua metodologia ao nível e características dos seus alunos											
D6. Planeja e toma decisões sobre a sua disciplina com a colaboração de seus colegas											
D7. Seleciona conhecimentos e atividades por seu nível de complexidade cognitiva											
D8. Elaborar e utiliza diversos materiais de ensino, atualizando-os com frequência											
D9. Prepara atividades práticas para que os estudantes "aprendam fazendo"											
D10. Planeja sua disciplina conectando os conteúdos teóricos com os práticos											
								1	2	3	4
E. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO											
E1. Promove o senso crítico, a reflexão, o diálogo e o debate											
E2. Questiona sobre a utilidade das metodologias e busca alternativas com colegas e alunos/as											
E3. Adapta o tempo, o material e a metodologia de acordo com o interesse e a dificuldade que o conteúdo apresenta											
E4. Possibilita que os seus alunos desenvolvam diversas destrezas instrumentais											
E5. Transmite informações de forma organizada, usando resumos, gráficos, esquemas, diagramas, ilustrações, etc.											
E6. Estabelece relações de cordialidade, aproximação e bom humor sem deixar de lado a seriedade e exigência própria da função docente											
E7. Se apaixona pela sua profissão e transmite aos alunos, fomentando o compromisso com a disciplina/conteúdo											
E8. Anima os estudantes para que explorem, indaguem, construam significados, conectem ideias, tenham acesso a fontes de informação, busquem alternativas e resolvam problemas											
E9. Concilia a nova informação com o que foi aprendido previamente, fazendo referências a outros temas, matérias ou campos											
E10. Utiliza materiais e recursos didáticos variados e integra em sua prática docente as novas tecnologias da informação e da comunicação (internet, videoconferência, correio eletrônico, etc.)											
								1	2	3	4
F. CAPACIDADE COMUNICATIVA											
F1. Cria um ambiente de cordialidade e comunicação fluida para que seus alunos desfrutem das aulas											
F2. Estimula as discussões sobre os projetos de trabalho e atividades de campo e laboratório											
F3. Estabelece canais de comunicação adequados para proporcionar a seus alunos informação contínua a respeito de seu processo de aprendizagem											
F4. Favorece o contato dos seus alunos com outros professores e especialistas que possam facilitar a aprendizagem											
F5. Discute com seus alunos os êxitos e problemas que surgem durante a implantação de inovações na prática docente											
F6. Preocupa-se em encontrar nova informação sobre os diferentes tópicos usando meios tecnológicos.											

F7. Promove o questionamento e as contribuições de seus alunos, levando em consideração suas ideias, respostas e visões				
F8. Estimula seus alunos proporcionando-lhes múltiplos pontos de vista sobre ideias controversas.				
F9. Certifica-se de que seus alunos entendam-no.				
F10. Utiliza em sua prática docente linguagens variadas (discurso oral, escrito, gráfico, etc.)				
	1	2	3	4
G. APOIO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM				
G1. Considera a tutoria como um excelente recurso para completar o trabalho docente				
G2. Estimula a frequência de seus estudantes à tutoria				
G3. Utiliza a tutoria para fazer um acompanhamento personalizado do trabalho de seus alunos/as				
G4. Utiliza a tutoria para controlar de forma personalizada o progresso de seus alunos				
G5. Utiliza a tutoria para atender situações pessoais de seus alunos, mesmo que não estejam diretamente relacionados com a docência				
G6. Cumpre criteriosamente com os horários de tutoria				
G7. Oferece uma atenção especial aos estudantes com problemas de aprendizagem				
G8. Assegura-se de que os alunos/as que tenham dificuldades com os conteúdos da aula ou com projetos de trabalho encontrem ajuda na tutoria				
G9. Utiliza a entrevista em grupo para tutoriar os trabalhos coletivos				
G10. Utiliza a tutoria para orientar os alunos sobre perspectivas acadêmicas e/ou profissionais relacionadas com as disciplinas e o programa de pós-graduação que cursam seus alunos				
	1	2	3	4
H. AVALIAÇÃO				
H1. Valoriza positivamente a frequência nas aulas e em outras atividades desenvolvidas no programa				
H2. Avalia de acordo com critérios previamente fixados e conhecidos pelos alunos				
H3. Combina com seus alunos os critérios de avaliação				
H4. Preocupa-se com a eficácia dos instrumentos de avaliação que emprega				
H5. Concebe a avaliação em um sentido indagador que lhe permite obter informações que contribuam para a melhoria de sua maneira de ensinar				
H6. Concorda que a avaliação requer um juízo baseado em evidências coletadas sobre cada estudante				
H7. Informa aos seus alunos os problemas mais comuns encontrados na avaliação				
H8. Reflete sobre as dificuldades encontradas pelos seus alunos e explora estratégias para combatê-las				
H9. Reflete sobre os dilemas éticos que surgem em situações de reprovação				
H10. Oferece alternativas aos/as estudantes que obtiveram uma nota baixa				
	1	2	3	4
I. INOVAÇÃO DO ENSINO E ATUALIZAÇÃO DOCENTE				
I1. Preocupa-se com sua autoformação docente				
I2. Encontra-se motivado para a formação continuada				
I3. É consciente da necessidade de contínua atualização científica				
I4. Preocupa-se em atualizar-se, principalmente no que se refere aos aspectos didáticos para ministrar a sua disciplina				
I5. Preocupa-lhe a melhoria da qualidade de seu ensino				
I6. Colabora com colegas na atualização e melhoria do ensino				

Cuestionario

