

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



La participación docente en la evaluación de los planes de estudios en una
universidad privada limeña

Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en
Currículo

AUTOR

Vicente Pablo Gutiérrez Galarza

ASESORA:

Lileya Manrique Villavicencio

Febrero, 2019

RESUMEN

En los últimos años, hay un mayor interés por parte de las universidades en evaluar los planes de estudios, especialmente a partir de las disposiciones de la Ley Universitaria y los requerimientos de las agencias acreditadoras nacionales e internacionales. En ese contexto se enmarca la presente investigación, cuyo objetivo es analizar el significado de participar en la evaluación de los planes de estudios para los docentes de una universidad privada limeña. Para ello, se exploraron las experiencias de seis docentes de tres facultades como participantes de la evaluación de los planes de estudios de sus programas académicos. Además, se recogió información sobre qué significa para ellos dicha evaluación y qué los motivó a participar.

Se eligió el enfoque cualitativo por ser el más idóneo de acuerdo con el objetivo planteado y se seleccionó el método fenomenológico porque permite explorar las vivencias de los docentes al participar en la evaluación. La técnica de recolección que se usó fue la entrevista a profundidad por su correspondencia con el método elegido. De acuerdo con la guía de pautas empleadas, los participantes pudieron expresar libremente sus puntos de vista sobre la evaluación y cómo fue su experiencia al participar en ella.

Para los docentes participantes, la evaluación significó un proceso importante que debe realizarse por las ventajas que implica para sus especialidades y, a pesar de lo complejo que fue y del tiempo requerido, estuvieron dispuestos a participar en ella. Sin embargo, hay diversas variables —como la planificación y comunicación por parte de las autoridades— que deben tenerse en cuenta si se desea continuar con las evaluaciones de los planes de estudio con la participación de los docentes.

Palabras claves: evaluación, plan de estudios, participación docente, acreditación.

AGRADECIMIENTOS

A Carlos, por estar a mi lado en todo momento, por su paciencia, su apoyo y preocupación. Él ha sido uno de los responsables que esta tesis llegue a su culminación en el tiempo previsto.

A mis padres y hermanos, por sus palabras de aliento, por su preocupación y por confiar en lo que soy capaz apoyarme en todas las actividades que hago.

A Vania y Gimena, por habernos enrumbado en esta aventura y haber sido compañeros en esta maestría. Por avanzar juntos, por su apoyo y sus palabras. Ha sido una experiencia increíble haber compartido esta maestría con ellas.

A Lileya, mi asesora en este proceso. Por su dedicación como profesora, por sus conocimientos y ayuda en la elaboración de esta tesis. También le agradezco por su preocupación, paciencia y comprensión.

A Oscar, por brindarme las facilidades para poder dedicarle tiempo a la maestría, por sus palabras siempre, como jefe, docente, pero sobre todo como amigo.

Finalmente, a los profesores que participaron y confiaron en esta investigación. Gracias por su apoyo.

CONTENIDO

Introducción.....	1
Capítulo I: La evaluación del plan de estudios	5
1.1. Currículo y plan de estudios.....	5
1.2. La evaluación en educación superior universitaria.....	8
1.3. Qué significa evaluar el plan de estudios.....	10
Capítulo II: La participación docente en la evaluación del plan de estudios.....	15
2.1. La participación docente	15
2.2. La participación docente en la evaluación del plan de estudios.....	18
2.3. Aspectos que favorecen o dificultan la participación docente en la evaluación de los planes de estudio	21
2.3.1. Aspectos que favorecen la participación docente.....	22
2.3.2. Aspectos que dificultan la participación docente	24
2.3.3. Estrategias que promueven la participación docente en la evaluación de planes de estudio.....	26
Capítulo III: Diseño metodológico.....	31
3.1. Planteamiento del problema de investigación	31
3.2. Objetivos de la investigación.....	36
3.3. Categorías de la investigación	36
3.4. Enfoque metodológico y método de investigación	37
3.5. Participantes	40
3.6. Técnica e instrumento de recojo de información.....	42
3.7. Procedimiento	44
3.7.1. Etapa previa.....	44
3.7.2. Etapa descriptiva	45

3.7.3. Etapa estructural.....	46
3.7.4. Discusión de los resultados	48
3.8. Principios éticos	48
Capítulo IV: Resultados y discusión	50
4.1. Descripción de los temas centrales de las entrevistas.....	50
4.1.1. Docente 1	50
4.1.2. Docente2	56
4.1.3. Docente 3	59
4.1.4. Docente 4	62
4.1.5. Docente 5	63
4.1.6. Docente 6	65
4.2. Análisis de categorías comunes.....	69
4.2.1. Significados sobre la evaluación del plan de estudios.....	71
4.2.2. Significados de la participación docente en la evaluación del plan de estudios	79
4.2.3. Significados de la comunicación de las autoridades sobre el proceso de evaluación.....	87
4.2.4. Ventajas y desventajas de participar en la evaluación.....	89
Conclusiones.....	92
Recomendaciones.....	94
Referencias	96
Anexos	
Anexo 1: Diseño de la guía de pautas.....	102
Anexo 2: Matriz de validación de la guía de pautas	106
Anexo 3: Versión final de la guía de pautas	108
Anexos 4: Protocolo de consentimiento informado para participantes	110

INTRODUCCIÓN

La evaluación en la educación superior ha cobrado mayor importancia en las últimas tres décadas. De acuerdo con Díaz Barriga (2005), las evaluaciones de los programas académicos datan de hace más de cien años y es recién con los procesos de acreditación internacional que aumentó la preocupación por evaluar si los programas educativos promueven el logro de las competencias del perfil de egreso en sus estudiantes, el cual es un compromiso de la universidad con la sociedad.

Antes, las agencias acreditadoras se centraban en la capacidad de la institución para poder desarrollar el programa educativo; es decir, los recursos físicos de la institución, la estructura gubernamental, la plana docente, las políticas internas, el proceso de admisión, los servicios que se ofrecen con el fin de lograr los objetivos. Sin embargo, hoy en día, el foco se traslada a cómo estos recursos permiten que se logren las competencias o resultados que el programa se compromete a desarrollar en los estudiantes; en otras palabras, qué tan efectivo es el programa (Allen, 2004). Para Salmerón (2000), las preguntas que debería responder el programa son: ¿los estudiantes logran las competencias u objetivos que el programa ha establecido en su perfil de egreso? y ¿cuáles son los mecanismos que se establecieron para asegurar el logro académico de los estudiantes?

Para que los estudiantes logren las competencias del perfil, se estableció un conjunto de unidades o contenidos que se construyeron de manera coherente y consistente con dicho perfil. Estos contenidos se organizan en una secuencia temporal, dando origen al plan de estudios. Por tanto, un estudiante que atraviesa

por dicho plan de estudios debería lograr las competencias que están estipuladas en el perfil. En ese sentido, evaluar si el plan de estudios es pertinente implica evaluar el logro de las competencias del perfil de egreso.

A nivel nacional, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), en el año 2016, elaboró el modelo de acreditación para programas de educación superior universitaria. En dicho modelo, se establecieron cuatro dimensiones de evaluación que a su vez se dividen en factores y estándares. La dimensión número cuatro (Resultados), tiene un factor y dos estándares. El estándar 33 corresponde al logro de las competencias; es decir, los diversos programas deben asegurar que los egresados logren las competencias de su perfil. De esta forma, las universidades dan cuenta del compromiso que asumieron frente a la sociedad: formar profesionales de acuerdo con lo establecido en su perfil del egresado.

En la sociedad actual, los cambios se realizan rápidamente y se requiere evaluar si los contenidos que se enseñan son pertinentes con las demandas sociales. Es así como en el artículo 40 de la Ley Universitaria (ley 30220, 2014) se indica que los programas (especialidades) deben actualizar su currículo de forma periódica según los avances científicos y tecnológicos. Sin embargo, para que el programa identifique qué cambios se van a realizar, es necesario que haya evidencia de si los contenidos del plan de estudios permiten que los estudiantes desarrollen las capacidades relacionadas con las competencias del perfil de egreso. Sin dichas evidencias, los cambios serán solamente sobre la base de las experiencias de los encargados (Dueben, 2015).

La evaluación de los planes de estudios debe estar a cargo de los profesores de los programas (especialidades o carreras). La participación de los docentes permite interpretar los resultados e identificar los cambios que se deben realizar para mejorar la calidad formativa de la especialidad (Harris et al., 2010). Sin embargo, de acuerdo con Rickards y Stitt-Berg (2016), la participación docente en este proceso es baja. Asimismo, hay poca literatura sobre el involucramiento de los docentes en los procesos de evaluación de los planes de estudios de educación superior (Caudle & Hammons, 2017; Williams, 2013). Emil y Cress

(2014) indican que los docentes consideran la evaluación como un proceso importante; sin embargo, al no presentárseles un marco teórico que les permita comprender el tipo de evaluación que se realiza y la necesidad de involucrarlos, puede ocasionar que se alejen.

A nivel nacional, no se encontraron, en repositorios institucionales, tesis relacionadas con la participación docente en la evaluación curricular. Esto puede deberse a que es un proceso reciente en nuestro contexto. Sin embargo, Manrique (2009) menciona la importancia de la participación de los docentes en la evaluación procesual del currículo, aunque no describe cómo es su proceso de participación ni cuáles son los factores que lo afectarían.

Como se mencionó anteriormente, los procesos de acreditación internacional y nacional contemplan la evaluación de los planes de estudios y del logro de las competencias de los estudiantes como uno de sus criterios más importantes. Para ello, es necesaria la participación de los docentes en el diseño e implementación de la evaluación, así como en el análisis de los resultados, de tal manera que se puedan tomar decisiones que permitan mejorar la formación de los estudiantes de los diversos programas educativos o especialidades.

En la institución donde se llevó a cabo el presente estudio, son cada vez más las especialidades que se están acreditando y, como parte de los criterios de acreditación, tienen que evaluar su plan de estudios. Una de las dificultades que se reporta con mayor frecuencia por los encargados de los procesos de acreditación es la poca participación de los docentes. En ese sentido, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿qué significa para los docentes participar en la evaluación de los planes de estudios? Esta interrogante permite explorar, desde de las propias experiencias de los actores, las creencias, motivaciones y sentimientos de estos sobre su participación en la evaluación de los planes de estudios.

A partir de aquella pregunta, se pretende construir qué significa para los docentes de una universidad privada limeña participar en la evaluación de los planes de

estudios; así, analizar dicho significado se configura como el objetivo general de la investigación.

La presente tesis está conformada por cuatro capítulos. Los dos primeros corresponden al marco conceptual. En el capítulo I, titulado “La evaluación del plan de estudios”, se presenta la definición de currículo, además se explica qué es la evaluación en la educación superior y por último qué significa evaluar el plan de estudios. En el capítulo II, titulado “La participación docente en la evaluación del plan de estudios”, se explica qué se entiende por participación docente, en qué consiste la participación docente en la evaluación del plan de estudios y cuáles son los aspectos que favorecen o dificultan su participación.

En el capítulo III, se presenta el diseño metodológico. Se eligió el enfoque cualitativo por ser el que va a permitir lograr el objetivo planteado y el método a emplear es de corte fenomenológico, ya que permite explorar las vivencias que tuvieron los docentes al participar del proceso de evaluación del plan de estudios. Para esta investigación, han participado seis docentes que pertenecen a tres facultades de una universidad privada limeña. La técnica de recolección empleada fue la entrevista.

En el capítulo IV, se presentan los resultados y se discuten los hallazgos obtenidos a la luz del marco conceptual. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio y las recomendaciones.

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

1.1. CURRÍCULO Y PLAN DE ESTUDIOS

Cuando se hace mención de la evaluación del plan de estudios de un programa de educación superior, este se relaciona directamente con la evaluación curricular. En ocasiones, algunos autores (CIEES, 2016; López, 2011; Pisani & Tovar, 1985; Roldán, 2005) consideran que no hay diferencias entre ambos tipos de definiciones. Sin embargo, currículo y plan de estudios no son necesariamente lo mismo, por lo que en este acápite se especificarán las diferencias que hay entre ambos términos.

Currículo es un término polisémico que ha variado de acuerdo con los cambios en la historia de la educación, especialmente en el siglo XX; por tanto, no es posible tener una única definición. Lip y González (2012) lo definen como el conjunto de actividades organizadas de un programa educativo que permite a una persona lograr los resultados educacionales, de aprendizaje o competencias esperadas. Gimeno y Pérez (1993, citados en Picazo & Ríos, 2012) agregan a esta definición la importancia de las experiencias que viven los profesores y los estudiantes. Entonces, el currículo no es solamente un conjunto de actividades establecidas, sino un proceso vivo, cambiante, que depende de las diversas interacciones entre los actores de un programa. En ese proceso de interacción, el currículo se construye permanentemente con el objetivo de lograr aquellos resultados que demanda la sociedad.

Barnett (2001, citado en Lip & González, 2012) añade el concepto de “sistema” e indica que el currículo es un sistema social abierto, propositivo y evolutivo. Además, es social porque está conformado por redes de personas que interactúan en ambientes de aprendizaje, los cuales pueden variar, de forma que el programa cumpla con las funciones de transmitir, comprender, aplicar, acumular, analizar y desarrollar conocimiento.

Lo propuesto por estos autores tiene en común la intención formativa y la interacción entre los actores (docentes y estudiantes). Es decir, hay un conjunto de aprendizajes que se desea que el estudiante logre, dentro de espacios de interacción, en un periodo de tiempo determinado. Como las características de los actores no son las mismas y dependen del contexto, no existe una receta única, por lo que puede haber diversos mecanismos que conlleven al logro de los resultados de aprendizaje. En esa línea, Casarini (1999, citado en Picazo & Ríos, 2012) indica que el currículo es un conjunto de caminos de aprendizaje.

El currículo también puede definirse como el instrumento que guía al docente, porque se va a transformar en un modo de enseñanza que facilitará a los estudiantes aprender los diversos contenidos. Al ser un instrumento, permite ser medido y evaluado para, posteriormente, realizar modificaciones al diseño original. Al referirse a un instrumento, se caracteriza al currículo como un documento en el que se establecen los contenidos, los recursos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las evaluaciones (Prat-Corominas & Oriol-Bosch, 2011).

A partir de lo propuesto por los autores revisados, para esta investigación se define al currículo como el conjunto de intenciones formativas que permite que los estudiantes desarrollen un conjunto de competencias que se concretizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales ocurren en un espacio de interacción entre docentes y estudiantes. Todo esto se plasma en un documento oficial que guiará la acción formativa.

Casanova (2009) menciona que todo currículo tiene cuatro elementos: los objetivos, los contenidos, la evaluación y las estrategias metodológicas. Los

objetivos corresponden a aquello que se desea lograr; es decir, cuando un estudiante pasa por la experiencia formativa, debe lograr ciertos objetivos de aprendizaje (también pueden emplearse los términos “resultados de aprendizaje” o “competencias”, lo que depende del enfoque curricular empleado). Estos objetivos se especifican, usualmente, en el perfil del egresado (o perfil de egreso).

Una vez definidos los objetivos educacionales, se seleccionan los contenidos, los cuales deben permitir que se logren los objetivos planteados. El objetivo que no disponga de contenidos consecuentes, no se conseguirá y aquellos que no estén relacionados con los objetivos, no tendrán finalidad dentro del currículo (Casanova, 2009). Por tanto, la coherencia interna del diseño curricular debe garantizar que los estudiantes, mediante los diversos cursos, logren los objetivos o competencias del perfil de egreso, lo que evidenciará la funcionalidad y eficacia del currículo durante la aplicación.

Ese conjunto de contenidos curriculares es lo que se denomina “plan de estudios”, que es la concretización del currículo, además de ser explícito y visible tanto para docentes como para estudiantes (Picazo & Ríos, 2012). En él están indicados los contenidos que serán enseñados, además del orden y la forma en que serán cursados. Para ello, usualmente se elabora un mapa curricular que agrupa los contenidos en cursos o módulos (dependiendo del tipo de plan de estudios) y se establecen los ciclos formativos (Picazo & Ríos, 2012).

La determinación de los contenidos es una decisión que no debe caer en los diseñadores curriculares, quienes en muchas ocasiones son agentes externos a la carrera. La toma de decisiones de los contenidos del plan de estudios debe realizarse por docentes expertos de la especialidad (Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad, & Rojas-Drummond, 1990).

La definición del plan de estudios no necesariamente quedaría en el plano de los contenidos. Para Díaz Barriga et al. (1990), el plan de estudios corresponde también al conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante una carrera.

Lo que resulta común en ambas propuestas es la importancia de que los contenidos, las unidades coherentes que estos conforman y los cursos deben relacionarse con los objetivos de formación que se desea lograr (Díaz Barriga et al., 1990; Nolla, 1998; Picazo & Ríos, 2012). Además, se debe considerar la secuencia lógica en que los cursos serán impartidos. Todo ello con el fin de cumplir con las coherencias horizontal y vertical (Rivera, 2011). En otras palabras, los cursos deben seguir una secuencia entre ciclo y ciclo; pero también debe haber una alineación entre los cursos del mismo ciclo y, en su conjunto, deben contribuir al logro de los objetivos educacionales.

El significado del término “contenido” puede variar, dependiendo del modelo curricular que está detrás; sin embargo, siempre está relacionado con aquello que va a aprender el estudiante. Así, desde un enfoque por competencias, se puede definir al plan de estudios como el conjunto de cursos de un programa educativo (especialidad o carrera) que permitirá que el estudiante logre las competencias del perfil del egresado. Por tanto, mediante su implementación, los estudiantes, con las orientaciones de sus docentes y con los recursos de la institución, aprenderán aquello que les permitirán desenvolverse en diversas situaciones profesionales y académicas al egresar.

1.2. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

En los últimos años, se le ha brindado una mayor importancia a la evaluación en el ámbito universitario (Emil, 2011), como consecuencia de los procesos de acreditación que se dan a nivel internacional y que buscan asegurar y certificar la calidad del programa educativo. Las agencias acreditadoras certifican que la institución o el programa educativo tenga infraestructura, recursos físicos, educativos, humanos, servicios y políticas apropiadas que permiten el logro de sus objetivos (Allen, 2004). Los elementos por evaluar dependerán de cuáles sean considerados como importantes para las agencias (Díaz Barriga, 2005).

Si bien las evaluaciones de los programas académicos, como parte de los procesos de acreditación, tienen cien años de historia (Díaz Barriga, 2005), desde

la década de 1980 ha aumentado la preocupación por las evaluaciones curriculares. Esto último se debe a que son estas evaluaciones las que permiten identificar, a través de información medible y observable, problemas que deben ser solucionados para la mejora de la formación de los estudiantes (Emil, 2011).

Anteriormente, las agencias acreditadoras se centraban en la capacidad de la institución para poder desarrollar el programa educativo; es decir, los recursos físicos de la institución, la estructura gubernamental, la plana docente, las políticas internas, el proceso de admisión, el plan de estudios, los servicios que se ofrecen, entre otros. Sin embargo, hoy en día, el foco se traslada a cómo estos recursos, especialmente el plan de estudios, permiten que se logren las competencias o resultados que el programa se comprometió a desarrollar en los estudiantes; en otras palabras, qué tan efectivo es el programa (Allen, 2004). Para Salmerón (2000), las preguntas que debería responder el programa son dos: ¿los estudiantes logran las competencias u objetivos que el programa estableció en su perfil de egreso? y ¿cuáles son los mecanismos que se fijaron para asegurar el logro académico de los estudiantes?

Antes de continuar, es necesario definir qué se entiende por evaluación. Para Grayson (2012), la evaluación es un proceso que permite valorar las características de un objeto, producto, servicio o situación. Walvoord (2010, citado en Dueben, 2015) contextualiza la definición de evaluación dentro del ámbito educativo y la define como un proceso sistemático de recolección de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, en el cual se emplean los recursos disponibles para tomar decisiones sobre los diversos ámbitos del programa con el fin de mejorar la calidad de la formación de los estudiantes y asegurar el logro de las competencias.

En la literatura de habla inglesa, existen dos términos relacionados a la evaluación: *assessment* y *evaluation*. El primero usa para referirse al recojo de información y todo lo que implica desde su planificación; mientras que el segundo es considerado como el proceso de análisis de la información junto con la toma de decisiones (Suskie, 2009). Para fines de esta tesis, se traducirá *assessment* como “medición” y *evaluation* como “evaluación”.

En el ámbito nacional, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), en el año 2016, elaboró el modelo de acreditación para programas de educación superior universitaria. En dicho modelo, se establecieron cuatro dimensiones de evaluación que a su vez se dividen en factores y estándares. La dimensión número cuatro (Resultados) tiene un factor y dos estándares. El estándar 33 corresponde al logro de las competencias; es decir, los diversos programas deben asegurar que los egresados logren las competencias de su perfil. La manera de asegurar esto es que el plan de estudios, a través de sus contenidos, permita que los estudiantes desarrollen dichas competencias.

1.3. QUÉ SIGNIFICA EVALUAR EL PLAN DE ESTUDIOS

De acuerdo con Rivera (2011), el plan de estudios tiene cinco etapas: diseño, revisión, ejecución, verificación y validación. El diseño se relaciona con lo anteriormente descrito: determinar los contenidos, agruparlos en unidades y luego en cursos. Una vez diseñado el plan de estudios, es necesario revisar la coherencia que existe entre este y el modelo educativo de la institución, además de cumplir con todo lo solicitado de acuerdo con las normativas estatales, locales e institucionales.

En la ejecución, se pone en práctica el plan de estudios y son los docentes los responsables de esta etapa. La experiencia de la ejecución y desarrollo de los planes de estudio determina si lo planeado fue pertinente para la formación de los estudiantes. Asimismo, en esta etapa se verifica si se lleva a cabo de acuerdo con lo planificado (Rivera, 2011). Por ello se debe evaluar la implementación del plan de estudios mediante el seguimiento a la gestión docente, la evaluación de la actividad académica y reuniones con docentes.

Otra etapa es la validación de los planes de estudios, en la cual se comprueba el resultado de su formación (Rivera, 2011). La validación se puede realizar de tres maneras: a) mediante la evaluación en cada uno de los cursos, observándose si los estudiantes logran los objetivos de las asignaturas; b) haciendo por medio del

seguimiento a los egresados, para ver su desempeño en el campo laboral; y c) a través de la evaluación a los estudiantes, antes de concluir el programa, para verificar si logran o no las competencias del perfil del egresado. Los resultados permitirán analizar si el plan de estudio es válido y si su organización y estructura permite el logro de las competencias.

En ese sentido, los planes de estudios necesitan una revisión periódica (Banta, 1999, citado en Dueben, 2015). Esto cobra mayor sentido en la sociedad actual que cambia rápidamente, por lo que se requiere evaluar si los contenidos que se enseñan son pertinentes con las demandas sociales. Es así como, en el artículo 40 de la Ley Universitaria, se indica que los programas (especialidades) deben actualizar su currículo de forma periódica según los avances científicos y tecnológicos. Para que el programa identifique qué cambios se van a realizar, es necesario que haya evidencia de si los contenidos del plan de estudios permiten que los estudiantes desarrollen las capacidades relacionadas con las competencias del perfil de egreso. Sin dichas evidencias, los cambios se darán solamente sobre la base de las experiencias de los encargados (Dueben, 2015). Por ello, todas las instituciones educativas deben velar porque sus planes de estudios sean coherentes con el perfil de egreso (Rivera, 2011).

Por lo tanto, evaluar el plan de estudios implica: verificar si la organización de los cursos y los recursos de aprendizaje asociados a ellos permiten que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso (Williams, 2013); y evaluar la coherencia de las competencias de dicho perfil con los cursos y sus contenidos de aprendizaje, la secuencialidad, el alineamiento horizontal y vertical, entre otros (Roldán, 2005). Para Leclercq y Cabrera (2013), en la evaluación del plan de estudios se debe recoger, además, información sobre la satisfacción de los estudiantes y egresados con dicho plan.

De acuerdo con el objetivo de la evaluación del plan de estudios, se tienen dos enfoques de evaluación: evaluar para la rendición de cuentas o evaluar para la mejora continua (Ewell, 2009). La primera es sumativa, externa (usualmente por pares evaluadores asignados por una agencia evaluadora), estandarizada y cuantitativa. Lo que se desea en este tipo de evaluación es reportar resultados

para lograr un reconocimiento, nacional o internacional. Las agencias acreditadoras pueden solicitar estas evaluaciones para evidenciar que la especialidad, a través de su plan de estudios, logra las competencias u objetivos del perfil de egreso.

Por el contrario, una evaluación para la mejora continua implica sea de carácter formativo, además de interna (son los mismos docentes quienes tienen la necesidad de identificar las fortalezas y debilidades) y con un compromiso de la institución y de los docentes para realizarla. En este tipo de evaluación, se emplean diversos instrumentos y fuentes de información. Una de sus características es que se realiza de manera periódica; es decir, en varios momentos y no solo cercano al siguiente proceso de acreditación. Con esta periodicidad, se obtienen resultados que permiten tomar decisiones internas para mejorar el programa de manera continua y verificar la repercusión de estas decisiones en la formación de los estudiantes.

De acuerdo con lo revisado hasta este momento, se puede inferir que, si se evalúa el logro de las competencias (objetivos o resultados de aprendizaje), se evalúa, a su vez, la efectividad del plan de estudios. Esta efectividad se evidencia porque los estudiantes son capaces de emplear el conjunto de recursos enseñados durante el pregrado. Sin embargo, debe quedar claro que evaluar el plan de estudios abarca otros aspectos y es necesario identificar cuáles son los procesos que están involucrados en su efectividad (Nolla, 1998).

Para Schilling y Schilling (1998), la evaluación de las competencias implica aplicar un conjunto de métodos con el objetivo de identificar el nivel de logro que los estudiantes han alcanzado. A partir de los resultados, se realiza un análisis de las causas de estos para tomar decisiones que tienen efectos en la enseñanza, en el plan de estudios. Todo ello con el fin de mejorar la calidad en la formación de los estudiantes y así asegurar que logren las competencias del perfil de egreso.

Por tanto, para analizar los resultados y que la evaluación sea exitosa, es necesaria la presencia de los docentes (Hutchings, 2011). Cuando ellos se dan cuenta de esto, se involucran más en este proceso (Wehlberg, 2008, citado en

Williams, 2013). No obstante, Picazo y Ríos (2012) identificaron algunos problemas al evaluar el plan de estudios que en algunas ocasiones puede alejar a los docentes:

- Las evaluaciones suelen ser asistemáticas o carentes de una metodología que las guíe.
- Se evalúa solamente el cumplimiento de un temario por parte de los profesores.
- Se aplican cuestionarios de opinión a egresados, considerando que es suficiente, y sobre ello se realizan los cambios.
- No se tienen instrumentos que se empleen de manera continua, sino que deben elaborarse de acuerdo con aquello que se desea evaluar en cada oportunidad.

Es necesario que se tomen en cuenta estos problemas para poder evitar la no participación de los docentes. La evaluación efectiva del plan de estudios no puede ocurrir sin el involucramiento de los docentes en el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, selección y desarrollo de los métodos de medición, la colección de la evidencia del aprendizaje de los estudiantes y la determinación del significado de los resultados y la propuesta de acciones de mejora (Banta & Palomba, 2015). Para esta investigación, se define a la evaluación del plan de estudios como el proceso sistemático por el cual se evalúa si el conjunto de cursos organizados de manera secuencial permite el logro de las competencias del perfil del egresado.



CAPÍTULO II

LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

En este capítulo, se definirá qué es la participación en el ámbito laboral. Para ello, es necesario enmarcarlo en un ámbito específico, por lo que se ha seleccionado el ámbito laboral educativo. Luego, se definirá la participación docente en la evaluación del plan de estudios.

2.1. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE

Los docentes, como trabajadores de una institución educativa, deberían participar en la toma de decisiones de los diversos procesos que se llevan a cabo en la institución (Jurburg, Tanco, Viles, & Mateo, 2015). Esto con el fin de implementar sistemas de mejora continua exitosos que comprometan a los docentes.

Pero qué es participar: etimológicamente, tomar parte de algo (Albán, 2015). Velasco (2000) contextualiza este término en el ámbito laboral e indica que participar significa tomar o recibir una parte de un trabajo, de las actividades que lo componen o de sus responsabilidades. Asimismo, señala que la participación implica compartir con otros la manera personal de percibir, sentir, entender y solucionar asuntos y problemas que presentan a nivel laboral.

Fernández Otero (1974 citado en Velasco, 2000) menciona que participar en el trabajo es hacerlo eficazmente en los distintos equipos humanos de una

organización educativa con el fin de lograr los objetivos institucionales. Pero también implica que los empleados tienen el derecho de opinar en la toma de decisiones de la institución (Griffin & Moorhead, 2010). Robbins y Judge (2013) utilizan el término “involucramiento de los trabajadores” para hablar del proceso participativo de los empleados con el objetivo de comprometerlos en el éxito de la organización. Para lograrlo, se promueve que los empleados compartan la responsabilidad en la toma de decisiones (gerencia participativa) o que haya representantes de estos en la toma de decisiones institucionales (participación representativa). Algunos empleadores prefieren utilizar el término *empowerment* para referirse al proceso que permite que los empleados establezcan sus metas de manera colectiva, tomen decisiones y solucionen los problemas que se les pueda presentar, y cederles así la responsabilidad de una parte de la institución para fortalecer su compromiso con la misma (Griffin & Moorhead, 2010).

Albán (2015), en una revisión que realiza sobre la participación, indica que en la toma de decisiones hay dos tipos de participación: funcional e institucional. La primera se produce cuando se distribuye entre los empleados las responsabilidades y se les da poder para descentralizar la gestión (esta se relacionaría con la definición de *empowerment*); mientras que la participación institucional implica un proceso democrático en el que los empleadores son parte de los responsables en la toma de decisiones de la política de la institución.

Si se integran las definiciones anteriores, se puede indicar que participar es el derecho de los empleados a opinar sobre las decisiones que toma una institución, considerando las diversas vivencias y creencias que tienen sus compañeros; a su vez, estos empleados deben ser responsables con las decisiones y acciones que les competen, con el fin de lograr los objetivos de la institución. Se pueden observar tres elementos que siempre están presentes en la participación: la acción colectiva (el conjunto de personas), el ámbito de lo público donde se lleva a cabo esta acción (el espacio y el momento) y el grado de organización (para que la participación pueda llevarse a cabo). De acuerdo con esto último, la participación laboral puede clasificarse en tres tipos: consultiva, activa y decisoria (Albán, 2015; Isaacs, 1995, citado en Velasco, 2000).

La participación consultiva es aquella en la que se participa dando una opinión sobre alguno o todos los temas que se van a discutir; sin embargo, no se forma parte de la toma de decisiones. La participación activa, por su parte, es aquella en que los miembros de la organización actúan congruentemente con las decisiones tomadas por otras personas a nivel superior. Este tipo de participación puede incluir a la consultiva; es decir, los empleados pueden haber sido consultados o no sobre los temas que iban a decidirse. Por el contrario, la participación decisoria incluye a los otros dos tipos de participación: los empleados toman decisiones discutiendo con otros miembros del grupo con el fin de adoptar la mejor solución, la cual puede ser elegida por votación o de manera consensuada. Cuando las personas de una institución participan en estas decisiones, evidencian un mayor compromiso para colaborar en el logro de los propósitos fijados (Velasco, 2000). A partir de estas decisiones, los empleados deben realizar una serie de acciones que permitan el logro de los objetivos.

En la participación decisoria, es importante que las personas estén informadas del tema a tratar y que se promueva el diálogo entre todos los participantes antes de decidir. Esto se debe a que las decisiones afectan a los objetivos comunes del grupo, la forma de trabajar y las futuras metas. Pero, además de participar en la toma de decisiones, es importante que los miembros de la organización compartan los valores y objetivos de esta, sin lo cual las decisiones que se tomen pueden ser benéficas para el grupo, pero no van a estar de acuerdo con la misión de la institución.

Al contextualizar la definición de participación laboral al campo educativo, se puede decir que la participación docente es un acto que le permite intervenir en la toma de decisiones concernientes a los procesos educativos (Saldarriaga, 2015). Por ejemplo, los docentes toman decisiones sobre los objetivos de un programa, un curso o una unidad, los contenidos, la metodología, la forma en que se va a evaluar, etc. (Albán, 2015); en otras palabras, participan en el currículo (en su sentido más amplio) de la institución. Si se enfoca en el ámbito universitario, los docentes participan en el diseño, implementación y evaluación del currículo de cada uno de los programas. Y como se ha revisado, la participación permite tomar decisiones que posibiliten, justamente, mejorar el objetivo principal de un

programa, que es formar estudiantes competentes frente a las demandas y necesidades de la sociedad. Para esto, los docentes deben compartir dicho objetivo, emplear métodos de trabajo que les permita la colaboración y la toma de decisión en equipo y comprometerse crítica y constructivamente con la tarea (Tovar & Sarmiento, 2011, citado en Saldarriaga, 2015).

La participación de los docentes puede darse en diversos ámbitos de un programa educativo. En este caso, se centrará en la evaluación del plan de estudios como proceso que actualmente realizan algunos programas de la universidad.

2.2. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

En la literatura de habla inglesa, aparecen tres términos relacionados con la participación docente en la evaluación de planes de estudios: *participation* (participación), *engagement* (compromiso) e *involvement* (involucramiento) (Emil, 2011; Emil & Cress, 2014; Hutchings, 2011; Williams, 2013). De acuerdo con Hutchings (2011), el compromiso docente con la evaluación se define como la participación y el involucramiento de los docentes en el desarrollo e implementación de prácticas relacionadas con la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Emil (2011) define la participación docente como aquella en la que ellos participan en la elaboración conjunta de un sistema de evaluación que permite recoger información de los estudiantes sobre su nivel de logro de las competencias. Si el plan de estudios es coherente con el perfil de egreso, los estudiantes, luego de cursar el pregrado, deberían ser competentes.

La evaluación del plan de estudios requiere del compromiso de los docentes para asegurar que los resultados obtenidos permitan mejorar la calidad de la formación de los estudiantes. En este estudio, se entiende la participación docente como el compromiso que ellos en las diversas etapas de la evaluación del plan de estudios; es decir, en las actividades relacionadas con la medición de las

competencias del perfil, el análisis de los resultados y la toma de decisiones con respecto al plan de estudios que permita mejorar la calidad formativa de la especialidad.

Palomba y Banta (1999, citados en Emil, 2011) indicaron que es necesario involucrar a los docentes en las evaluaciones de los planes de estudios; lo cual se debe a tres características que estos tienen: a) experticia disciplinar, ya que ellos saben mejor que nadie cuáles son los conocimientos y habilidades que los estudiantes deben desarrollar para entrar al campo laboral; b) conocimiento del plan de estudios, lo que les permite elegir los cursos y las evidencias de aprendizaje que posibilitan demostrar si los estudiantes han logrado las competencias del perfil de egreso; y c) responsables de la formación de los estudiantes, ya que son ellos quienes deben tomar decisiones sobre los resultados obtenidos (Dueben, 2015). Esta toma de decisiones implica identificar cuáles son los cambios que se deben realizar en el plan de estudios para asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes esperados (Williams, 2013).

Para realizar cambios a partir de la evaluación en una institución educativa, en especial a nivel de un programa de educación superior, se debe comprometer a los docentes en ese proceso (Emil, 2011). Este compromiso implica que los docentes tengan responsabilidades explícitas y compartidas en la evaluación. Su cooperación es fundamental para el éxito de la evaluación del programa; pero también es necesario el compromiso de las autoridades de la institución o del programa con los docentes. A estos últimos se les debe brindar todos los recursos necesarios para cumplir dichas responsabilidades (incluyendo capacitaciones) y, una vez que concluyan, se les debe dar el reconocimiento correspondiente.

De acuerdo con Del Mar College (2012, citado en Banta & Palomba, 2015), los docentes tienen cuatro responsabilidades en la evaluación del plan de estudios: a) participar en el desarrollo e implementación del plan de medición; b) integrar los resultados del aprendizaje de los estudiantes en el currículo; c) identificar e implementar el plan de estudios; y d) evaluar el progreso de los estudiantes a lo largo de su formación. Según Banta y Palomba (2015), para diseñar el currículo es necesario identificar qué deben lograr los estudiantes al finalizar una carrera

(resultados de aprendizaje) y cómo se va a medir dicho logro. A partir de ello, se establecen y organizan los contenidos que permitirán el logro de los resultados de aprendizaje (elaboración del plan de estudios) y, en la implementación del plan de estudios, se debe implementar también la medición de los logros esperados. Por tanto, el diseño de la evaluación y el diseño del plan de estudios son procesos que deben realizarse en paralelo con la participación de los docentes.

A pesar de la importancia de la participación docente en la evaluación del plan de estudios, una de las dificultades que se presenta con mayor frecuencia es el bajo involucramiento de los profesores. De acuerdo con Boyer (1990, citado en Emil, 2011), esto puede deberse a la cantidad de tareas que tienen. Los docentes tienen funciones establecidas: la investigación, la enseñanza y el servicio a la institución (Jankowski & Marshall, 2017); sin embargo, se prioriza los dos primeros por la demanda de tiempo que estos requieren. Incluso las instituciones prefieren que sus docentes se dediquen a la investigación más que a otras actividades (Krahenbuhl, 1998, citado en Emil, 2011); por ello, se priorizan aquellas que se relacionan con la ejecución de proyectos de investigación, publicación de artículos, presentación en conferencias, la enseñanza y el servicio a la comunidad.

Si se analizan las funciones, actividades y cargos de los docentes, se puede observar que ellos tienen diversas responsabilidades en su departamento académico: algunos son coordinadores de sección; otros asumen algunas responsabilidades en su facultad; y otros forman parte de comisiones encargadas de implementar, diseñar o evaluar diversos aspectos de la facultad (Banta & Palomba, 2015).

Al asumir estas responsabilidades, el tiempo que podría dedicarse a la evaluación es menor. A esto se le suma un cambio que ocurre a nivel internacional con respecto al porcentaje de docentes a tiempo completo: cada vez hay menos docentes que están en la universidad y aumenta la presencia de docentes que son contratados por cursos (Jankowski & Marshall, 2017). Estos últimos solo vienen a la universidad a enseñar un curso en particular y, al no ser profesores a tiempo completo, desconocen el proceso de evaluación del plan de estudios.

Muchos de ellos pueden tener interés en participar de la evaluación del plan de estudios, pero no se les considera porque los momentos en que pueden acercarse a la universidad están, en muchas ocasiones, fuera del horario de trabajo de los docentes a tiempo completo.

2.3. ASPECTOS QUE FAVORECEN O DIFICULTAN LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

La evaluación de las competencias del perfil de egreso en cada especialidad está a cargo de un equipo central; no obstante, la responsabilidad es compartida por todos los docentes del departamento académico. Como se mencionó anteriormente, la participación de los docentes permite interpretar los resultados e identificar los cambios que se deben realizar para mejorar la calidad formativa de la especialidad (Harris et al., 2010; Haviland, 2009).

Una de las problemáticas que se presentan en las instituciones universitarias es la poca participación docente en este proceso (Rickards & Stitt-Berg, 2016). Involucrar a los docentes en los procesos de evaluación no es una tarea fácil (Grunwald & Peterson, 2003). Los docentes pueden percibir que la medición, a pesar de formar parte de su experiencia, es un proceso disfuncional y con resultados desfavorables para ellos; ya que consideran que es responsabilidad de los profesores si los estudiantes no obtienen el resultado esperado (Schilling & Schilling, 1998).

Si bien la participación en la evaluación del plan de estudios debería ser parte de su principal interés, hay que recordar que los docentes universitarios tienen poca preparación como educadores o han sido informados muy poco sobre los propósitos de la evaluación. La mayoría son investigadores o su foco está en la industria, pero no en cómo enseñar y evaluar. Las preguntas que surgen son: ¿cuál es el paradigma de educación que tienen los docentes?, ¿cómo conciben la enseñanza y la formación profesional? y ¿qué significa para ellos evaluar el plan de estudios? Responderlas hace posible establecer rutas que permitan promover la participación de los profesores.

A continuación, se mencionan algunos aspectos que favorecerían la participación docente, así como aquellos aspectos que la dificultan. Por último, se indican algunas de las estrategias que pueden ser empleadas.

2.3.1. Aspectos que favorecen la participación docente

Saldarriaga (2015) hace una clasificación sobre los factores que favorecen la participación docente en los procesos de evaluación, dividiéndola en dos grupos: el factor docente y el institucional. En el primero, se mencionan tres factores: la motivación de los docentes, la comunicación entre ellos y el conocimiento sobre la evaluación. En cuanto al segundo, implica la cultura organizacional, el liderazgo de las autoridades, el clima organizacional y el tiempo que se destina a los procesos de evaluación.

Sobre la motivación docente para participar en la evaluación, Farmer (1999) menciona que hay seis factores relacionados: a) la institucionalización de una cultura de evaluación que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes; b) la consideración de las creencias docentes sobre la mejora continua; c) el control de la implementación de la evaluación por parte de los docentes y no por agentes externos; d) el apoyo del personal administrativo de la institución educativa, e) la percepción de los docentes como agentes de cambio; y f) el reconocimiento de los docentes como partícipes de este. Según el autor, que se lleven a cabo estas acciones permitirá que los docentes se involucren cada vez más en los procesos de mejora continua.

Siguiendo esa línea, González y Padilla (1999) indican que la participación docente es posible siempre y cuando los objetivos de la evaluación sean congruentes con los objetivos institucionales y si los cambios que se desean lograr son percibidos como viables; es decir, los docentes deben percibir que la institución da prioridad a la evaluación y que el trabajo que van a realizar no implica una mayor carga laboral y es posible realizarlo en el tiempo indicado. Si los docentes perciben los beneficios que se van a obtener para su desarrollo profesional y para los estudiantes, aumentará la participación en la evaluación del plan de estudios (Grunwald & Peterson, 2003).

Emil y Cress (2014) exploraron las percepciones de los docentes y sus experiencias en actividades de evaluación que afectan su participación en los procesos de aseguramiento de la calidad. Según estos autores, los docentes consideraron la evaluación como un proceso importante. La resistencia puede ocurrir al no presentarles un marco teórico que les permita comprender el tipo de evaluación que se realiza y la necesidad de involucrar a todos los docentes.

Caudle y Hammons (2017) indicaron que es importante que los docentes conozcan los beneficios de la evaluación y cómo su participación va a contribuir a mejorar el plan de estudios y el logro de las competencias de los estudiantes. Para ello, hay que mostrar evidencias de los cambios que se realizaron a partir de los resultados de la evaluación.

Schoepp y Tezcan-Unal (2017) mencionan que la promoción del liderazgo en los docentes y la consideración de sus opiniones, así como brindarles retroinformación y espacios de reflexión sobre la evaluación y los resultados obtenidos propicia una mayor participación de estos (Rickards, Abromeit, Mentkowski, & Mernitz, 2016). Esto no solo favorece a la mejora del programa académico, sino que se relaciona con una mayor identificación de los docentes (Trullen & Rodríguez, 2013).

Con respecto a las condiciones de las instituciones educativas, Williams (2013) menciona que es importante identificar las concepciones que se tienen en la institución sobre la evaluación, el desarrollo docente, las experiencias con la evaluación, el proceso colaborativo, el apoyo de pares, el tiempo para llevar a cabo las especializaciones, la evaluación incorporada a lo largo de los cursos, la rendición de cuentas, el apoyo administrativo, el involucramiento de los docentes, los incentivos y el uso de los resultados. Cuantas más experiencias de evaluación haya, en las que se vean acciones de mejora que lleven a una mejor formación de los estudiantes, los profesores se involucrarán más en el proceso. Por ello, es importante que se compartan las experiencias que hay dentro de la institución.

2.3.2. Aspectos que dificultan la participación docente

Uno de los problemas que puede originar una falta de compromiso con la evaluación es que esta se ha relacionado con los procesos de acreditación y rendición de cuentas. En las acreditaciones, el énfasis está en otros componentes del programa y no tanto en el aprendizaje. La evaluación se convierte en un proceso burocrático de elaboración de informes y de búsqueda de evidencias (Ewell, 2009). A esto se le suma la obligatoriedad del proceso y la no consideración de las opiniones de los docentes, ya que deben seguir una serie de actividades establecidas por una organización externa (agencia acreditadora). Banta (2005, citado en Williams, 2013) menciona que, cuando se encapsula la evaluación en la rendición de cuentas, la resistencia de los docentes en involucrarse en la evaluación aumenta porque ellos no comprenden el valor o su rol en la mejora institucional.

La falta de conocimiento sobre la importancia de la evaluación de los resultados de aprendizaje y cómo interpretar la data es una de las características de la resistencia (Williams, 2013). Los docentes son especialistas en su disciplina, pero no en la enseñanza y aprendizaje. La inexperiencia se ha convertido en un poderoso obstáculo (Williams, 2013). Asimismo, la falta de conocimiento es una de las razones por las cuales los docentes no participan de las actividades de evaluación (Friedlander & Serban, 2004).

Banta, Lund Black y Oblander (1996, citados en Williams, 2013) indican que el tiempo de los docentes y el liderazgo administrativo es el principal recurso identificado como crítico para el éxito de las iniciativas en la evaluación. Los docentes pueden creer que la evaluación es una pérdida de tiempo porque en ocasiones el proceso no se realiza correctamente, las evidencias no se relacionan con la evaluación y las mejoras son impuestas más que consensuadas (Haviland, 2009).

Uno de los reclamos que realizan los docentes es que evaluar el plan de estudios implica más trabajo dentro de la cantidad de actividades que tienen que llevar a

cabo (Haviland, 2009). En ese sentido, se debe indicar que la evaluación no es un trabajo nuevo, sino una manera de sistematizar lo que ya se realiza.

Otro aspecto importante es que son muy pocos los profesores que tienen conocimiento de los procesos institucionales y cómo se toman decisiones. En algunas ocasiones, los docentes pueden no participar de las decisiones institucionales ni de sus programas. Asimismo, solo acatan órdenes de las autoridades sin que estas últimas puedan escuchar sus opiniones. La falta de interés en sus opiniones puede hacer que ellos no participen en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Wehlberg, 2008, citado en Williams, 2013).

De acuerdo con Grunwald y Peterson (2003), es necesario identificar cuáles son las creencias y actitudes de los docentes sobre evaluar el plan de estudios y cuál es el significado para ellos de participar en estos procesos. Para comprometer a los docentes, es necesario escucharlos y comprender cuáles son sus intereses y preocupaciones. Las preocupaciones y conflictos no necesariamente son disruptivos (Jankowski & Marshall, 2017); además, las quejas son afirmaciones de problemas percibidos. Al investigar sobre las preocupaciones de los docentes, se puede encontrar cuál es el verdadero problema y discutir al respecto.

Se debe considerar también que evaluar implica el uso de nuevos términos a los que los docentes no están acostumbrados; incluso lo que se les pide para ello, como expertos en sus disciplinas, no tiene sentido (Haviland, 2009). Esto se relaciona, a su vez, con el poco desarrollo institucional de una cultura de evaluación (Haviland, 2009). A veces las evaluaciones se realizan por un grupo de personal administrativo contratado para los procesos de acreditación, sin involucrar a los docentes.

En general, las dificultades en la evaluación del plan de estudios se pueden resumir en dos categorías (Bresciani, 2006):

- La falta de comprensión del valor e importancia de la evaluación del plan de estudios por parte de los docentes.
- La falta de recursos en la institución para involucrarse en una evaluación realizable y significativa.

Estas dos categorías se relacionan. Por un lado, si los docentes no reciben capacitación por parte de la institución sobre temas de evaluación, se discute con ellos la importancia de esta y lo que implica implementarla, terminarán alejándose del proceso; asimismo, si las autoridades no se involucran y si no están claras las actividades a realizarse, los docentes pueden considerar que no es un proceso importante. Por otro lado, la institución debe tener claro cuáles son los recursos que se necesitan para implementar la evaluación. Por ejemplo, el tiempo: si la evaluación requiere tiempo, es necesario que a los docentes participantes se les disminuya su carga laboral para que puedan dedicarse a la evaluación. Además, se debe tener la documentación necesaria y el personal administrativo que pueda ayudar en los procesos. A continuación, se presentan algunas estrategias que permiten promover la participación de los docentes.

2.3.3. Estrategias que promueven la participación docente en la evaluación de planes de estudio

Involucrar a los docentes en la evaluación del plan de estudios es un reto (Jankowski & Marshall, 2017). Para los profesores, no hay tiempo para realizar otra actividad además de las que están llevando a cabo. Si a esto se agrega la poca participación activa de las autoridades y el bajo conocimiento de los docentes sobre la evaluación, puede originar que los profesores no se comprometan con esta.

De acuerdo con Bresciani (2006), hay seis aspectos que se deben considerar si se desea promover una cultura de evaluación en la institución educativa: a) la cultura e historia de la universidad y del programa; b) las personas involucradas, especialmente a los profesores; c) la valoración de la innovación en la docencia; d) los esfuerzos de evaluación; e) la consideración del tiempo de todos; y f) la provisión de recursos apropiados.

Con respecto a la cultura e historia de la universidad y del programa, se debe respetar la diversidad de acciones de las personas encargadas de los procesos de evaluación. Asimismo, se debe valorar la historia del programa, de sus

docentes y cómo ellos entienden la evaluación. En relación con las personas involucradas, se debe reconocer y premiar a los docentes y personal administrativo que colabora en el proceso y mostrar un enfoque de evaluación flexible que se modifique de acuerdo con la realidad de cada programa académico. El currículo se implementa en el aula de clases; por lo tanto, se debe alentar y premiar aquellos esfuerzos que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Todo esto debe ser reconocido para que los docentes sean testigos de la importancia de generar cambios en la enseñanza. Involucrarse en la evaluación implica un esfuerzo adicional a las actividades que realizan los docentes; por lo tanto, es necesario darles un tiempo para familiarizarse con los temas de la evaluación y comprender su importancia. La evaluación tiene que convertirse en tema de las reuniones formales con docentes, estudiantes y personal administrativo; de igual forma, se recomienda reconocer los esfuerzos de manera tangible.

Como el tiempo adicional es uno de los recursos más difíciles de conseguir, en especial cuando hay varias actividades y todas se consideran importantes, se recomienda establecer prioridades. No se tiene que evaluar todo el plan de estudios ni todas las competencias del perfil de egreso. Se puede comenzar de a pocos y con aquellas herramientas y estrategias con las que se tiene experiencia. Asimismo, se debe demostrar siempre la utilidad de la evaluación y tomar decisiones con la información que se tiene.

Por tanto, involucrar a los docentes implica: comprender la historia del programa, identificar cuáles son las responsabilidades de los docentes, brindarles los recursos necesarios que requieren y reconocer su trabajo (Banta & Palomba, 2015). Las autoridades de los programas educativos deben considerar esto.

Con respecto a los recursos que deben tener los docentes, es necesario que se les brinde materiales escritos, de tal manera que puedan comprender qué es la medición y como este proceso no es ajeno a ellos. De la misma forma, es importante que los docentes participen de eventos relacionados con la evaluación y que en la misma institución haya oportunidad que los docentes conversen entre ellos y se muestren experiencias exitosas. Esto ayuda a disminuir la resistencia.

En cuanto a los reconocimientos, los docentes que participan en la evaluación deberían ser reconocidos por sus esfuerzos (Banta & Palomba, 2015). Estos pueden ir desde algún reconocimiento público, descargas de horas académicas, hasta la entrega de bonos, las oportunidades de desarrollo profesional, entre otros (Williams, 2013).

Cabe recordar que los docentes universitarios no han sido formados en procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos comienzan a enseñar porque tienen un deseo de educar a las nuevas generaciones; por tanto, tienen diferentes paradigmas sobre la educación (Jankowski & Marshall, 2017). Sus diversas experiencias e historias con relación a la evaluación pueden haber hecho que no tengan un consenso al respecto. Por tanto, se debe conocer cuáles son sus preocupaciones y temores sobre el tema para iniciar un proceso de cambio hacia la evaluación de los planes de estudios.

Una de las recomendaciones para maximizar el rol de los docentes y su aceptación es compartir tareas de acuerdo con los intereses y características de cada uno. Igualmente, la evaluación del plan de estudios no debe reducirse a lo que los docentes realizan; por lo tanto, se debe articular dicha evaluación con las actividades de aprendizaje de los cursos (Banta & Palomba, 2015).

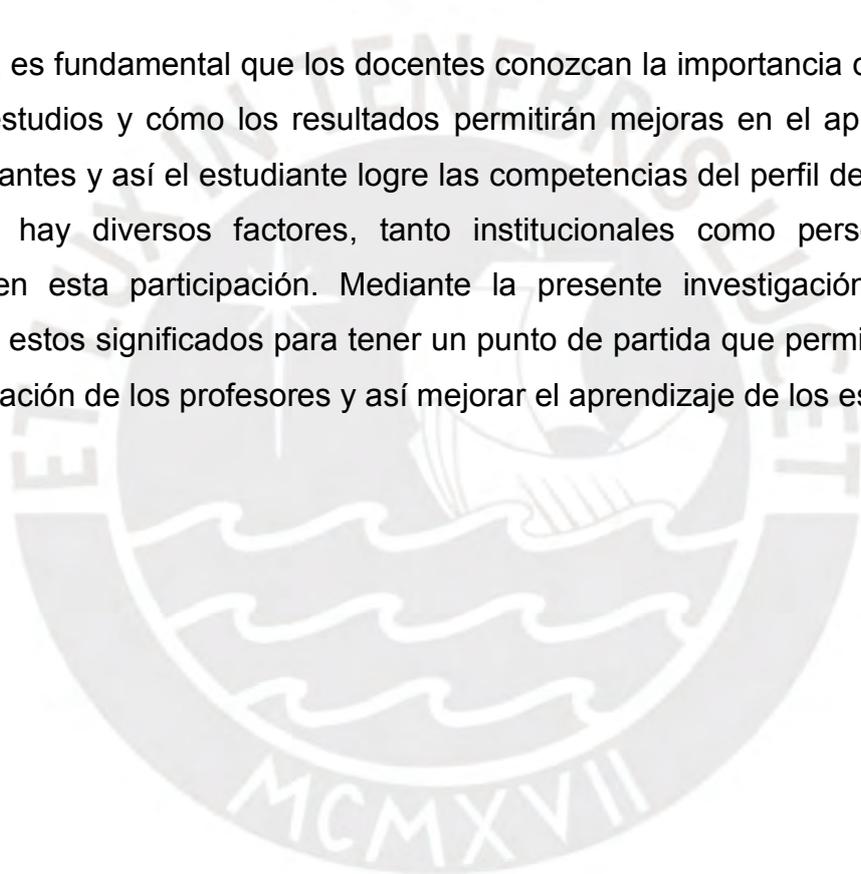
Otro aspecto importante es promover el trabajo en equipo, no solo entre profesores, sino entre estos y las autoridades, así como con los estudiantes. Los docentes necesitan apoyo de cada uno de sus colegas y del personal administrativo para involucrarse en la evaluación. El apoyo de estos últimos (decano, autoridades de la facultad, directores de estudios, coordinadores, etc.) es esencial para planificar y llevar a cabo la revisión del plan de estudios (Banta & Palomba, 2015). La responsabilidad no debe ser vista solo como algo de los profesores, ya que es de todos.

El rol de las autoridades es fundamental. Los docentes deben ver que ellas están involucradas en el proceso de evaluación y que es un trabajo coordinado. Asimismo, es importante tener clara la terminología, la cual debe ser entendida por todos y evitar modificar los términos constantemente.

Se recomienda que la propia institución elabore los instrumentos de medición y que los profesores formen parte de esta etapa. Esto es fundamental ya que permite que los profesores se identifiquen con el propósito de la evaluación (Banta & Palomba, 2015).

Por último, debe considerarse que los conflictos y las preocupaciones que pueden tener los docentes no son necesariamente disruptivos y, a partir de estos, se puede iniciar un trabajo con ellos (Jankowski & Marshall, 2017).

Por tanto, es fundamental que los docentes conozcan la importancia de evaluar el plan de estudios y cómo los resultados permitirán mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y así el estudiante logre las competencias del perfil de egreso. Sin embargo, hay diversos factores, tanto institucionales como personales, que influyen en esta participación. Mediante la presente investigación, se busca identificar estos significados para tener un punto de partida que permita promover la participación de los profesores y así mejorar el aprendizaje de los estudiantes.





CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los últimos treinta años, se le ha brindado una mayor importancia a la evaluación en el ámbito universitario (Emil, 2011). Si bien las evaluaciones de los programas académicos como parte de los procesos de acreditación tienen cien años de historia, es a partir de los años ochenta que ha aumentado la preocupación por las evaluaciones curriculares en educación superior (Díaz Barriga, 2005). Estas evaluaciones permiten identificar, a través de información medible y observable, si el programa, por medio de su plan de estudios, permite que los estudiantes desarrollen las competencias del perfil de egreso. Los resultados hallados permitirán la identificación de logros y/o aciertos del programa, así como los problemas que deben ser solucionados para la mejora de la formación de los estudiantes (Emil, 2011).

En educación superior, la evaluación curricular se ha relacionado con la evaluación del plan de estudios y se emplean ambos términos como equivalentes (CIEES, 2016; López, 2011; Pisani & Tovar, 1985; Roldán, 2005). Evaluar el plan de estudios implica verificar: a) la coherencia de las competencias del perfil de egreso con los cursos y sus contenidos de aprendizaje; b) el logro de las competencias del perfil de egreso por parte de los estudiantes; y c) la satisfacción de estos con la formación recibida. Por tanto, esta evaluación abarca diversos elementos o dimensiones (Roldán, 2005).

Uno de los elementos requerido por las agencias acreditadoras y que se ha convertido en el centro de la evaluación es el logro de las competencias del perfil de egreso (Liu, 2011; SINEACE, 2016). Esta evaluación permite identificar qué tan bien los estudiantes alcanzaron el nivel máximo de desarrollo las competencias que la especialidad se comprometió a formar en su perfil de egreso (Dueben, 2015).

La participación de los docentes permite interpretar los resultados e identificar los cambios que se deben realizar para mejorar la calidad formativa del programa (Harris et al., 2010). Sin embargo, uno de los problemas que ocurren en las instituciones universitarias es la poca participación docente en este proceso (Rickards & Stitt-Berg, 2016). De acuerdo con Caudle y Hammons (2017) y Williams (2013), hay poca literatura sobre el involucramiento de los docentes en los procesos de evaluación de los planes de estudios de educación superior.

En la literatura de habla inglesa, aparecen tres términos relacionados: *participation* (participación), *engagement* (compromiso), *involvement* (involucramiento) (Emil, 2011; Emil & Cress, 2014; Hutchings, 2011; Williams, 2013). Según Hutchings (2011), el compromiso docente con la evaluación de las competencias es definido como la participación y el involucramiento de los docentes en el desarrollo e implementación de prácticas relacionadas con la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, Emil (2011) define la participación docente como la participación de los profesores en la elaboración conjunta de un sistema de evaluación de las competencias que permite recoger información del nivel de logro de los estudiantes; por ello, requiere de su compromiso para asegurar que los resultados obtenidos permitan mejorar la calidad de la formación de los estudiantes. En este estudio, se entiende por participación docente al compromiso de los maestros en la medición y análisis de los resultados para tomar decisiones de cambio que permitan mejorar la calidad formativa de la especialidad.

Emil y Cress (2014) exploraron las percepciones de los docentes y sus experiencias en actividades de evaluación que afectan su participación en los

procesos de aseguramiento de la calidad. Según estos autores, los docentes consideraron la evaluación como un proceso importante. La resistencia puede ocurrir al no presentarles un marco teórico que les permita comprender el tipo de evaluación que se realiza y la necesidad de involucrar a todos los docentes. Asimismo, otros factores, como la obligatoriedad del proceso y la no consideración de las opiniones de los docentes, pueden ocasionar su alejamiento.

A nivel nacional, no se encontraron, en repositorios institucionales, tesis relacionadas con la participación docente en la evaluación curricular. Esto puede deberse a que es un proceso reciente en nuestro contexto. Manrique (2009), en una investigación que realizó en una universidad privada peruana, menciona la importancia de la participación de los docentes en la evaluación procesual del currículo, aunque no describe cómo es el proceso de participación de estos ni los factores que lo afectarían.

Caudle y Hammons (2017) indicaron que es importante que los docentes conozcan los beneficios de la evaluación y cómo su participación va a contribuir a mejorar el plan de estudios y el logro de las competencias de los estudiantes. Para ello, hay que mostrar evidencias de los cambios que se realizaron a partir de los resultados de la evaluación. Schoepp y Tezcan-Unal (2017) mencionan que la promoción del liderazgo en los docentes y la consideración de sus opiniones, así como brindarles retroinformación, favorece a una mayor participación de estos. Asimismo, es importante que se brinden espacios de reflexión sobre la evaluación y los resultados obtenidos (Rickards, Abromeit, Mentkowski & Mernitz, 2016). Esto no solo favorece a la mejora del programa, sino que se relacionaría con una mayor identificación de los docentes con el programa académico (Trullen & Rodríguez, 2013).

Como se mencionó anteriormente, los procesos de acreditación internacional y nacional contemplan la evaluación de los planes de estudios y del logro de las competencias de los estudiantes como uno de sus criterios más importantes. Para ello, es necesaria la participación de los docentes, tanto en el diseño e implementación como en el análisis de los resultados, de tal manera que se

puedan tomar decisiones que permitan la mejora de la formación de los estudiantes en las especialidades.

En la institución donde se va a llevar a cabo la investigación, cada vez son más las especialidades que están acreditándose y para ello tienen que evaluar su plan de estudios. Una de las dificultades que los encargados de los procesos de acreditación reportan con mayor frecuencia es la poca participación de los docentes. Si bien esto forma parte del discurso de los encargados, surge la pregunta: ¿realmente los docentes no participan? Para responderla, se debería ir a los propios docentes e indagar: ¿qué significa para ellos participar o no en la evaluación del plan de estudios?, ¿cuáles han sido sus experiencias en la evaluación?, ¿qué tanta información recibieron sobre la evaluación del plan de estudios? y ¿cuáles son sus motivaciones o preocupaciones sobre la evaluación del plan de estudios?

Con todo lo expuesto anteriormente, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿qué significa para los docentes participar en la evaluación de los planes de estudios? Esta permite explorar, desde las propias experiencias de los actores, las creencias, motivaciones y sentimientos de estos sobre su participación en la evaluación de dichos planes. De esta manera, se puede comprender qué aspectos internos favorecen o dificultan la participación de los docentes.

La pregunta de investigación, a su vez, puede ser desagregada en dos subpreguntas:

- ¿Cuál es el significado de la evaluación de los planes de estudios para los docentes?
- ¿Qué motiva a los docentes a participar o no en la evaluación de los planes de estudios?

La presente investigación se enmarca en el tema de la participación docente en la evaluación curricular, la cual forma parte de la línea de investigación de Evaluación Curricular de la Maestría en Educación. El investigador forma parte del equipo que acompaña a las especialidades que realizan la evaluación de sus

planes de estudio. Por lo tanto, se pudo coordinar con las autoridades correspondientes para solicitar los permisos necesarios y llevar a cabo el estudio.



3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

El objetivo general de la investigación es analizar el significado de participar en la evaluación de los planes de estudios para los docentes.

Objetivos específicos

- Explorar el significado de la evaluación de los planes de estudios para los docentes.
- Describir las motivaciones de los docentes para participar o no en la evaluación de los planes de estudios.

3.3. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las categorías que se quisieron explorar son:

- Significado de la participación docente en la evaluación de los planes de estudios. En esta categoría, se quiso explorar qué implicó para el docente participar en la evaluación, desde cómo fue el proceso de convocatoria, su rol, sus vivencias al hacerlo, sus emociones, expectativas, etc.
- Significado de la evaluación de los planes de estudios. Además de la categoría principal, se quiso explorar qué significa para el docente evaluar el plan de estudios y qué tanta importancia le adjudica a esta.
- Motivaciones para participar de la evaluación de los planes de estudios. Con esto se buscó indagar acerca de las motivaciones que tienen los docentes para participar del proceso de evaluación.

3.4. ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el objetivo principal, la investigación cualitativa es el enfoque más pertinente para explorar las experiencias subjetivas de las personas (Hennink, Hutter, & Bailey, 2011, Pistrang & Barker, 2012). De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011, citados en Creswell & Poth, 2018), este tipo de enfoque sitúa al investigador en medio del campo para comprender el mundo mediante una serie de técnicas como la entrevista, la observación, las fotografías, etc. En ese sentido, la investigación cualitativa corresponde a un enfoque naturalista, interpretativo del mundo; es decir, estudia al fenómeno en su estado natural y busca darle sentido, no en función de lo que él observa, sino desde los significados de las personas que lo experimentan (Hennink et al., 2011).

La investigación cualitativa parte de supuestos filosóficos y de un enfoque teórico-interpretativo que permiten identificar los significados individuales y grupales sobre un fenómeno humano o social (Creswell & Poth, 2018). Para ello, se emplea una serie de pasos que permiten recolectar información desde el entorno natural de las personas para analizarla de manera inductiva y deductiva, para establecer patrones o temas. Este análisis se reporta con la inclusión de las voces de los participantes, la reflexión personal del investigador y una descripción e interpretación del problema investigado junto con su contribución a la literatura.

Con relación a los supuestos filosóficos, Creswell y Poth (2018) mencionan cuatro, los cuales deben guiar todo proceso de investigación: el ontológico, el epistemológico, el axiológico y el metodológico. A continuación, se especificará como estos supuestos guiaron el presente estudio.

Con respecto al supuesto ontológico, se relaciona con la naturaleza de la realidad y sus características. En ese sentido, se reporta cómo cada uno de los participantes ha vivido la experiencia de formar parte en el proceso de evaluación del plan de estudios. Por su parte, el supuesto epistemológico se relaciona con la búsqueda de ser lo más fiel a lo que los participantes expresan; es por ello que en el análisis de resultados se indicarán algunas citas de los propios participantes. Por otro lado, el supuesto axiológico se relaciona con cómo el autor se desliga de

los participantes mediante la presentación de su postura personal; en ese sentido, en la parte de procedimientos, el investigador se presentará e indicará su postura. Por último, el supuesto metodológico se basa en que se trata de una investigación inductiva; es decir, las generalizaciones se van a elaborar a partir de los hallazgos encontrados en el discurso de cada uno de los participantes.

Pistrang y Barker (2012) mencionan cinco ventajas que tiene la investigación cualitativa: a) brinda una mayor cantidad de información que incluye diversos matices y contradicciones de un tema; b) es útil si se desea investigar el significado de un fenómeno para una persona; c) permite generar teoría de manera inductiva; d) ofrece una mayor libertad a los participantes para que puedan mencionar sus creencias, conocimientos, sentimientos, etc. al usar su propio lenguaje sin distorsión alguna; y e) pueden dar voz a poblaciones a veces no escuchadas o excluidas.

En la investigación cualitativa, existen diversos enfoques metodológicos; las cuatro más empleadas son: la investigación narrativa, la fenomenología, la teoría fundamentada, la etnografía y el estudio de caso (Pistrang & Barker, 2012). El método seleccionado, de acuerdo con la pregunta de investigación, es de corte fenomenológico.

La fenomenología, como filosofía, comenzó con la publicación de *Investigaciones lógicas* de Edmund Husserl (Giorgi & Giorgi, 2007). A partir de la concepción de la fenomenología de Husserl, aparecieron algunas variantes, como la interpretativa —representada por la corriente heideggeriana— o una combinación entre ambas, propuesta por la escuela de Utrecht (Vieytes, 2013). Independientemente de la variante, el objetivo central de la fenomenología es el estudio de los fenómenos o experiencias tal como son vividos y experimentados por los propios sujetos (Trejo, 2012; Vieytes, 2013).

Snygg (1941, citado en Giorgi & Giorgi, 2007) menciona que la fenomenología significa el punto de vista del sujeto que actúa. En ese sentido, tal como lo propuso Husserl, es un método analítico-descriptivo de las vivencias del

pensamiento de los sujetos; es decir, lo que está dentro de un individuo y constituye lo que es: su esencia (Fernoso, 1988).

Por lo tanto, el método fenomenológico es una investigación sistemática de la subjetividad (Tesch, 1990, citado en Vieytes, 2013) y busca explorar los pensamientos, sentimientos y significados de los individuos para comprender su mundo personal (Pistrang & Barker, 2012). De esta manera, el énfasis está en cómo vivió el docente su participación al evaluar el plan de estudios (Martínez, 2004). Para ello, no se puede admitir solamente la inferencia que realiza el investigador, sino que esta debe ser compartida y consensuada por los sujetos que vivieron la experiencia; esa es su legitimación (Fernoso, 1988).

El método fenomenológico, como un método descriptivo, parte de descripciones concretas sobre los eventos experimentados desde el punto de vista de los individuos, para luego identificar la esencia psicológica del fenómeno que está detrás (Giorgi & Giorgi, 2007). La descripción inicial se obtiene a partir de la transcripción de la entrevista, cuyo objetivo es describir detallada y fielmente la experiencia que se está investigando. Luego de la identificación de la esencia fenomenológica, se debe volver a los mismos sujetos. Cada ser humano tiene una visión particular de lo que le sucede y, en su lectura, también le da un significado distinto a partir de sus propias experiencias (Hernández-Jiménez, 2012). Así es como se puede descubrir, comprender y explicar las estructuras dinámicas que conllevan a una acción particular.

Un aspecto importante es que el método fenomenológico respeta la relación de la persona y sus vivencias. Por tanto, no se puede pensar que ella no vivió, sintió o recibió las cosas como dice que lo hizo (Martínez, 2004). Esto es fundamental desde este método. Los hallazgos en un sujeto se contrastarán con lo hallado en otro y estos, a su vez, con la teoría que está detrás de la investigación. Todo ello con el fin de encontrar el significado del fenómeno estudiado, el cual es aquello que se muestra (Hernández-Jiménez, 2012). En esta investigación, el fenómeno a estudiar es la participación en la evaluación de los planes de estudios desde la mirada de los propios docentes que formaron parte de dicho proceso.

En cuanto a la secuencia metodológica, existen varias propuestas, pero todas ellas tienen puntos en común. Martínez (2004) realizó una revisión de todas ellas y estableció una secuencia propia. El procedimiento que empleó será el que guíe la presente investigación.

El método fenomenológico tiene tres etapas: previa, descriptiva y estructural (Martínez, 2004). Esta investigación siguió cada una de ellas, las que se presentan en la sección 3.7, sobre los procedimientos.

3.5. PARTICIPANTES

En la universidad donde se realizó el estudio, once especialidades (de las facultades de Ciencias Contables, Educación y Ciencias e Ingeniería) iniciaron la evaluación de sus planes de estudios como parte de los requerimientos de las agencias acreditadoras, con el acompañamiento de una oficina especializada en procesos de evaluación. Cabe señalar que cada una de las especialidades siguió distintos pasos en esta evaluación. A continuación, se caracterizará a cada una de ellas.

En la Facultad de Contabilidad, con el fin de evaluar el plan de estudios, se realizaron mediciones del nivel de logro de las competencias por áreas curriculares. Para ello, se invitó a los docentes de las diversas áreas a elaborar: a) una rúbrica que permitiese identificar a los estudiantes en qué nivel de logro (inicial, en proceso, satisfactorio o sobresaliente) se encuentran para cada una de las competencias del área curricular; y b) un caso que los estudiantes pudieran resolver en un máximo de tres horas. Cabe señalar que los casos fueron parte de una de evaluaciones de los cursos más avanzados del área curricular.

En las especialidades de la Facultad de Ciencias e Ingeniería, se realiza un proceso similar a la Facultad de Contabilidad: se elabora una rúbrica para cada competencia (denominado resultado del estudiante en las especialidades de ingeniería) y se selecciona un curso en el que se promueve el máximo desarrollo de la competencia (usualmente de los últimos dos ciclos). Luego se identifica la actividad de evaluación que puede adaptarse a lo descrito en la rúbrica y se

realiza la medición del nivel de logro de cada estudiante. Este proceso es uno de los criterios más importantes para las agencias acreditadoras que evalúan los programas de esta facultad.

En las especialidades de la Facultad de Educación, se midieron los niveles de logro de las competencias del perfil de egreso en el curso de Prácticas preprofesionales que se realiza en el último año. Las docentes participaron en la elaboración de las rúbricas y en la corrección de los trabajos o evaluaciones que realizaron los estudiantes.

De acuerdo con Creswell y Poth (2018), en una investigación fenomenológica se deben encontrar personas que experimentaron el fenómeno a estudiar. Para ello, es necesario que se especifique cuál es el criterio de inclusión. En ese sentido, en esta investigación serán seleccionados docentes de las tres facultades mencionadas que han participado en la evaluación de los planes de estudios; es decir, un docente que ha formado parte del equipo que ha diseñado la evaluación, elaborado la rúbrica y/o situación de evaluación, o que participó en los procesos de análisis de los resultados.

Si bien no hay un número exacto de participantes (Martínez, 1996), Dukes (1984, citado en Creswell & Poth, 2018) señala que en un estudio fenomenológico deben incluirse entre 3 y 10 casos, por lo que se decidió seleccionar seis participantes (dos por cada facultad) y el tipo de muestreo a emplear es el de casos extremos (Creswell & Poth, 2018; Hernández, Fernández & Baptista, 2010), el cual busca mostrar las diversas perspectivas de los participantes sobre el fenómeno estudiado. Así, se tuvieron dos grupos de participantes: por un lado, cuatro docentes que fueron colaboradores en el proceso y cumplieron con las actividades presenciales o virtuales, con una actitud proactiva ante la evaluación del plan de estudios; por otro lado, dos docentes que, desde el punto de vista de la persona encargada del proceso de evaluación, fueron considerados como no colaboradores por no comprometerse con la evaluación o mostrar una actitud de resistencia a lo largo del proceso.

3.6. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Existen cuatro técnicas de recojo de información que son las más idóneas para aproximarse al enfoque cualitativo: la entrevista, la observación, el análisis documental y el análisis de materiales audiovisuales (Creswell & Poth, 2018). De acuerdo con el método a emplear, se eligió la entrevista en profundidad, la cual consiste en una conversación entre el entrevistado y el entrevistador que busca obtener la información que este considere relevante (Merlino, 2013). En esta técnica, también denominada “entrevista fenomenológica”, el entrevistador es el propio instrumento dispuesto a escuchar, captar y convivir con el fenómeno, que se transmite en el discurso de las personas (Guerrero-Castañeda, Menezes & Ojeda-Vargas, 2017).

Mediante la entrevista a profundidad, se espera obtener un conocimiento relativamente acabado del punto de vista de los sujetos entrevistados sobre un tema en particular, gracias a las preguntas abiertas que permiten al participante expresarse libremente, independientemente del punto de vista del investigador (Creswell, 2005). Las características de la entrevista a profundidad son:

- Tiene una duración prolongada que, en función del fenómeno a estudiar, puede ser de entre una a dos horas.
- Aborda temas desde el formato de una conversación.
- Suele ser grabada con el fin de analizar no solamente el contenido de la entrevista, sino cómo era el contexto en el que se dio.

Como esta entrevista es un diálogo, no existe un esquema rígido (Merlino, 2013). Se plantean más que nada pautas que permiten al entrevistador identificar los ejes centrales de la conversación. En ese sentido, el instrumento es la guía de pautas, la cual debe permitir sostener una conversación fluida, agradable para ambos, y dejar de lado la angustia o disconformidad. Cabe recordar que una guía de pautas no es un cuestionario de preguntas abiertas, ya que cuanto más se acerca a un esquema de preguntas y respuestas, habrá menos discurso para analizar. Lo que se debe hacer es desagregar la pregunta de investigación en grandes temas o áreas de indagación (Merlino, 2013).

Para la elaboración de la guía de pautas, se consideraron los siguientes aspectos, descritos por Merlino (2013): el marco teórico, la cercanía del entrevistado a los temas a indagar y la interrelación de los temas con la vida del entrevistado.

La estrategia que se empleó en la construcción de la guía fue la de círculos concéntricos, elaborada por Merlino (2013). En esta, los temas se dirigen de lo general a lo específico, de lo superficial a lo profundo. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de la investigación fue describir qué significa participar en la evaluación de los planes de estudios para los docentes, por ello se identificaron las siguientes áreas temáticas de la guía de pautas:

- Contextualización.
- Significados del plan de estudios.
- Significados de la evaluación de planes de estudio.
- Significados de la participación docente en la evaluación de planes de estudios.

Figura 1. Áreas temáticas de la guía de pautas



Fuente: figura adaptada de la propuesta de círculos concéntricos de Merlino (2013).

En el anexo 1, se presenta el diseño original de la guía de pautas y los subtemas que se indagaron en cada una de las áreas temáticas. En la siguiente sección, se explicará la validación del instrumento.

3.7. PROCEDIMIENTO

En este estudio, se siguió el procedimiento propuesto por Martínez (1996 y 2004), el cual corresponde a una revisión que se dio a diversos autores representativos de la orientación fenomenológica. De acuerdo con este autor, se establecieron tres etapas y, en cada una, secuencia de pasos:

3.7.1. Etapa previa

Esta etapa correspondió al proceso de reflexión interna que debe realizar todo investigador cualitativo. De acuerdo con Martínez (2004), en esta se debe reflexionar sobre los valores, actitudes y creencias del autor acerca de la evaluación del plan de estudios.

El autor pertenece a la Oficina de Evaluación Académica de la universidad donde se llevó a cabo el estudio. Esta oficina está encargada de acompañar a las carreras en la evaluación de sus planes de estudios. Para el autor, la evaluación del plan de estudios es un proceso que deben realizar por los docentes de la institución y requiere de una etapa de sensibilización por parte de las autoridades. A veces, los profesores no tienen claro qué significa evaluar y eso hace que se queden solamente en el recojo de la información. Los profesores no son expertos en evaluación, por lo que no se puede exigir que dominen el tema y se debe ser respetuoso con lo que ellos conocen. El conocimiento de los docentes sobre la evaluación es importante y debe considerarse como punto de partida para iniciar, en conjunto, la evaluación de los planes de estudios.

Además, el autor estima que, en algunas ocasiones, los profesores no participan en la evaluación porque tienen otras actividades que consideran prioritarias y la evaluación de los planes de estudios no está dentro de ellas. Esto es comprensible por la carga laboral que tienen. Los docentes, además de enseñar (lo que implica diseñar sus clases, elaborar materiales, corregir trabajos y evaluaciones, entre otras tareas), deben investigar y cumplir diversas actividades administrativas que se les encomienda. Incluso, en varias oportunidades son ellos

mismos quienes asumen la responsabilidad de más de un proceso administrativo (acreditación, diseño curricular, evaluación del plan de estudios, etc.).

3.7.2. Etapa descriptiva

El objetivo de esta etapa fue describir el fenómeno estudiado, para lo cual se siguieron los siguientes pasos:

a) Elección de la técnica o procedimiento. De acuerdo con lo dicho anteriormente, la entrevista coloquial-dialógica o la entrevista en profundidad son las mejores técnicas para obtener la información por parte de los sujetos. Luego que se elabora la guía de pautas, dos especialistas en el método fenomenológico la validaron.

Para la validación, se elaboró una matriz (ver anexo 2) en el que se presentó el área, la información a recoger, los temas y las preguntas tentativas. Para cada tema, se realizaron seis preguntas. Las tres primeras son de respuesta dicotómica (Sí/No): ¿considera que el tema se relaciona con el área?, ¿considera que las preguntas tentativas se relacionan con el tema? y ¿considera que las preguntas tentativas cubren el tema a indagar? Las tres siguientes corresponden a preguntas de respuesta abierta: ¿tiene alguna observación o sugerencia sobre el tema?, ¿tiene alguna observación o sugerencia sobre las preguntas tentativas?, ¿se debería agregar algún otro tema a esta área?, ¿qué sugeriría? Finalmente, se realizaron tres preguntas generales: ¿cuál es su opinión sobre las áreas de la guía?, ¿la estructura de la guía (áreas, temas y preguntas) permite aproximarnos a la experiencia vivida por el participante? y ¿tiene alguna recomendación general?

Luego de la validación, las especialistas sugirieron eliminar los temas 2.1 (“La carrera que enseña”) y 2.2 (“El perfil del egresado”) por no relacionarse con el objetivo de la investigación. Además, indicaron que, si bien las primeras dos áreas son importantes para recoger información sobre el participante y el programa de estudios al que pertenece, se debería profundizar más en las áreas tres (“Significados de la evaluación del plan de estudios”) y cuatro (“Significados de la participación docente en la evaluación del plan de estudios”).

A partir de los comentarios y sugerencias, se obtuvo la versión final (ver anexo 3), la cual se empleó en la entrevista piloto, que permitió definir su duración, las preguntas que se quedarían y cómo deberían abordarse cada una de las preguntas tentativas. La entrevista piloto tuvo una duración de hora y media, dándosele una mayor prioridad a las preguntas de las áreas tres y cuatro.

- b) Realización de la entrevista. En esta etapa, se contactó con cada uno de los participantes para establecer la fecha y hora de la entrevista. Todas las entrevistas se realizaron en las oficinas de los docentes. El lugar donde estas se realicen puede contribuir favorable o negativamente para acercar o separar al entrevistador del entrevistado (Merlino, 2013), por lo que se recomienda que se lleve a cabo en el terreno que le resulta familiar al entrevistado. Antes de iniciar la entrevista, se leyó con los participantes el consentimiento informado (ver anexo 4) y se les explicó cada uno de los aspectos ahí señalados. Una vez que se concluyó la explicación, se les solicitó a los docentes que firmen el consentimiento, luego de lo cual se inició la entrevista, que fue grabada.
- c) Elaboración de la descripción protocolar. Después de la entrevista, la grabación fue transcrita en su totalidad. En las transcripciones, se indicaron también los cambios en el tono de voz, las pausas y las posturas corporales, de tal manera que se pueda recrear de forma completa la entrevista. Esta nueva versión se denominó “protocolo”.

3.7.3. Etapa estructural

En esta etapa, se estudiaron las descripciones contenidas en los protocolos:

- a) Lectura general de la descripción de cada protocolo. En esta etapa, solo se leyeron los protocolos y se buscó entender de manera general lo que el entrevistado quiso decir. En este paso, se buscó recrear la realidad vivida con el entrevistado y reflexionar acerca de dicha situación para comprender lo sucedido.

- b) Delimitación de las unidades temáticas naturales. En esta etapa, se delimitaron áreas significativas o unidades temáticas de cada protocolo; es decir, se agruparon aquellas citas que hacían referencia a un mismo tema.
- c) Determinación del tema central que domina cada unidad temática. En esta etapa, se eliminaron las repeticiones y redundancias de ideas que aparecían en cada agrupación de citas realizadas en el paso anterior. De esta manera, se simplificó su extensión para luego determinar el tema central de cada unidad. El objetivo fue que el tema central no parta de los conocimientos teóricos del investigador, sino de lo que el entrevistado dice. Por tanto, el tema central no fue descrito necesariamente en un lenguaje disciplinar. A continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

Tabla 1. Ejemplo de la agrupación de las unidades temáticas (entrevistado 1 [E1]) y elaboración del tema central

Unidades temáticas naturales	Tema central
<p>E1: ... cuando yo, por ejemplo, en un momento dije no quiero aplausos no quiero nada es porque estaba molesta. Porque... no por la tarea, sino por el momento en que llega, ¿me entiendes? O sea, si yo soy coordinadora ese curso, y sé que en el año voy a tener esa tarea hacia el final, la tengo en mente todo el tiempo. Pero si llega el final del año, y me dicen “sabes qué, tu curso ha sido elegido”, entonces ¿qué haces? Y me plantean la tarea y yo que más o menos tengo idea de qué se trata, entonces la primera que digo es ok, es importante, pero necesitamos generar una dinámica donde el equipo no se mate, pues...</p> <p>E1: Soy una, yo soy una persona que probablemente, y soy honesta, no es que me voy a planificar para hacer el que todo calce hacia fin de año, o sea si tengo algo en la vista. Pero sí la tengo en mente ¿no? Sí la tengo en mente. No me gustan las apariciones, me molestan, por persona porque, digamos este, las sorpresas, las cosas así de pronto con, digamos... y además que lo tenemos que tener en diciembre, y además que lo tenemos que hacer así en un momento, entonces yo digo dios mío. Pero si sabíamos acá, por qué no lo vimos antes. Ni siquiera porque de repente lo preparáramos mejor, sino para que la disposición también cambie. Es distinto. El mensaje es distinto.</p> <p>E1: Es distinto que te digan “saben qué, mañana tal cosa y así, así, así, así. Porque tiene que ser así y vamos a hacer esto, y vamos a hacer lo otro”. Y la otra es que te digan hace un tiempo, “así va a ser”. Entonces tú dices, ah estoy caminando hacia eso. Si yo tomo la decisión de no hacer nada para prevenirlo, es toda mi responsabilidad. Ya no me cabe decir nada. Pero si yo impongo dispongo todo, entonces tengo tiempo. Es una cuestión importante.</p>	<p>Todo ese proceso produjo molestia en la docente porque ella es la responsable del curso y tiene que llevarlo a cabo. La molestia se da porque es una actividad que no se avisó con anticipación. El hecho de decir que se tiene que hacer en un momento en que hay varias actividades le fastidió. Además, probablemente las autoridades sabían que eso sí iba a hacer en ese semestre; por lo tanto, se pudo conversar con anticipación.</p>

- d) Expresión del tema central en lenguaje científico. Luego de determinar los temas centrales, se analizó cada protocolo para identificar qué aspecto del tema investigado se revela para expresarlo en un lenguaje científico.
- e) Integración de todos los temas centrales en una estructura particular. En esta etapa, se revisaron los temas centrales y se agruparon de tal manera que tengan un sentido en cada protocolo.
- f) Integración de todas las estructuras particulares. Aquí se realiza una integración entre todos los protocolos; es decir, una nueva esquematización de la información obtenida para identificar la fisonomía común del grupo de participantes.
- g) Entrevista final con los sujetos estudiados. Una vez integrada toda la información, se volvió a los participantes para validar con ellos los temas obtenidos; es decir, si a aquello a lo que se le dio significado corresponde verdaderamente con lo que el entrevistado quiso decir. En esta fase, se volvió a entrevistar a tres de los seis docentes. A cada uno de ellos se le leyó las citas de la entrevista y el significado que se le había otorgado desde el entrevistador. Los tres estuvieron de acuerdo con la interpretación. Si bien se solicitó la entrevista a los seis docentes participantes, solo tres respondieron.

3.7.4. Discusión de los resultados

En esta etapa, se relacionaron los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones a las que llegaron otros investigadores para compararlas y entender mejor las posibles diferencias. En el siguiente capítulo, se presenta la integración de los temas centrales y de todas las estructuras particulares.

3.8. PRINCIPIOS ÉTICOS

En esta investigación, se consideraron los principios éticos de respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y

responsabilidad (Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica [OETIIC], 2017).

En ese sentido, se elaboró un documento de consentimiento informado (ver anexo 4), en el cual se indicó que la información brindada por los participantes era confidencial y solo se usaría para los fines de la investigación. Asimismo, no se brindará ni publicará información que permita su identificación.

Antes de iniciar la entrevista, se indicó a los participantes que ellos podían concluir la misma en el momento que lo desearan; además, si querían que su entrevista sea retirada del estudio, podían solicitarlo en cualquier momento. También se les solicitó permiso para grabar la entrevista. Por otro lado, se les indicó que se les brindaría toda la información de la investigación que ellos requiriesen, incluso los resultados de esta.

Luego de ello, se les solicitó que firmen el consentimiento para recién iniciar la entrevista. Al concluirla, se volvió a recalcar la confidencialidad de la información y la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento. Finalmente, se les pidió permiso para realizar una segunda entrevista, cuyo objetivo sería validar con ellos las categorías encontradas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar el significado de la participación docente en la evaluación de los planes de estudios. Asimismo, se buscó explorar el significado de la evaluación de los planes de estudios para los docentes y cuáles fueron sus motivaciones para participar o no en dicha evaluación. En ese sentido, en este capítulo se presentan los principales hallazgos obtenidos en el análisis de las entrevistas; para lo cual, se divide en dos secciones: la primera, subtitulada “Descripción de los temas centrales de las entrevistas”, en donde se presentan los principales hallazgos reportados por los docentes y que corresponden al análisis de los temas centrales de cada protocolo; y el segundo, subtulado “Análisis de categorías comunes”, en donde se identifican las categorías que corresponden a la integración de los protocolos particulares. Si bien entre los seis docentes hay dos que han sido denominados “docentes no participativos” por los coordinadores encargados de la evaluación del plan de estudios de sus facultades, en los resultados no se identifica quiénes son.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS TEMAS CENTRALES DE LAS ENTREVISTAS

4.1.1. Docente 1

La docente 1 fue coordinadora del curso donde se midió el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso que alcanzaron las y los estudiantes de una de

las especialidades seleccionadas en el presente estudio. En este curso, que pertenece al último ciclo del plan de estudios, se aplicó un conjunto de rúbricas que permitieron identificar qué tan bien los estudiantes habían desarrollado las competencias evaluadas.

Para la docente, la evaluación del perfil de egreso y del plan de estudios se realiza hace varios años, esto a partir de los resultados de la acreditación. Por ello, hubo grandes procesos que involucraron revisiones y reuniones con todos los docentes de la especialidad:

En el caso de la carrera..., la evaluación del perfil la tuvimos, la empezamos en el año 15... pasamos por un proceso de reforma curricular... y arribamos a un perfil... Cuando empezó la acreditación internacional, se puso sobre la mesa el perfil del egresado y fueron muy críticos con ella. Reconocieron su valor, pero indicaron que ellos no veían en el perfil las especificidades de la carrera... En ese esfuerzo de las especificidades, el perfil a lo largo de los años se ha ido enriqueciendo, se ha tomado una reflexión... Yo diría que en el caso particular [de la carrera] evaluando el perfil, llevamos muchos años. En este momento concreto, está coincidiendo, digamos, este deseo de un reajuste curricular con una nueva oportunidad para medir el perfil, o sea... yo entendería que por los procesos de acreditación nosotros estamos en evaluación del plan de estudios, en evaluación del perfil hace varios años (docente 1).

Con todo lo hecho y el tiempo que tomó, la impresión de la entrevistada es que se prepara a la especialidad para una reforma curricular; sin embargo, no hay una decisión al respecto. Según la docente, las autoridades mencionan que solo se realiza un reajuste curricular; lo que lleva a confundirse y no tener claro lo que se hace. Probablemente, la confusión que ella tiene la pueden tener otros docentes:

... porque yo sí percibo que, si hay una idea de un reajuste curricular, digamos, los mecanismos [de evaluación] que se han utilizado, que nos han puesto delante de cada competencia y cada desempeño han sido tan, digamos, tan grandes, tan movilizantes, que darían la impresión de que estamos en una reforma (docente 1).

Este reajuste curricular, para mí es una evaluación del perfil, pero me dicen que no se va a modificar grandemente, que las áreas se van a mantener y que el plan va a estar. Entonces yo me pregunto: ¿es evaluación curricular o no es evaluación curricular? Me pregunto yo porque si no conduce a cambios, si yo entiendo que la evaluación lleva a la toma de decisiones... o sea, no entiendo mucho. No (docente 1).

Desde el punto de vista de la docente, la evaluación del perfil de egreso y el plan de estudios es un proceso que se está realizando por mucho tiempo con grandes actividades y, al parecer, con una gran inversión de recursos para cambios pequeños. Desde el discurso de las autoridades, las decisiones que se tomen no van a tener los alcances que se tendrían si se viviera una reforma curricular. Para ella, se podría aprovechar todo lo que se hace para pensar en cambios mayores a realizarse en la especialidad: “A ver, la toma de decisiones que se desprende de este proceso de evaluación, como tú ves, o por lo que se nos ha dicho, no va a tener los alcances que podría tener si estuviéramos en este momento declarados en una reforma. Son más pequeños, eso es lo que yo entiendo, que son más pequeños” (docente 1).

Con respecto a la evaluación de las competencias del perfil de egreso, en el segundo semestre de 2017 le avisan a la profesora que el curso que ella coordina fue seleccionado. Para ella, se trató de una disposición de las autoridades, en la cual no pudo participar y tuvo que acatar. Si bien le parecía lógica la elección de su curso, por ser uno en el cual los estudiantes deben demostrar todas las capacidades aprendidas a lo largo de los cinco años de formación, sí le molestó que esta decisión se tome con el ciclo ya en progreso; es decir, fue una orden que ocurría a mitad del ciclo académico y ya se habían programado todas las actividades formativas y de evaluación que se realizarían en el curso:

Yo soy una persona honesta. No es que me voy a planificar para hacer que todo calce hacia fin de año; o sea, si tengo algo a la vista. Pero sí la tengo en mente. No me gustan las apariciones, las sorpresas, las cosas así de pronto... además que lo tenemos que tener en diciembre y lo tenemos que hacer así en un momento; entonces yo digo: “Dios mío, pero si sabíamos acá, por qué no lo vimos antes”. Ni siquiera porque de repente lo preparáramos mejor, sino para que la disposición también cambie. Es distinto (docente 1).

En la especialidad de la docente, la evaluación ya estaba programada por las autoridades; por tanto, hubiera sido importante que se comunique a los docentes para que puedan entrar en la agenda de actividades del curso:

O sea, si yo soy coordinadora de ese curso y sé que en el año voy a tener esa tarea hacia el final, lo tengo en mente todo el tiempo. Pero si llega al final del año y me dicen: “sabes, tu curso ha sido elegido”, entonces, ¿qué haces? Y me plantean tarea y yo más o menos tengo idea de qué se trata, entonces la primera

que digo: “Ok, es importante”, pero necesitamos generar una dinámica donde el equipo no se mate, pues (docente 1).

Según ella, los docentes tienen una carga laboral que va más allá de las cuarenta horas semanales asignadas y agregar una actividad más implica quedarse más tiempo en la universidad o utilizar horas destinadas a otras actividades (laborales o extralaborales) para que se pueda cumplir con lo solicitado:

Nosotros no somos como los administrativos que marcamos una entrada y una salida. ¿Por qué? Porque hoy día podemos estar desde las 12 hasta las 9 de la noche por diferentes razones, por cómo se conforman las actividades. Y mañana podemos estar desde las 8 hasta las 4. Entonces, no tenemos un horario... No es que todos los de tiempo completo a las 5 nos vamos; o sea, no es así... Yo diría que cumplimos más de las cuarenta horas y que las vamos cumpliendo de acuerdo a la agenda del día que se va conformando y nosotros tomamos las decisiones sobre eso (docente 1).

Eso originó en ella un malestar, el cual expresó en varias oportunidades a lo largo de la entrevista. Se pudo prever ese malestar si todo se comunicaba antes de iniciar el semestre: “Yo soy sincera, o sea, cuando yo, por ejemplo, en un momento dije: ‘No quiero aplausos, no quiero nada’, es porque estaba molesta. Porque... no por la tarea, sino por el momento en que llega, ¿me entiendes?” (docente 1).

Asimismo, planificar la evaluación con tiempo permitiría que los instrumentos de recojo de información se alineen a la evaluación del perfil del egresado:

Digamos, si yo pienso que, en el perfil de egreso, a través de este curso, voy a evaluar a, b, c, d, e, f, g, ¿no? Entonces, tú tienes que decir a la profesora del curso: “Sabes qué, en tu curso vamos a evaluar esta salida”. Entonces, los instrumentos que se utilizan en el curso se direccionan también para evaluar eso y se asegura la recogida de información. Que no es lo que no ocurrió ahora. No ocurrió... porque, digamos, sobre los instrumentos que se habían hecho para el curso con los propósitos del curso, no de evaluación del perfil, se vio por dónde se podía sacar información, que era lo que se podía recoger. Nos quedaron varias cosas vacías, porque no había manera pues (docente 1).

De acuerdo con la docente, la no coordinación con anticipación hizo que se recoja información de los cursos, pero no necesariamente fue exacta a lo que se quería obtener. Se puede inferir de sus comentarios que se trató de alinear los

instrumentos de evaluación del curso con los del perfil de egreso, pero hubo vacíos de información que podrían perjudicar la interpretación de los resultados.

A pesar de sentir fastidio por enterarse que en su curso se iba a recoger información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, aceptó participar y colaborar, porque consideraba que era lo más importante en ese momento para la carrera. Y más allá de sus emociones y el no querer hacerlo, tenía que, porque si no, se sentiría culpable por no realizar algo que es bueno para la carrera: “Me iba a sentir culpable, ¿no? Es mi responsabilidad. Tengo que distinguir entre lo que son mi carga, mis sentimientos, mis gustos y mi responsabilidad. No se me hubiese pasado por la cabeza decir que no. A pesar de las dificultades, del tiempo y de la molestia que podría generar, no... No podría decir que no...” (docente 1).

Al analizar lo dicho por la docente, se evidencia una alta carga emocional. La culpa es la que hizo que ella participe en el proceso; pero, si no fuera por esta, probablemente no lo hubiera hecho. Un aspecto que debe ser considerado por parte de las autoridades son las emociones que tienen los docentes: comprender qué piensan y sienten ante los procesos de evaluación es importante para poder desarrollar estrategias que promuevan su participación (Jankowski & Marshall, 2017).

Por la carga laboral que tenían en ese momento, no podían encargarse de la evaluación de las competencias y lo comentaron a las autoridades, quienes comprendieron y aceptaron que no era justo pedirles a las profesoras que realicen una labor adicional si es que no se les indicó anteriormente. Es ahí cuando la Dirección de Estudios solicita el apoyo de una unidad externa:

Todo tiene su momento. Es fin de año casi, bien complicado. Sí, pero este debo reconocer que se ideó una estrategia por la cual la gente de la Dirección de Apoyo tuvo un rol más activo, pero a petición nuestra. O sea, sí recuerdo haber dicho que no necesitábamos apoyo moral, ni que nos digan que va bien. Necesitábamos apoyo efectivo. Eso quería decir que diseñar cómo se iba a evaluar el logro del perfil a través de este curso no es algo que lo íbamos a hacer nosotros (docente 1).

Entonces, los docentes no participaron en el diseño de la evaluación, sino que tuvieron un rol de informantes; es decir, brindaban la información e insumos que se requerían para la evaluación de las competencias. La dirección de apoyo externo fue quien se encargó de realizar toda la evaluación: “Solamente como informantes. Inclusive para la interpretación de los datos” (docente 1).

La profesora comentó que sus colegas tuvieron una buena disposición al participar en la evaluación de las competencias; pero su preocupación fue si los docentes entendían el proceso en el que se encontraban y por qué se pedía la información requerida:

Yo las veo con mucha disposición. O sea, a pesar de que la mayoría son profesoras por horas. Entonces siempre que se les ha requerido, han venido... Lo que yo no sé, y me atrevería a decir, es cuánta comprensión tienen del proceso... Son varias actividades tan puntuales que yo no sé si, por ejemplo, ellas podrían referir el proceso completo (docente 1).

Esto se relaciona con la poca información que se brindó a los docentes. A la profesora le hubiese gustado que, además de planificar con tiempo las actividades, haya un espacio de diálogo con los profesores, de sensibilización para entender por qué se tienen que realizar todas estas actividades.

A pesar de las emociones encontradas, de molestia y de frustración, porque era algo que no quería hacer, pero tenía que hacerlo por el bien de la facultad, ella considera que el proceso fue bueno y era necesario. Esto se relaciona con las ventajas que consideró al participar: “[El proceso] me pareció adecuado... El procedimiento a mí me parece adecuado. ¿Por qué? Porque no había otra manera de recoger el dato... Yo no critico el método. Cada método se elige de acuerdo a la circunstancia... Para mí, este proceso, por ejemplo, en concreto, ha sido bueno” (docente 1).

Para ella, esta experiencia le permitió aprender algo nuevo: cómo evaluar las competencias; asimismo, fue un momento para reflexionar y revisar los instrumentos de evaluación que tiene el curso:

... ventajas profesionales porque observo cómo un equipo va diseñando una evaluación de un currículo. Y eso para mí es mi campo, que, además, es mi especialidad, siempre es un aprendizaje... Me hizo ver que en los instrumentos había cuestiones que podríamos ... habían cosas que no habíamos considerado y debieron estar... (docente 1).

Finalmente, considera que el apoyo de una unidad externa ha sido importante en el proceso para que la evaluación se realice. De lo que sí no tiene conocimiento es sobre qué se realizó o qué se piensa realizar con la información que se obtuvo.

4.1.2. Docente2

En la facultad del docente 2, se decidió evaluar las competencias del perfil de egreso por área curricular. El perfil de egreso tenía dieciocho competencias, tres por cada área curricular. El docente perteneció a un área que tiene seis cursos, uno por cada ciclo de la facultad (del quinto al décimo), siendo él coordinador del curso correspondiente al sexto ciclo.

Se le llamó a participar porque su curso contribuye al desarrollo de las competencias que se iban a evaluar; ya que la facultad decidió evaluar el nivel de logro de las competencias al finalizar el séptimo y décimo ciclo. En ese sentido, el docente 2, junto a los docentes del curso de quinto y séptimo ciclo, tuvieron que seleccionar los resultados de aprendizaje que se evaluarían. Luego de ello, debían diseñar una prueba que permita evaluar los resultados de aprendizaje seleccionados y su respectiva rúbrica.

El docente menciona que tuvo mucha disposición para el trabajo, así como sus colegas, quienes, a pesar de los tiempos y las agendas, quisieron contribuir con lo que se solicitó:

[me sentí] muy bien, o sea, tuvimos la voluntad. En mi caso, por ejemplo, me tocó trabajar con el profesor, un profesor, el del curso anterior, el curso requisito, el que yo dicto, el que está a mi cargo y con el curso posterior, superior. Con ambos profesores hemos estado reuniéndonos, hemos estado trabajando, incluso hemos dedicado muchas horas y estamos hablando desde el mes de enero que regresamos de la temporada de vacaciones, desde enero comenzamos a reunirnos y comenzamos a trabajar hasta que saliera la evaluación (docente 2).

Como comenta el docente 2, los profesores establecieron reuniones, lo que demandó varias horas de trabajo y estuvieron dispuestos de elaborar la prueba y la rúbrica correspondiente a pesar de que implica horas adicionales al trabajo que tenían que desarrollar. Sin embargo, la prueba que elaboraron, según lo refiere el docente, no fue del agrado de las autoridades:

Pero, debo decirle que, por ejemplo, en el caso particular nuestro, esa evaluación no se dio, preparamos las pruebas con el profesor, de los tres profesores, preparamos con el profesor del curso superior, preparamos el examen de acuerdo a lo que nosotros creíamos y ambos habíamos coordinado y habíamos llegado a la conclusión, de que ese es el examen que debería ser aplicado para poder evaluar... Pero realmente parece que no fue del agrado de la facultad esa prueba porque tuvimos muchas observaciones (docente 2).

Eso le produjo extrañeza y se sintió mal por ello porque, según él, los docentes de los cursos son los que están mejor preparados para decir lo que una prueba debe contener para medir los aprendizajes:

Nos sentimos mal porque habíamos elaborado, habíamos... en horas de trabajo reuniones, no dentro de la universidad, sino fuera de ella, en la oficina de uno de los profesores, nos hemos estado reuniendo fin de semana para poder sacar ese instrumento, un instrumento de evaluación en la cual nos dijeron que no valía, no servía ese instrumento, entonces tanto esfuerzo, tanta dedicación para que no sea utilizado... Nosotros creamos y nos pusimos en..., perdón, nos pusimos en reuniones y decíamos que, si nosotros somos llanos a hacer la prueba, entonces para qué, y si no nos van a aceptar la prueba y no con alguna... con algún sustento, no. Entonces era, había sido algo inválido que nos hayamos reunido no, entonces por gusto habíamos trabajado. Eso es lo que nos sentimos, nos sentimos mal, nos sentimos mal, no (Docente 2).

Eso lo hizo sentir mal porque fue un trabajo que duró más tiempo de lo que se planificó y, a pesar de las múltiples reuniones que tuvo el equipo y el esfuerzo que demandó, rechazaron su prueba. Se envió una comunicación en el cual se le explicaba que él y el equipo no habían terminado el trabajo y fue su responsabilidad. Eso generó en él molestia y pena. Su fastidio se basaba en que, si la facultad solicita un docente y el departamento académico propone a uno, las autoridades tienen la potestad de aceptarlo o no; si es que aceptan, validan que ese profesor sí es capaz de realizar el trabajo. Por lo tanto, según el docente, se le debió permitir que continuara con la prueba:

En la selección de los profesores participa el departamento y aprueba la facultad. Si un profesor es el adecuado, el departamento lo ofrece, lo provisiona, lo propone y en la facultad como autoridad podemos decidir si se acepta o no la provisión, la propuesta... En caso de que el profesor no sea competente, de frente se le debe decir: "Profesor, se le agradece sus servicios", y solicitamos al departamento que nos provisione otro profesor... Si no se hace eso, estamos dando validez, respaldamos al profesor del curso... Entonces, si se respalda al profesor del curso, mal haríamos en decirle que la prueba que estamos solicitándole no se va a aplicar. ¿Por qué? Porque no es el adecuado. Se supone que, si estamos confiando en el profesor, estamos confiando en la formación de alumnos, estamos confiando también en su capacidad profesional y pedagógica también (docente 2).

A partir de ese momento, hubo un alejamiento de los profesores de ese equipo con las autoridades de la facultad. Recién a partir de la nueva gestión, comienzan a trabajar en conjunto para la evaluación de las competencias:

"... no se nos convocó, nos dijeron de que ahí quedaba... y nos mandaron una comunicación todavía de responsabilidad en la cual nos culpaban de, por no haber terminado el trabajo... Desde esa vez ya no [hemos participado] hasta con el nuevo decano. Con la nueva autoridad estamos trabajando nuevamente en todo" (docente 2).

Como se observa, para el docente, las autoridades de la facultad culpabilizaron a los profesores de no elaborar bien la prueba y no se les explicó cuáles fueron sus errores, lo que llevó a que los retiren del proceso. No obstante, el docente considera que la evaluación de las competencias es importante y tiene que darse para conocer si el estudiante aprende aquello que debe aprender y mejorar como programa:

Para mí el proceso de evaluación, estoy de acuerdo con ello y es algo que se tiene que realizar siempre en todo proceso educativo porque nos da las herramientas o nos da los resultados para poder continuar o mejorar lo que estamos haciendo, sí. Eso es lo importante, mejorar lo que estamos haciendo y si no hubiera evaluación, no podríamos tener herramientas como para poder justificar un cambio (docente 2).

También considera que diseñar la evaluación toma tiempo y requiere un esfuerzo adicional a las labores que los docentes realizan. Sin embargo, el docente no se arrepiente de haber participado y se siente satisfecho por lo que realizó; además, considera que puede volver a participar en el proceso: "Pero en realidad, preparar

una prueba de ese tipo, preparar la evaluación, el trabajo y con los objetivos que se quiere, sí demandaba más tiempo. Pero no nos arrepentimos de haber participado” (docente 2).

Para él hubiera sido importante que se comuniqué a los profesores aquello que se iba a realizar con anticipación y que se explique en qué consiste el proceso: “... los encargados de llevar a cabo esta tarea deben comunicarse con todo el grupo de profesores asignados a una comisión, a una especialidad, a un curso, a una serie de cursos y dar las explicaciones, darle los alcances, darle beneficios que trae para la unidad” (docente 2).

Finalmente, el profesor afirma que la confianza en los docentes es importante para realizar este tipo de trabajos:

[Yo] hubiera continuado con los profesores hasta lograr que salga el producto, hasta lograr el producto... Y, sobre todo, si el producto estaba. Darle la responsabilidad, darle la buena fe a lo que los profesores habían trabajado. Se supone que ellos son los que manejan el curso. Ellos son los que saben qué evaluar, qué puntos evaluar y cómo evaluarlos... (docente 2).

4.1.3. Docente 3

Este docente se desempeñaba como coordinador de sección en su departamento académico cuando tuvo a su cargo la acreditación de su especialidad. Para acreditarse, la especialidad debe elaborar un informe en el cual demuestran que cumplen con todos los criterios de evaluación que la agencia acreditadora solicita. Uno de los criterios establecidos por dicha agencia es la mejora continua; es decir, cuáles son los cambios que realiza la especialidad para mejorar la calidad formativa de sus estudiantes. Para ello, se debe evaluar el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso que alcanzaron los estudiantes de dicha especialidad. Los resultados indicarían si el plan de estudios está contribuyendo al desarrollo de dichas competencias.

Para el docente 3, con el encargo de la acreditación sintió la importancia que tenía ser coordinador de sección. Hasta ese momento, las actividades que tenía eran de carácter más administrativo; pero el levantamiento de la información de

su especialidad fue de gran motivación, porque le permitiría establecer, junto con sus colegas, las mejoras que se requieren en la especialidad:

Ahí sentí la importancia de ser responsable de la sección. Muchas otras cosas que eran, más bien, administrativas, como hacer el proyecto del nuevo edificio, igual requiere coordinar con otros, pero no es algo en lo cual haya tantos puntos sensibles como en tocar cómo hacer tu chamba, cómo haremos la chamba juntos en el futuro y eso es un poco revisar la acreditación. Es revisar todo, porque en la acreditación no solo se revisa el plan de estudios... terminas involucrándote con todo el panorama... con todo el quehacer de todo el mundo..., y al final, eres el responsable de darlo a conocer primero (docente 3).

Con la acreditación, el docente se dio cuenta de la importancia de la evaluación de la especialidad. Sin embargo, su motivación para llevarla a cabo no necesariamente se relaciona de manera directa con la mejora de la formación de los estudiantes, sino con la mejora de la especialidad.

Una vez definido que se tenía que realizar la autoevaluación, tuvo que conformar su equipo de trabajo. En ese momento, supo de la importancia de formar un equipo que tenga el mismo objetivo. Al trabajar en equipo, aprendió a reconocer las capacidades que tenía cada uno de los integrantes. Esto llevó a que, como grupo, se complementasen: “Aprendí que puedo hacer muchas cosas si cuento con personas a mi alrededor que compartan el trabajo y nos identifiquemos en un objetivo. Entonces, aprendí que mis limitaciones personales, si yo complementaba adecuadamente en un grupo de trabajo con otras personas que tuvieran los complementos que yo necesito...” (docente 3).

Para realizar la evaluación de la especialidad, el profesor invitó a participar a varios docentes; ya que, además del equipo de trabajo inicial, se dio cuenta que necesitaba más apoyo, especialmente con la evaluación del logro de las competencias del perfil de egreso. De acuerdo con la agencia acreditadora, las competencias se tuvieron que desagregar en unidades menores denominadas “indicadores de desempeño”. Una vez se establecieron estos, se construyen las rúbricas de evaluación para cada competencia, con los indicadores como criterio de evaluación. Ya con la rúbrica, se debe identificar qué cursos del plan de estudios contribuyen al logro de los indicadores para finalmente identificar aquellos cursos de niveles avanzados (noveno o décimo ciclo) cuya actividad de

evaluación permite que el estudiante demuestre que desarrolló el máximo nivel esperado de la competencia. Este proceso se llama “medición”. Algunos docentes no participaban, otros enviaban la información que se les solicitaba sobre las mediciones de las competencias que se realizaron en sus cursos, mientras que otros apoyaron en todo lo que se necesitase sin necesidad de llamarlos. Sin embargo, todos participaron durante la visita de los pares evaluadores. Para el docente 3, durante la visita, los profesores ayudaban en todo y brindaban la información correspondiente. Sin embargo, en él sí hubo un resentimiento porque hubiese querido que más personas se comprometan antes y no solo durante la visita:

Hay un momento en que todos estamos llamados a colaborar y ese era el momento. O sea, en otras palabras, no sé si puedo decir de esta manera, pero, cuando vienen los evaluadores acá, ese es el momento que todos tenemos que estar en el cuartel, es el momento de la guerra, digamos... Los demás profesores sienten responsabilidad a nivel de colaboración... (docente 3).

Luego de la visita, los evaluadores externos tuvieron palabras de elogio para la carrera. Eso hizo que el docente se sienta orgulloso de participar y dirigir el proceso de acreditación.

Para este docente, el proceso de acreditación, la evaluación de la carrera, del plan de estudios, etc., significó un gran aprendizaje en el que siempre es posible mejorar: “Hay una [ventaja] que me ha ayudado mucho. Ese... El captar esa filosofía de que, independientemente de..., si eres bueno, un poco mejor o un poco menos, siempre debes pensar en mejorar... la preocupación debe estar más centrada en mejorar” (docente 3).

Eso fue lo más valioso que se llevó para su vida. Cuando enseña ahora, evalúa cómo fue su clase, qué tanto comprendieron los estudiantes y qué dificultades hubo para poder mejorar. La autoevaluación lo convirtió en un docente reflexivo de su práctica: “Entonces, por ejemplo, en mis cursos... me siento bien cuando después de una clase me pongo a pensar cómo lo dicté, qué me preguntaron, qué no estuvo claro, y cambiar aquello en lo cual creo que hay una oportunidad” (docente 3).

4.1.4. Docente 4

En la facultad de la docente 4, se programó evaluar el nivel de logro de tres competencias, las cuales se desarrollaban en los cursos del área curricular al que ella pertenecía. Para realizar la evaluación, las autoridades de la facultad convocaron al coordinador del área curricular y a la docente, quienes se encargan de los cursos de dicha área. En dicha reunión, se les explicó en qué consistía la evaluación que se iba a realizar y lo que se haría: “Me citó el Decano, el Director de Estudios y con el otro profesor del área. Entonces, nos dijeron que era la evaluación de corte y que había que hacer no sé qué... Ya, entonces, esto ya, y como el otro profesor es mi jefe y yo soy la de más abajo, operativo... Yo sigo órdenes” (docente 4).

La docente opinó sobre el tipo de evaluación que se podía realizar, pero le indicaron que ya se había determinado la forma de evaluar y que se debía cumplir como acordaron las autoridades. Para ella fue una orden que debía cumplirse. Según la profesora, le impusieron que realice la evaluación de una manera que no la convencía:

La evaluación de corte, yo dije: ¿Por qué a los chicos no se les toma oral? Porque... les hago muchas preguntas desde fundamentos... Yo hoy día he tenido exposiciones. Entonces, la comunicación no verbal, las diapositivas y todo eso, entonces trato de que los chicos [expliquen]. Entonces, ¿por qué no hacemos una evaluación de corte así? Entonces, me dice: ‘No, no puede ser... porque a nosotros nos han dicho que tiene que ser así.’ Entonces nunca puedo... O sea, no me discuten con argumentos, me dicen que ustedes son los que dicen que se hace así (docente 4).

La docente considera que su opinión no importa a las autoridades de la facultad y no se respeta lo que ella pueda opinar para mejorar la evaluación. Considera que la evaluación se debe realizar y está a favor de ello, pero hay diversas formas de evaluar que no son consideradas. Ella debe remitirse a obedecer órdenes. En ese caso, obedece; pero, si la volviesen a llamar para participar, no lo haría: “Tenemos que ir midiéndonos, controlándonos, retroalimentándonos. O sea, la idea me parece fabulosa, por supuesto que sí... [Pero] no me gusta que me pongan en algo que no participo, solamente recibo órdenes. Entonces, ¿qué diferencia hace? ¿Qué pongan mi nombre? No me interesa” (docente 4).

Para la profesora, se debe entablar un diálogo con los docentes que van a participar. Es importante promover la participación, escucharlos y reflexionar sobre el proceso. No se trata solo de aceptar una orden; lo cual, para ella, va en contra del respeto que se le debe otorgar al docente. No se le debe dar información para que se realice algo sin discusión previa: "... respetar a una persona es darle información con el tiempo necesario y de manera tal que me reúno con ella y esta puede hacer preguntas, o puede hacer contra preguntas, ¿no? Y yo podría estar con un especialista que sabe más del tema, de tal manera que se nota algo más participativo. Y todos aprendemos de todos" (docente 4).

Para la docente, participar de este proceso no le ha traído ninguna ventaja. Es simplemente darle más trabajo. Para ella, quienes salen beneficiados de este proceso son los que lo dirigen, porque ellos van a decir que realizó una evaluación, pero no se presenta cómo se hizo la misma. Se evidencia, en la manera como explica los hechos, una incomodidad de trabajar en el ambiente en que se encuentra: "O sea, ellos nos fastidian más la vida; entonces, lo que quieren es que nos vayamos. O sea, la escena es como que no vayamos y colocar peoncitos, ¿no? A ellos les conviene" (docente 4).

Asimismo, considera importante que se promueva la flexibilidad entre las personas encargadas de la evaluación. Si bien hay una forma de evaluar, esta puede ir modificándose en el camino. Asimismo, según su opinión, las unidades de apoyo solo se quedan en el diálogo con las autoridades y no lo hacen con los docentes. Dicho diálogo es importante, porque son los docentes quienes se encargan de la parte operativa del proceso: "... que se acerque más al núcleo operativo que somos los docentes ¿no? Se queda ahí, en las autoridades. La autoridad dice esto es así. Pero hay un filtro. O sea, anda a mi clase, pregúntame como está mi curso..." (docente 4).

4.1.5. Docente 5

La docente 5 se incorporó a la facultad como coordinadora de una especialidad y, al hacerlo, asumió responsabilidades en las comisiones de acreditación y

curricular. Ella era nueva en la facultad, ya que era docente a tiempo parcial por asignaturas y postulaba a ser docente a tiempo completo. Al poco tiempo de haber ingresado, le dieron la coordinación de la especialidad:

... cuando yo entro, lo hago a la comisión de acreditación, porque la coordinadora anterior estaba en esa comisión... Entonces, cuando yo entro, es como que 'uy, Dios', y ahora tengo que conocer todo este proceso. Yo misma, recién, realmente saber cuál era el perfil, porque yo siento que era casi nueva. Yo había entrado en 2016, pero 2016-1 era jefa de prácticas. Venía a enseñar y me iba. Y en 2016-2 es que yo empiezo a integrar todavía sin ninguna comisión, ¿no? Era docente, o sea, para poco a poco ir conociendo. Conocerme las siglas, porque había mucho en siglas (docente 5).

Para ese momento, la agencia acreditadora, como parte de su evaluación, indicaba que la especialidad debía evidenciar que el plan de estudios se estaba evaluando. Para ello, requerían que se evalúen las competencias del perfil de egreso:

... era necesario... conocer cómo estaban egresando nuestros estudiantes. Entonces, necesitamos hacer una evaluación, y por eso surge la necesidad de hacer las rúbricas, ver los desempeños. Pero estábamos contra el tiempo... Entonces decidimos que sean las competencias del décimo ciclo las del curso X... Como éramos un equipo ordenado, teníamos las calificaciones... todos los insumos. Entonces fue más sencillo evaluar (docente 5).

La docente 5 identifica que la evaluación era una necesidad, ya que era importante saber cómo estaba egresando con las profesoras. Junto con las otras docentes de la comisión, se encargó de dirigir este proceso. Convoca a aquellas del curso donde se iba a realizar la medición y comienzan las actividades que se deben realizar.

Desde el discurso de la docente, se evidencia que para ella era necesario realizar la evaluación; sin embargo, había factores en contra, como el tiempo. Un tema que ella rescata es el orden de su equipo. Esta es una cualidad importante que valora y que le permitió realizar la evaluación sin mucha dificultad. Además, un factor importante para ella era también el conocimiento que las docentes tenían sobre evaluación por experiencias previas: "... ya conocemos las rúbricas, entonces, solo alguna maestra que es nueva en el equipo necesita la formación, ¿no? Para poder hacer la aplicación de las rúbricas para este grupo" (docente 5).

Para la docente, realizar el trabajo ha sido una experiencia agradable. Ella refiere que se sintió bien, porque es parte de su responsabilidad con los estudiantes. Se tiene que demostrar que los estudiantes aprenden aquello que deberían aprender: “Yo [me sentí] bien porque era necesario eso. Lo que hacen las evaluaciones es darnos cuenta cómo estamos yendo. ¿Estamos cumpliendo lo que proponemos?... Si yo le ofrezco al estudiante un tipo de perfil y no garantizo que lo logre, no sería serio mi trabajo” (docente 5).

Para lograrlo, es importante contar con un equipo de trabajo. Según la docente, el equipo que tuvo fue muy organizado y estuvo dispuesto a realizar lo que se le pidiera. La organización permitió tener información necesaria a la mano y la disposición hizo que, a pesar de que muchos docentes solo vienen a enseñar sus cursos, vinieran en horas que no les correspondía para trabajar en pro de la carrera: “El equipo se involucró mucho. Los profesores estábamos ahí constantemente revisando, validando, ahí no tuvimos ningún problema de alguien que dijera: ‘Ay no, ¿para qué?’. Dijeron: ‘Sí es muy importante’” (docente 5).

Para la docente, participar en la evaluación significó un proceso de aprendizaje, porque aprendió cómo realizarlo en el momento y posteriormente. Este trabajo fue serio y requirió esfuerzo, pero se pudo mantener en el tiempo.

4.1.6. Docente 6

El docente 6 asumió la coordinación de la acreditación de su especialidad y, como parte del proceso de acreditación, se tenía que cumplir un número de criterios solicitados por la agencia acreditadora. Uno de ellos era la mejora continua, que tiene como base proponer mejoras a partir de los resultados de la evaluación de las competencias del perfil de egreso.

Para este docente, la preparación y la información que tenía sobre la evaluación de un programa académico fue sumamente importante, porque le permitiría realizar un mejor trabajo. Él valora que se propiciara este curso desde la universidad: “... a mí me ayudó mucho, aunque no lo apliqué exactamente en la

forma que aprendí, el haber tomado pocos meses antes... un curso en línea de la misma universidad... sobre autoevaluación de carreras con fines de acreditación” (docente 6).

Cuando le pidieron que asuma la coordinación de la acreditación, sintió que era un trabajo “muy pesado”, ya que consideraba que evaluar es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, este trabajo no podía hacerlo solo. Así, convocó a los docentes de la especialidad: “No fue el cien por ciento de profesores, pero no tiene por qué serlo y algunos núcleos empezaron a trabajar tales criterios, ¿no? Se empezó a hacer una redacción de un primer informe y lo interesante, como que le dije, que justamente el proceso de acreditación había empezado poco después de una revisión de los planes de estudios” (docente 6).

Según el docente, no todos los profesores participaron del proceso, en su opinión, tampoco tenían que hacerlo. Cuando conversaba con docentes, encontró que algunos de ellos eran escépticos con el proceso. No entendían o no entienden aún cuáles son los beneficios de la evaluación y si es necesario tanto esfuerzo: “Por los que conozco, no creo que negativos, [docentes] negativos que tengamos, o al menos muy fuerte, fuertemente negativos, no lo creo... Pero sí me permito pensar que, yo no diría indiferentes, sino escépticos... El escéptico [dice] para qué voy a hacer algo si no va a funcionar...” (docente 6).

A pesar de ello, varios docentes colaboraron y brindaron la información que se les solicitaba. Además, los docentes contribuyeron a medir las competencias y analizar los resultados. Pero, además, el profesor manifiesta que fue importante la labor del asistente de acreditación, Quien era la persona que se encargaba de organizar la información que se requería:

Yo me permito pensar que el resultado que ha obtenido la especialidad ha sido por la dedicación de sus profesores, de los coordinadores de acreditación, el coordinador concretamente... pero muy apoyado también en el trabajo de los asistentes de acreditación... Sí, el asistente... Si cuando usted me preguntó en antes sobre las responsabilidades de un docente, docencia, investigación, proyección social. Y si le encarga aparte una tarea como esta. Imagínese a un profesor que tiene diez o doce horas de dictado, calificar exámenes, corregir, manejar un pequeño proyecto, aunque no esté oficialmente... no haya ganado un concurso, pero una pequeña investigación, digamos local, ¿dónde va a tener

tiempo para estar sentándose frente a la pantalla, entrar a la página web, en este caso de ABET para enterarse que ya, por ejemplo, los once resultados han sido reducidos a siete... (docente 6).

El docente manifiesta que encargarse del proceso de acreditación, en el cual la mayor parte se centra en la mejora continua y por ende en la evaluación de las competencias del perfil de egreso (o, en este caso, los resultados del estudiante, denominado así en la especialidad del docente), es un trabajo que demanda tiempo y no necesariamente debe dejar de hacer algunas de las actividades que tiene que cumplir como profesor. Por eso, valora la importancia de tener un asistente que trabaje en conjunto con el coordinador.

El docente considera que volvería a coordinar nuevamente el proceso, pero dependerá del equipo con el que trabaje: “Sí, creo que sí. ¿Con qué equipo?... Eso influye mucho” (docente 6).

Además, para él, la acreditación actualmente es un proceso que tiene fallas. Considera que en la carrera hay varias cosas por mejorar; pero, aun así, con lo que tienen, aprueban la acreditación. Por tanto, piensa que, a pesar de lo que se realice, van a salir bien:

...mire, yo he sido entusiasta con el proceso y ahora ya no creo en la acreditación. Cuando veo que, con tales y tales circunstancias, que no digo que sean defectuosas, sin embargo, acreditamos, quiere decir que algo está fallando, lo que sea que esas mediciones no son exactamente lo que queremos... Esto es un camino, no es que acreditar, ya lo logramos, se acabó, cerramos la puerta y se acabó y nos preocupamos hasta dentro de cinco o seis años. Para muchos profesores, la acreditación no es el fin... es un proceso, una etapa que nos facilita los instrumentos para poder medirnos (docente 6).

Asimismo, el docente considera que la acreditación y la evaluación de las competencias (llamadas por él “mediciones”) son importantes como proceso y no debería ser el fin; es decir, los docentes no deberían buscar la acreditación, sino pensar cómo esta les permite mejorar. El profesor menciona que participar en la evaluación le permitió valorar más su práctica docente y mejorarla. Él se considera como un docente de aula más que un investigador o gestor; participar del proceso le ha hecho darse cuenta de que siempre se puede mejorar: “Me ha permitido, por ejemplo, ver más allá, empezando con eso. Como mi trabajo, yo

como le acabo de mencionar... para mí, mi tarea principal es docencia” (docente 6).

Finalmente, para él, se deben cambiar las cosas cuando hay un fundamento de cambio. Si no se demuestra que es necesario hacerlo, no se va a realizar. Las evidencias son importantes para lograrlo. Por ello, es primordial la evaluación.



4.2. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS COMUNES

A partir de la revisión y análisis de cada uno de los protocolos, se realizó la integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Con esto, se obtienen cuatro grandes categorías: los significados sobre la evaluación del plan de estudios, los significados sobre la participación docente en dicha evaluación, los significados de la comunicación dentro de ella y las ventajas y desventajas que tiene. A continuación, se presenta una tabla de estos significados junto con las subcategorías y las tendencias encontradas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis halladas en el estudio

Categorías	Subcategorías	Tendencias encontradas
Significados sobre la evaluación del plan de estudios	La evaluación es un proceso importante para mejorar la calidad formativa	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es importante porque permite identificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes. • La evaluación permite mejorar la formación académica de los estudiantes. • La implementación de un sistema evaluación que conlleve al reconocimiento internacional (obtención de la acreditación) produce una sensación de orgullo en los responsables del proceso.
	La evaluación requiere esfuerzo y tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del plan de estudios demanda esfuerzo y tiempo. • Es un trabajo serio que ha sido sostenido a lo largo del tiempo.
	La evaluación debe ser planificada	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación debe tener una preparación previa. • La evaluación necesita ser planificada. • Cuando la evaluación no se planifica con tiempo puede generar molestia en los docentes.
	En la evaluación, se requiere el apoyo unidades especialistas en el tema	<ul style="list-style-type: none"> • La coordinación con las unidades de asesoría especialistas en el tema es fundamental para el desarrollo de la evaluación. • Esta asesoría y apoyo debe ser para los equipos responsables y para los docentes. • Es necesario que las unidades asesoras se aproximen a los docentes y conversen con ellos.
	La evaluación es un proceso que debe ser realizado en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Para evaluar el plan de estudios, se debe formar un equipo de trabajo a cargo. • Es importante reconocer las capacidades y habilidades que cada uno de los miembros del equipo tiene para complementarse entre cada uno. • El equipo de trabajo tiene que estar dispuesto a trabajar por la evaluación y estar convencidos del proceso.
Significados de la participación docente en la	La participación docente se realiza por mandato de las	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes han sido llamados por las autoridades a participar por ser profesores de los cursos de la línea evaluada. • La evaluación del plan de estudios es considerada por los

Categorías	Subcategorías	Tendencias encontradas
evaluación del plan de estudios	autoridades	<p>docentes como una imposición desde las autoridades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A veces los docentes se sienten mal porque su trabajo no es reconocido por las autoridades de su especialidad.
	Participar en la evaluación implica tener una carga laboral adicional	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la evaluación implica una mayor carga laboral para los docentes. • Los docentes consideran que no se respeta sus tiempos y las actividades que tienen programadas.
	Participar en la evaluación es una responsabilidad como docente	<ul style="list-style-type: none"> • Se acepta participar en la evaluación por responsabilidad como docente frente a los estudiantes. • Un docente participa porque es responsable de un programa académico. • Al participar en la evaluación del plan de estudios, los docentes se sienten bien de haber colaborado con la formación de los estudiantes. • Existe una sensación de culpa en los docentes si no se participa en la evaluación del plan de estudios.
	La disposición de los docentes a participar es variable	<ul style="list-style-type: none"> • A pesar del tiempo que demanda y las actividades ya agendadas, hay disposición para participar de la evaluación. • El apoyo de los docentes, percibida por parte de los encargados de la evaluación, es diverso. • Los docentes participan solo de una etapa de la evaluación (recojo de información de los estudiantes) por orden de las autoridades. • Algunos docentes son escépticos a que la evaluación del plan de estudios permita mejorar la formación de los estudiantes. • Durante la visita de pares evaluadores (como fase final de la acreditación) es donde se evidencia una mayor disposición de los docentes a colaborar. • Los encargados del proceso de evaluación pueden sentir resentimientos hacia los profesores que no colaboraron cuando se necesitaba su ayuda. • Algunos docentes tienen la satisfacción de haber participado en el proceso.
Significados de la comunicación en la evaluación del plan de estudios	La comunicación es importante para el involucramiento de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes consideran que se debe informar y sensibilizar a los docentes sobre el proceso que se está realizando. • Comunicar a los docentes sobre la evaluación, en qué consiste y los beneficios de estas promoverá la participación.
	Es importante escuchar las opiniones de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • A veces no se considera la opinión de los docentes en cómo debería llevarse a cabo la evaluación del plan de estudios, produciéndose malestar en ellos. • Es importante conocer qué tanto comprenden los docentes el proceso de evaluación. • La jerarquía en las especialidades puede hacer que los docentes no sean escuchados. • Los cuestionamientos sobre cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación pueden implicar que el docente no desea participar.
Ventajas y desventajas de participar	Participar en la evaluación permite	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en la evaluación ha permitido aprender un nuevo proceso. • Al participar en la evaluación, se ha podido revisar si los

Categorías	Subcategorías	Tendencias encontradas
en la evaluación del plan de estudios	aprender y mejorar	instrumentos del curso evaluaban aquello que debían evaluar. <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se participa en la evaluación, se aprende que se puede mejorar siempre. • Participar en la evaluación permite mejorar la enseñanza.
	Cuestionar el proceso puede ser considerado como algo negativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede considerar que un docente cuestionador es un docente no colaborador.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se procederá a presentar los resultados por cada una de ellas y discutir su relación con el marco conceptual presentado en los capítulos I y II.

4.2.1. Significados sobre la evaluación del plan de estudios

De acuerdo con las respuestas de los docentes, se puede indicar que, para ellos, la evaluación del plan de estudios es un proceso importante que permite mejorar la calidad formativa de la especialidad; pero se necesitan cinco requisitos: esfuerzo, tiempo, planificación, trabajo en equipo y apoyo de unidades especialistas (ver gráfico 1). A continuación, se desarrollan los significados de la evaluación para los docentes entrevistados.

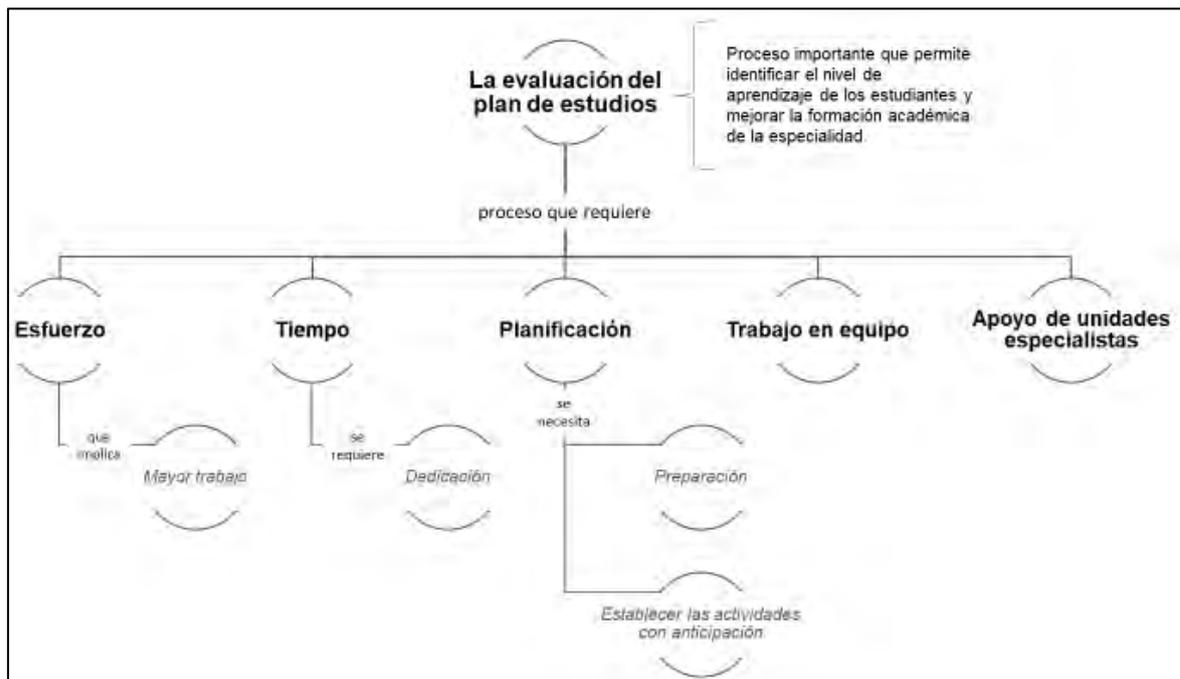


Gráfico 1. Esquema de los significados sobre la evaluación del plan de estudios

Fuente: elaboración propia.

Para la mayoría de los docentes entrevistados, la evaluación del plan de estudios fue un proceso que debía realizar porque permitía identificar si los estudiantes aprenden aquello que deberían aprender de acuerdo con el currículo diseñado:

... era necesario eso. Lo que hacen las evaluaciones es darnos cuenta de cómo estamos yendo ¿Estamos cumpliendo lo que proponemos?, ¿no? Si yo le ofrezco al estudiante un tipo de perfil y no garantizo que lo logre, no sería serio mi trabajo (docente 5).

... pienso que es una buena medida, un instrumento que se aplica a los alumnos que están, que se suponen que deben cumplir con las características y con las competencias de formación que la Facultad ofrece. Y con ese instrumento se evalúa y se puede constatar si es que los alumnos han logrado el objetivo del aprendizaje. (docente 2).

Lo que mencionan los docentes se relaciona con lo indica Rivera (2011), quien menciona la necesidad de verificar que el plan de estudios promueva el desarrollo de las competencias del perfil de egreso. Si no se realiza ese proceso, no es posible identificar qué se debe mejorar. Es recién a partir de la identificación del nivel de logro de las competencias que los estudiantes alcanzan que se puede analizar qué aspectos del plan de estudios funcionan y qué debe mejorarse.

En ese sentido, ningún docente estuvo en contra de que se realice la evaluación del plan de estudios, incluso si esta no se planificó con anticipación. Por ejemplo, en el caso de la docente 1, ella no estuvo de acuerdo con la manera cómo se le informó de la evaluación porque, si bien las autoridades sabían que esto iba a ocurrir en el semestre académico y en su curso, pudieron haberle avisado con anticipación. Sin embargo, la evaluación tenía que darse. Ella podía tener cuestionamientos sobre el proceso, por cómo llega, el nivel de participación de los docentes, los instrumentos a utilizarse, entre otros; pero tenía que llevarse a cabo si quería cumplir la meta del reconocimiento ante la agencia acreditadora. Para ella, no había otra manera: “El procedimiento a mí me parece adecuado. ¿Por qué? Porque no había otra manera de recoger el dato. Yo no critico el método. Cada método se elige de acuerdo a la circunstancia.” (docente 1).

La docente 4, a pesar de que no le agradó la manera cómo desde las autoridades se condujo la evaluación de las competencias del perfil de egreso, considera que es importante que la evaluación se realice: “Claro, por supuesto que sí. Obvio que sí... Tenemos que ir midiéndonos, controlándonos, retroalimentándonos. O sea, la idea me parece fabulosa, por supuesto que sí. Debe hacerse” (docente 4). Al analizar su discurso, ella menciona que es importante la evaluación; pero los beneficiarios directos de la misma no necesariamente serían los estudiantes, sino los docentes o el programa en sí, lo cual es importante, pero no hace mención sobre cómo repercute esta evaluación en los alumnos.

El docente 3 reconoce que es importante evaluar, porque permite mejorar la especialidad e incluso a las mismas personas:

Yo creo que, hoy en día, todos tenemos que reconocer que eso ha servido. Incluso en especialidades que, igual que nosotros, siempre se han creído buenas, creo que ahora... han mejorado, se han puesto a tono. Nosotros que, igualmente, también hemos pensado que siempre hemos sido buenos, creo que siempre podemos mejorar. Todos pueden mejorar. Todos deben mejorar (docente 3).

Evaluar el plan de estudios implica un compromiso de los docentes para mejorar la calidad formativa y, por ende, los aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, esta concepción no estuvo presente en el docente 3, cuya visión fue más a nivel

general del programa; esto puede entenderse, ya que coordinó la acreditación. No obstante, para la agencia acreditadora, el centro de la evaluación es la formación de los estudiantes y las mejoras que se realizan para ofrecerle una educación de calidad.

La finalidad de la evaluación es mejorar como especialidad para ofrecerle a los estudiantes una formación que les permita solucionar los diversos problemas que, como profesionales, pueden enfrentar en el campo laboral. De acuerdo con Banta (1999, citada en Dueben, 2015), en una sociedad tan cambiante, cuyas necesidades varían en tan poco tiempo, los planes de estudios requieren una revisión periódica con el fin de darle al estudiante los recursos que necesita para desempeñarse eficientemente en la sociedad, con especial énfasis en el campo laboral.

Los docentes consideran que la evaluación es un proceso importante en el que deben involucrarse. Esto es sustancial porque se alinea a lo expuesto por Emil (2011), quien indica que los docentes deben participar en la evaluación porque son los expertos en los temas concernientes a las capacidades que deben desarrollar los estudiantes. Además, cuando ellos se dan cuenta del rol fundamental que tienen, se involucran más en el proceso (Wehlberg, 2008, citado en Williams, 2013).

Sin embargo, para los docentes, la evaluación demanda esfuerzo y tiempo. En todos los casos, ellos tuvieron que dedicarle horas semanales al trabajo de evaluación, ya sea para preparar o revisar los instrumentos que se iban a emplear o para asistir a las diversas reuniones establecidas:

Incluso, yo recuerdo mucho, por ejemplo, que las reuniones eran los miércoles y el que habla salía de un curso, tenía horario de 7 a 10 de la mañana y el otro profesor también tenía clase en la mañana de 8 a 11, si más no recuerdo. Y posterior a esa hora, nos reuníamos o tratábamos de coordinar; incluso él, antes de irse a su centro de labores, se quedaba en la universidad para poder avanzar. Y a veces tenía que regresar el mismo día en la tarde. Entonces tenía doble trabajo, pero él lo hacía, colaboraba, la voluntad, pienso, que estaba, la voluntad existía (docente 2).

Para el docente 2, el diseño de la evaluación de la evaluación significó un proceso que demandó tiempo fuera de su horario laboral. Probablemente, ese tiempo adicional no se planificó. Uno de los recursos que más se requiere para evaluar es el tiempo y se debe considerar la disponibilidad de los docentes antes de iniciar la evaluación (Jankowski & Marshall, 2017). Pero, a pesar de ello, el docente indica que el equipo tenía voluntad; es decir, había disposición para trabajar. Esto puede presentarse porque el docente considera que la evaluación es importante para identificar si la especialidad con su plan de estudios permite que los estudiantes logren las competencias del perfil de egreso: “Si queremos nosotros trabajar por competencias, queremos lanzar una especialidad por competencias, tenemos que estar seguros lo que estamos haciendo para poder enmendar, corregir en el camino. Porque todo es corregible, todo es perfectible” (docente 2).

De acuerdo con el docente 6, la dedicación de los profesores y encargados del proceso es lo que permitió que su especialidad tuviera buenos resultados en los procesos de acreditación, que incluye la evaluación de los planes de estudios, como se mencionó antes: “Yo me permito pensar que el resultado que ha obtenido la especialidad ha sido por la dedicación de sus profesores, de los coordinadores de acreditación... pero muy apoyado también en el trabajo de los asistentes de acreditación” (docente 6).

Según la docente 5, realizar la evaluación, a pesar de ser un proceso complejo, demandó tiempo, además el diseño pudo ser replicado posteriormente. Por tanto, ella concluye que el trabajo ha sido bueno: “Entonces es un trabajo serio que nos ha durado para dos promociones” (docente 5).

Los docentes en las universidades tienen diversas funciones: son profesores, investigadores y gestores (Jankowski & Marshall, 2017). Esto hace que, además de enseñar, tengan que investigar y participar de las diversas actividades a las que las autoridades los convocan. Esta situación es la que se da en la institución donde laboran los docentes entrevistados. Además, el tiempo es uno de los recursos críticos que puede dificultar las evaluaciones de las competencias (Banta et al., 1996, citada en Williams, 2013):

Estoy de acuerdo con los roles que la universidad ofrece. Rol docente, perfecto... Rol gestor, sí porque hay que colaborar también en la gestión y mejor aun siendo profesor, porque conoce... Y el rol investigador, bueno, todo profesor que no investiga no va avanzando. O sea, hay que investigar (docente 2).

La universidad no solamente es la enseñanza. Alguien la tiene que organizar. Estamos los gestores, ¿no?, en los más altos cargos, y luego están los investigadores. Pero hay un tema entre los investigadores y los docentes, porque igual los docentes, cuando se nos evalúa cada periodo de tiempo, se nos pide haber realizado investigación y por tanto publicaciones. Entonces, es bastante exigente. Porque yo debo dedicarme a la enseñanza, que, si uno lo lleva seriamente, te toma bastante tiempo... pero también, como ves, tengo bastantes encargos entre manos... Los tiempo completo tenemos muchos roles más... (docente 1).

Por tanto, frente a las actividades que ya tienen, es necesario planificar con anticipación las de evaluación para que estas se cumplan, formen parte de aquellas que se deben realizar y no sea algo nuevo que se incorpore cuando la programación del año ya inició. Según Haviland (2009), los docentes reclaman que tienen una gran cantidad de trabajo y eso se convierte en una barrera para que se involucren.

Una manera de contrarrestar esto es comunicar con anticipación, a los docentes, aquello que se va a ejecutar. No se puede realizar una planificación sin avisar a los ejecutores de esta. Eso implica que las actividades a realizarse deben diseñarse al detalle para que los docentes sientan la confianza de que la evaluación está planificada y no es un proceso más por cumplir. Además, porque la evaluación del plan de estudios se relaciona con los procesos de acreditación y esto puede dar la impresión de que la evaluación es solamente un proceso burocrático en el que se debe buscar evidencias para elaborar un informe (Ewell, 2009). No comunicar la planificación de la evaluación a tiempo generará molestia o frustración en ellos, como le ocurrió a la docente 1:

Yo soy sincera, o sea, cuando yo, por ejemplo, en un momento dije no quiero aplausos no quiero nada es porque estaba molesta. Porque... no por la tarea, sino por el momento en que llega, ¿me entiendes? O sea, si yo soy coordinadora de ese curso, y sé que en el año voy a tener esa tarea hacia el final, la tengo en mente todo el tiempo. Pero si llega el final del año, y me dicen: "Sabes qué, tu curso ha sido elegido", entonces, ¿qué haces? (docente 1).

Las emociones de los profesores deben ser consideradas, porque van a desencadenar una reacción. Dichas emociones son los disparadores de las acciones en el individuo. Por tanto, los sentimientos de los docentes hacia la evaluación y el proceso en sí mismo, pueden producir su involucramiento o alejamiento (Banta et al., 1996, citados en Williams, 2013).

Además de la planificación, es necesario prepararse para este proceso. Pero dicha preparación debe ser para todos los involucrados en la evaluación y no solo para los coordinadores. Prepararse implica revisar información sobre el tema y participar en cursos que se relacionen con la evaluación de las competencias. Una de las dificultades que se presentan en la evaluación del plan de estudios es el poco conocimiento que tienen los profesores sobre cómo se debe llevar a cabo la evaluación de las competencias del perfil de egreso y su relación con la evaluación del plan de estudios (Friedlander & Serban, 2004). Para ello, la institución puede realizar cursos o capacitaciones, como en el caso del docente 6, quien considera que la preparación que recibió, previa a los procesos de acreditación y evaluación de las competencias del perfil de egreso, le permitió tener herramientas para realizarla:

... a mí me ayudó mucho, aunque no lo apliqué exactamente en la forma que aprendí el haber tomado pocos meses antes, bueno, años, un par de años antes, un curso en línea de la misma Universidad... sobre eh, autoevaluación de carreras con fines de acreditación. Lo tomamos tres profesores de esa sección y profesores de otras también, pero de Mecánica fuimos tres, yo fui uno de ellos. Entonces, al tomar conocimiento de los criterios ABET y todo, empezó ahí sí una campaña bastante intensa (docente 6).

Los docentes reconocen que, para que la evaluación del plan de estudios se lleve a cabo, se necesita un equipo de trabajo. Este debe tener integrantes que puedan complementarse. Para el docente 3, la conformación de un equipo hizo que cada uno reconozca sus capacidades y, a partir de ello, puedan distribuirse el trabajo. Las responsabilidades del equipo y cómo se organiza permite que la evaluación, su diseño y ejecución se realice de la mejor manera:

... aprendí que puedo hacer muchas más cosas si cuento con personas a mi alrededor que compartan el trabajo y nos identifiquemos en un objetivo. Entonces, aprendí que mis limitaciones personales, si yo complementaba adecuadamente en un grupo de trabajo con otras personas que tuvieran los complementos que yo

necesito, por ejemplo... y que en conjunto nos complementamos, no solo que yo los necesito, sino que ellos necesitan de mí, y el grupo se necesita uno por uno; entonces yo entendí que, por ejemplo, hay quien es más analítico que yo y yo me considero medianamente analítico, de repente para algunos bastante... (docente 3).

... el equipo se involucró mucho. Los profesores estábamos ahí constantemente revisando, validando... ahí no tuvimos ningún problema de alguien que diga: "Ay, no, ¿para qué?", ¿no? Dijeron: "Sí, sí, sí es importante". Además, tiene que ver mucho con las personas que van manejando o coordinando en ese tiempo (docente 5).

Conformar equipos de trabajo permite compartir tareas de acuerdo con los intereses de los profesores (Banta & Palomba, 2015). Esto hace posible organizar mejor el trabajo y que se logren los objetivos. Sin embargo, el trabajo no debe quedar en solo unos cuantos. Esta responsabilidad debe ser compartida con los demás docentes y las autoridades. Por lo tanto, si bien los equipos de trabajo desarrollan la parte del diseño u operativa de la evaluación, es importante que todo el colectivo conozca lo que se hace y para qué.

Por ejemplo, en el caso de la docente 4, ella solo recibía órdenes y no había un trabajo en equipo con las autoridades ni con sus pares. De acuerdo con ella, tenía varias propuestas, pero no las escuchaban y solo debía acatar lo que se informaba: "¿Cómo hacemos? [le pregunto]... Algo de actividad colaborativa [me responde]. Yo le dije: 'Pero profesor, acá está mi proyecto integrador. O sea, acá está mi rúbrica. Mire, profesor'. O sea, ni siquiera saben lo que uno hace en su curso" (docente 4).

Como mencionan Banta y Palomba (2015), si los docentes no dialogan entre ellos y las autoridades no se involucran en conocer qué se hace en los cursos, qué opinan los docentes y cuáles son sus aportes, lo que se va a generar es mayor resistencia. Se debe promover que los docentes conversen y se presenten propuestas desde ellos.

Otro aspecto que los docentes reconocen como valioso es el apoyo de otras unidades que pudieron participar y acompañar a las especialidades en el proceso de evaluación. De acuerdo con Farmer (1999), el apoyo de personal administrativo que conoce de este tema es fundamental para que las

especialidades no crean que están solas y deban crear algo desde cero, con poco conocimiento del tema, en muchas ocasiones:

... si existe la posibilidad de trabajar en equipo y una unidad puede, en coordinación con otra, diseñar el modelo de la evaluación, y con un buen marco, con una buena sustentación del trabajo, lo lidera para hacer algo en común, porque, independientemente de que seamos informantes lo estamos construyendo en común; me parece una buena estrategia ¿me entiendes? (docente 1).

Sin embargo, una de las docentes recalcó que a veces el apoyo o asesoría se queda a nivel de las autoridades y es con ellos con quienes se conversa. Lo importante también es dialogar con los docentes para que puedan escuchar cómo entienden el proceso: “También de la DAA, qué sé yo, que se acerque más al núcleo operativo que somos los docentes, ¿no? Se quedan ahí, en las autoridades. La autoridad le dice esto, es así. La autoridad le dice esto, es así. Pero hay el filtro ¿no?, el filtro, o sea, anda a mi clase, o sea, pregúntame cómo está mi curso” (docente 4).

Involucrar a los docentes en la evaluación implica conversar sobre las preocupaciones que tienen al respecto (Banta & Palomba, 2015). Por tanto, no se debería brindar una asesoría solamente a las autoridades del programa, sino buscar la manera de conversar con todos los involucrados. Como se mencionó, si hay resistencias es porque hay dudas que no se han absuelto entre los docentes (Jankowski & Marshall, 2017). Son los docentes quienes van a realizar la evaluación; por tanto, son ellos quienes deberían tener la mayor claridad del proceso mismo.

4.2.2. Significados de la participación docente en la evaluación del plan de estudios

Al analizar los significados de la participación docente, se encontró que ellos tienden a participar por dos grandes motivaciones: por ser un mandato desde las autoridades, quienes le indican que tienen que realizarlo en un momento determinado, y por tener una responsabilidad como docente. No obstante, la disposición de los docentes influirá en su nivel de participación. Asimismo,

participar implica una mayor carga laboral para ellos; pero, a su vez, si consideran que evaluar es una “carga”, eso influirá en su grado de participación. En el gráfico 2, se presenta el esquema de los significados que se encontraron en esta parte.



Gráfico 2. Esquema de los significados de la participación docente en la evaluación del plan de



estudios

Fuente: elaboración propia.

Para los docentes, que hayan participado en la evaluación del plan de estudios fue por una disposición de las autoridades de la especialidad o facultad; es decir, una orden. El decano o director de estudios los llamaron y les explicaron lo que tiene que realizarse:

Sí, nos invitan y nos dicen: “El curso tal ha sido elegido para esto y usted tiene que participar”. A mí me parecía lógico. Yo no dije nada al respecto... A ver... Cómo te digo, todo tiene su momento. Es fin de año casi, bien complicado... O sea, sí recuerdo haber dicho no que no necesitamos apoyo moral, ni que nos digan “qué bien van”. Necesitábamos apoyo efectivo. Eso quería decir que diseñar cómo se iba a evaluar el logro del perfil a través de este curso, no es que lo íbamos a hacer nosotros (docente 1).

Por ser profesor en la línea de la especialidad... a todos nos llamaron, a todos los profesores de los cursos de esta línea nos llamaron para poder colaborar, para preparar las pruebas de corte. La responsabilidad nuestra era que teníamos que hacerla por ser profesores del curso. Quién mejor que el profesor del curso para preparar la evaluación de esa área. Sería ilógico darle la evaluación a otro profesor que no participa en la enseñanza de ese curso (docente 2).

Si bien usualmente las autoridades son quienes proponen la realización de los procesos de evaluación en las instituciones, es importante que exista un liderazgo administrativo que sea reconocido por los docentes (Williams, 2013). Esto implica que los primeros trabajen en conjunto con los segundos y tomen en consideración sus opiniones, preocupaciones y labores que ya tienen planificadas. Sin embargo, a veces, por querer cumplir con las metas establecidas (por ejemplo, lograr la acreditación), las autoridades pueden ser impositivas y dejar de lado las opiniones de los docentes, quienes podrían tener ideas que permitan mejorar el proceso de evaluación:

Me citó el Decano, el Director de Estudios, y con el otro profesor del área. Entonces, nos dijeron que era la Evaluación de corte, y que había que hacer no sé qué... yo soy la de más abajo, operativo... Entonces... yo tengo que obedecer, entonces es tal cosa: "Ya, ya, ya", yo sigo las órdenes. Entonces no va a ser oralidad, va a ser escrito: "Ya, entonces, tal caso. Ya, perfecto, no hay problema" (docente 4).

Alguna de las quejas que mencionaron los docentes fue que no se consideraba la carga laboral que ellos tenían y, para una de ellas, eso significaba una falta de respeto; porque es necesario que se pregunte en qué momento se encuentran, qué están realizando. Uno de los reclamos más frecuentes es que participar de la evaluación implica mayor trabajo dentro de las actividades que realizan y no se disminuye ninguna de ellas (Haviland, 2009): "Estábamos recargadas de trabajo. Tenemos el curso... que tiene una misión bien importante. Cumplir con las alumnas tengas sus tesis y colaborar directamente en la mejora de los indicadores de logro de la facultad" (docente 1).

Una de las razones que los llevó a participar fue la responsabilidad que ellos tenían; pero también debe considerarse el rol de las emociones en este proceso. Por ejemplo, para la docente 1, a pesar de la molestia que pudo tener por el poco tiempo con el que se le comunicó del proceso de evaluación, no concebía no participar porque se iba a sentir culpable; esta emoción es la que la llevó a participar: "Me iba a sentir culpable, ¿no? Es mi responsabilidad. Tengo que distinguir entre lo que es mi carga, mis sentimientos, mis gustos y mi responsabilidad. No se me hubiera pasado por la cabeza decir que no. A pesar de

las dificultades y del tiempo y de la molestia que podría generar, no... No podría decir que no” (Docente 1).

De acuerdo con la docente 1, su alto grado de responsabilidad dentro de sus actividades, unido a la importancia de la evaluación, hizo que ella decida participar. Esto se relaciona con lo presentado por Emil y Cress (2014), quienes indican que la mayoría de docentes considera a la evaluación del plan de estudios como un proceso sumamente importante en el desarrollo de la carrera.

Para el docente 3, realizar la evaluación fue la experiencia que le hizo sentir la importancia del cargo que tenía; porque, como coordinador de sección, tenía que demostrar que la carrera lograba aquello que se había comprometido:

Aquí sentí la importancia de ser el responsable de la sección. Muchas otras cosas que eran, más bien, administrativas, como hacer el proyecto del nuevo edificio, igual requiere coordinar con otros, pero no es algo en lo cual haya tantos puntos sensibles como en tocar cómo haces tu chamba, cómo haremos la chamba juntos en el futuro y eso es un poco revisar la acreditación. Es revisar todo, porque en la acreditación no solo se revisa el plan de estudios, sino que también la infraestructura, administración, y, naturalmente, plan de estudios, y alumnos, facilidades. Entonces, terminas involucrándote con todo el panorama, terminas involucrándote con el quehacer de todo el mundo, de toda la universidad y, al final, eres el responsable de darlo a conocer primero (docente 3).

Según este docente, su satisfacción está en que la evaluación le permite identificar mejoras en todo el programa al definir, en primer lugar, cómo trabaja su especialidad y en qué se debe mejorar. Sin embargo, en el discurso, el tema del plan de estudios no ocupa tanta importancia como incluso la agencia acreditadora lo da. Esto porque a veces el énfasis en las acreditaciones está en los componentes del programa (Ewell, 2009). Si no se enfoca en la mejora de la formación de los estudiantes, los docentes pueden creer que la evaluación del plan de estudios es solo una rendición de cuentas, un requisito más para obtener el diploma y no un sistema que permite mejorar a la carrera en función de lo que el estudiante necesita (Williams, 2013).

De acuerdo con Rickards y Stitt-Berg (2016), uno de los problemas que ocurre en las universidades es la poca participación de los docentes en los procesos de evaluación. Sin embargo, a partir de del recojo de información de las entrevistas,

la mayoría de los docentes estuvo dispuesta a participar en el proceso. En algunas ocasiones, quienes estuvieron más dispuestos a participar, según los profesores entrevistados, fueron los docentes que solo vienen a la universidad a enseñar por horas (a tiempo parcial por asignaturas o TPA); mientras que los que trabajan a tiempo completo son los que ofrecían mayores resistencias. Los docentes TPA acuden a la universidad a enseñar por horas y normalmente luego de su jornada laboral en su institución, lo que dificulta que puedan coincidir con el horario de los docentes a tiempo completo. Esto llevó a que se modifiquen varias veces las reuniones de trabajo:

... con mucha disposición. O sea, a pesar de que la gran mayoría son profesores por horas. Entonces siempre que ya están, que se les ha requerido ellas han venido... (docente 1).

... los profesores de la Facultad al contrario son muy abiertos, participan, algunos sí con limitaciones por el trabajo; hay que tener en cuenta que la mayoría son profesores TPA, contratados por asignatura. Entonces ellos están también supeditados a horarios laborales. Pero hay mucha disposición de ellos favorable para venir a colaborar (docente 2).

Esta motivación de los docentes a participar puede relacionarse con el aprecio que tienen a las autoridades, a los docentes del curso y a la misma institución, ya que no se le da ningún reconocimiento económico a cambio. Sin embargo, para Farmer (1999), más allá del reconocimiento económico, es necesario brindar un reconocimiento social en que los docentes puedan notar que la universidad está agradecida por el tiempo que le dedican a la evaluación.

No obstante, esta disposición no fue la misma, desde el punto de vista de los docentes 3 y 6. Para ellos, los profesores no se comprometían con el proceso. Se les pedía ayuda y colaboraban, pero no era por voluntad propia. Los docentes tenían su propia agenda y dependía de ello si se acercaban a ayudarlos o no; pero al momento de la visita de los evaluadores externos, la mayoría de los docentes estaba presta a trabajar. Según el docente 3, esto puede deberse a un orgullo propio de las personas de querer demostrar que son buenos; sin embargo, no hubo esa ayuda antes:

Yo diría que, sobre todo, porque tienen su propia agenda, sus propias cosas y, de repente, hasta por flojo.... O sea, todos tienen el bicho de querer hacer sus cosas.

Todos lo tenemos. Todos tenemos cosas pendientes, y hay algunos que, claramente, se centran en sus asuntos más que en los asuntos del grupo. Hay algunos que no van a dejar casi nada por colaborar, le van a dar siempre prioridad a sus cosas, pero ese es un casi. Hay un momento en que todos estamos llamados a colaborar y ese era el momento. Pues, o sea, en otras palabras, no sé si lo puedo decir de esta manera, pero, cuando vienen los evaluadores acá, ese es el momento en el que todos tenemos que estar en el cuartel, es el momento de la guerra, digamos (docente 3).

Y en general cuando se pide, eso sí... cuando se le pide apoyo a un docente o a un colega se encuentra. No, no, no, al menos yo no he experimentado nunca una reacción así de rechazo o de no querer colaborar, no (docente 6).

Una apreciación del docente 6 fue que uno va a encontrar un grupo de profesores escépticos, quienes dudan de los beneficios que puede traer la evaluación:

Yo no... mire, por los que conozco, no creo que negativos, negativos que tengamos, o al menos muy fuerte, fuertemente negativo. No lo creo. No, porque generalmente se nota. Pero sí me permito pensar que, yo no diría indiferentes, sino escépticos, que no sé si es lo mismo... Indiferentes es, bueno pues, si hay que hacerlo porque ya. Pero escéptico yo creo que es distinto... pero para qué, no, estamos gastando energía, esfuerzo, trabajo, hay que hacer cosas, no. El indiferente, bueno pues, si me piden algo y tengo tiempo, colaboro... El escéptico, para qué voy a hacer algo si no va a funcionar, no. Una cosa por el estilo. Esa es mi óptica. No sé si sea correcta o no (docente 6).

Participar en la evaluación también produce diversas emociones en los docentes, desde cólera por no ser avisados con tiempo para planificar un mejor proceso, la frustración de no poder opinar sobre él, pero también la satisfacción por lo que se hace. El docente 2, a pesar de que no se sintió bien porque la prueba que realizó no fue aceptada por las autoridades de la facultad, se siente satisfecho por lo que hizo: “Yo diría satisfacción... Satisfacción de apoyar la casa donde uno se formó y poder también que los estudiantes, los alumnos que salgan y ya lleguen a la parte laboral sean reconocidos. Es lo mejor, la única satisfacción es verlos a ellos triunfar, ¿no?” (docente 2).

El docente 3 hubiese querido tener más apoyo y que más profesores participen del proceso. Él pensó que algunos docentes iban a participar, pero no lo hicieron: “Voy a ser sincero, cierto resentimiento de que algunas personas no hubieran colaborado con uno; pero, bueno, pues, así es la cosa, ¿no? Sobre todo, lo sentí porque en la primera oportunidad...” (docente 3).

Construir una cultura de evaluación demanda también que la institución pueda identificar cuáles son las concepciones de los docentes sobre el proceso y las emociones que este proceso pueda generar. El apoyo a los pares, conocer cómo se sienten y poder escuchar sus opiniones es fundamental en estos casos (Schoepp & Tezcan-Unal, 2017). Por ello, se deben promover espacios de reflexión sobre el proceso de evaluación y no solamente sobre los resultados obtenidos (Rickards et al., 2016).

Asimismo, los conflictos que pueden generarse al momento de iniciar una evaluación no necesariamente son disruptivos (Jankowski & Marshall, 2017). Son preocupaciones que deben considerarse porque forman parte de las creencias de los docentes, las cuales derivan de su experiencia. Por tanto, siempre se debe tomar en cuenta sus opiniones, sus concepciones sobre la evaluación y aquellos miedos que tienen. Asimismo, la inexperiencia que se pueda tener puede ser un obstáculo (Williams, 2013), por lo que es fundamental conocer y conversar con los docentes (Friedlander & Serban, 2004).

Uno de los objetivos específicos de esta investigación fue identificar cuáles son las motivaciones de los docentes a participar o no en la evaluación, si bien todos lo hicieron de una u otra manera. A lo largo de esta sección, se ha tratado de explicar dichas motivaciones. Entre las más importantes están:

- El que sea una orden desde las autoridades, la cual tiene que cumplirse como parte de las actividades docentes.
- Considerar que la evaluación es un proceso importante que permite mejorar la carrera y la formación de los estudiantes.
- La responsabilidad que se tiene como docente de la especialidad, cuyo objetivo es formar a los estudiantes, por lo cual se debe mejorar los procesos.

Si bien estas motivaciones son similares a las que la literatura menciona (Farmer, 1999; Saldarriaga, 2015), todas ellas están centradas en el docente, ya sea como miembro de una organización jerárquica, el cumplimiento de sus responsabilidades o la más importante: querer mejorar la formación de los estudiantes. Sobre esta última es la que se debería trabajar aún en la institución para que los docentes vean que la evaluación permitirá tener mejores estudiantes,

egresados y profesionales que contribuyan a la sociedad. Este fin de la educación superior se suele perder y debe recuperarse. Además, en el discurso de los profesores, este objetivo, como se ha detallado, no ha emergido de manera explícita como se hubiese querido; por tanto, no queda claro si es una creencia permanente en ellos. Otra motivación que percibida por un docente fue el miedo al qué dirán; es decir, no mostrarse como un docente no colaborador frente a otros, especialmente a agentes externos a la institución. Ese es el caso del docente 3, quien mencionó que, durante la visita de los pares evaluadores, casi todos los profesores participaron y estuvieron dispuestos a ayudar.

En relación con las diferencias entre profesores participativos y no participativos, se encontró que los segundos (denominados así por el encargado de la evaluación del plan de estudios) sí participaron y sí estaban a favor de la evaluación del plan. Lo que sí sucedió es que uno tuvo más dificultades para comprender el proceso y concluir con lo que se solicitó, mientras que otro cuestionó el proceso. Esto hizo que el coordinador de la evaluación los vea como docentes no participativos. Eso es importante, porque la impresión que pueden tener los encargados puede clasificar rápidamente a los docentes y las creencias de uno influyen en cómo se comporta frente a los demás (Banta & Palomba, 2015). La comunicación es fundamental en el proceso, por ello se analizó cómo se vivieron los procesos comunicativos durante la evaluación, cuyos resultados se presentan a continuación.

4.2.3. Significados de la comunicación de las autoridades sobre el proceso de evaluación

Un tema que surgió al conversar con tres docentes fue la aproximación de las autoridades para invitarlos a participar del proceso. Los profesores sintieron que fue una imposición y que faltó comunicarles, informarles y sensibilizarlos sobre el proceso. Para ellos, era importante que se diga por qué se tiene que hacer la evaluación, qué implica y conversar con ellos, porque sin eso algunos profesores pueden negarse a participar, ya que no lo ven beneficioso. Por otro lado, también puede generar que docentes participen, pero sin comprender por qué lo hacen. La docente 1, por ejemplo, tuvo esa preocupación:

Lo que yo no sé, y me atrevería a decir, es cuánta comprensión tienen del proceso que sigue. Porque son actividades tan puntuales que yo no sé si, por ejemplo, ellas podrían referir el proceso completo, ¿no? Recordar que están hablando del perfil, cuál es el propósito... Era engancharse en las peticiones concretas. "Sabén qué, hoy día va a ser esto" y como siempre, profesoras muy disponibles. Varias no podían, entonces a veces tenemos el 50%, otra vez estaremos menos, otras veces estaremos completas, pero sí (docente 1).

Para la docente 4, acercarse a los profesores y conversar con ellos es una señal de respeto y permitirá que la evaluación sea un proceso en conjunto y no de arriba hacia abajo:

Mi forma, a ver, yo fui directora de estudios y lo que me esmeré en hacer es reunión con docentes. Entonces, yo cogía docentes de la misma área y era bonito, porque, entonces, por decirte, costos, ¿no? Los cursos de costos. Entonces los docentes mismos decían: "Sí, yo quisiera hacer visita a una empresa. Sí, yo también", qué sé yo. "Yo tengo tal empresa. Yo tengo tal otra". Uno decía: "Los alumnos me llegan así. A mí me llegan así". Entonces, los profesores compartimos... El profesor viene, es su curso, es una isla. No hay nada integrado. Entonces, cuando los profesores integramos, encontramos, digamos, las razones, ¿no?, del comportamiento de los alumnos, el nivel de los alumnos. Entonces, no nos sentimos solos. Si tenemos una actividad como esta, lo que me parece importante, es el respeto que yo transmito a los docentes (docente 4).

Uno de los factores relacionados con la promoción de los docentes a participar en actividades de evaluación es reconocerlos como partícipes del cambio y que sean parte del proceso mismo (Farmer, 1999). Por lo tanto, es importante que haya un diálogo constante desde las autoridades y que la evaluación no sea vista como una imposición. En ese diálogo, es posible alinear los objetivos de la institución, de la carrera y de la evaluación y hacerlos visibles, de tal manera que los docentes vean la necesidad de evaluar, así como su importancia para la mejora del aprendizaje (González & Padilla, 1999). Además, permitirá conocer cuáles son sus preocupaciones y temores sobre el tema. Sin este reconocimiento, las barreras pueden aumentarse (Jankowski & Marshall, 2017).

En esos momentos de diálogo es justamente en los que se puede presentar un marco teórico que permita a los docentes comprender todo el proceso de evaluación y cuáles son los beneficios que implica evaluar (Emil & Cress, 2014). Como se observó antes, a veces los docentes pueden ser escépticos y no saber

si lo que se va a realizar va a tener algún beneficio para la carrera, para la universidad o para ellos mismos.

De igual forma, el trabajo no debe ser solo de los docentes. Es mejor que formen parte de estos equipos las autoridades y se involucren para que conozcan cuáles son las dificultades de los profesores y cómo solucionar los diversos conflictos que pueden presentarse (Banta & Palomba, 2015).

4.2.4. Ventajas y desventajas de participar en la evaluación

Los cuatro docentes considerados como colaboradores son los únicos que mencionaron que participar en la evaluación tuvo ventajas. Por ejemplo, según las docentes 1 y 5, pudieron aprender del proceso y eso fue beneficioso para ellas porque pueden replicarlo:

... ventajas profesionales porque observo cómo un equipo va diseñando una evaluación de un currículo. Y eso para mí es mi campo, que además es mi especialidad, siempre es un aprendizaje. Ver cómo tienen un encargo, cómo lo sitúan y cómo lo resuelven, a mí profesionalmente me alimenta, ¿no? (docente 1).

Bueno, la primera ventaja es que conocemos cuál ha sido la ruta, si se logra... si realmente estamos logrando, sobre todo, la competencia referida a la práctica profesional, ¿no? y la investigación, dado que esta se alimenta de la práctica. Eso ha sido muy importante (docente 5).

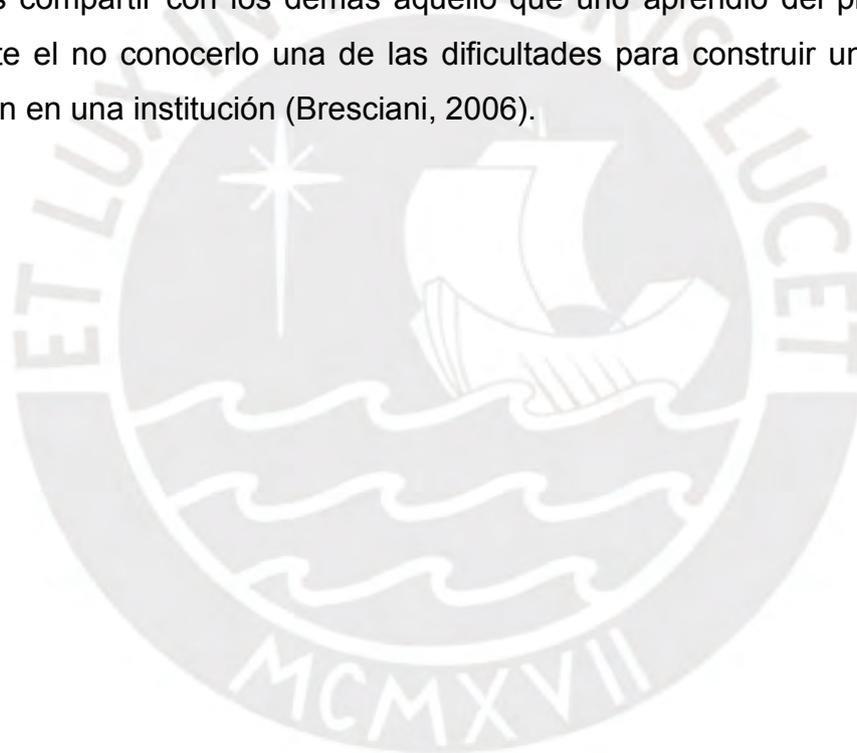
Para los docentes 3 y 6, la evaluación les permitió comprender que siempre se puede mejorar y se volvió parte de su práctica diaria como profesores:

... a ver, creo que hay varias. Hay una mental. Hay una que me ha ayudado mucho. Ese... El captar esa filosofía de que, independientemente de si eres bueno, un poco más o un poco menos, siempre debes pensar en mejorar. Eso es un tema de filosofía para mí. O sea, eso es algo esencial. Que la preocupación debe estar más centrada en mejorar que incluso... [en] el diagnóstico; es decir: "Estoy bien. No estoy tan bien". Es importantísimo. Pero, saber que siempre puedo mejorar y que debo mejorar, eso es esencial (docente 3).

No obstante, es importante reconocer que, como coordinador del proceso de evaluación, las creencias influyen en cómo se aproxima hacia los docentes y cómo se le concibe. En ocasiones, al profesor que se demora más tiempo en

realizar una tarea o al que cuestiona constantemente puede considerársele no participativo y estigmatizarlo desde un inicio. Por ello es importante identificar cuáles son las creencias que uno mismo tiene sobre el proceso y sobre sus docentes para poder aproximarse a ellos. Los conflictos y preocupaciones que pueden tener los profesores no son necesariamente disruptivos, sino que son el punto de partida para discutir y llegar a un consenso (Jankowski & Marshall, 2017).

Para las docentes, también implicó darse cuenta de que es necesario reflexionar sobre lo que uno realiza para mejorar. Ese es un aprendizaje que se debe compartir con las demás especialidades. Un aspecto que a veces no se tiene en cuenta es compartir con los demás aquello que uno aprendió del proceso. Y es justamente el no conocerlo una de las dificultades para construir una cultura de evaluación en una institución (Bresciani, 2006).





CONCLUSIONES

A partir del análisis de las entrevistas que se realizaron a los docentes, se concluye lo siguiente:

1. Los docentes consideran que la evaluación es un proceso importante que debe realizarse para asegurar que los estudiantes logran las competencias del perfil del egresado. Este es un punto de partida porque, para que la evaluación sea un proceso sistemático, como debe ser, los docentes tienen que reconocer su importancia.
2. Evaluar las competencias del perfil de egreso y el plan de estudios demanda esfuerzo y tiempo por parte de los docentes. Por tanto, se debe considerar la demanda laboral que tienen y el momento en que se encuentra la carrera para que se dé inicio al proceso de evaluación.
3. Para los docentes, el llamado a participar en la evaluación ha sido una orden desde las autoridades y en ocasiones esta fue jerárquica sin posibilidad de discutir cómo se llevaría a cabo. Las imposiciones pueden generar conflictos y rechazos en las personas.
4. Los docentes están dispuestos a participar del proceso de evaluación, pero requieren información sobre este, que se considere sus actividades laborales y se les brinde oportunidad para dar su opinión. Sus preocupaciones deben ser tomadas en cuenta por parte de las autoridades.

5. A partir del análisis de las entrevistas, se puede considerar que las principales motivaciones para participar en el proceso fueron las siguientes:
 - a) Participar en la evaluación fue un pedido de las autoridades.
 - b) El sentido de responsabilidad que tenían los docentes con la institución o con la facultad.
 - c) El reconocimiento de que la evaluación es importante como proceso que permite mejorar la formación de los estudiantes.
6. Entre las principales dificultades que podían repercutir en no querer participar en la evaluación estuvieron:
 - a) La falta de planificación, comunicación y claridad del proceso por parte de las autoridades.
 - b) La carga laboral que tienen los docentes.
7. Participar de la evaluación fue beneficioso para los docentes, no solo a nivel académico o profesional. Para dos de los docentes, produjo un cambio en ellos. Consideran que siempre se puede mejorar y lo asumen como una filosofía de vida.
8. La conformación de equipos de trabajo permite que la evaluación sea un proceso más llevadero por parte de los docentes, para lo cual es necesario fortalecer esta competencia y así, docentes y autoridades en conjunto continúen en la construcción de una cultura de evaluación.
9. Por último, entre las limitaciones de este estudio, está el no lograr más entrevistas a otros docentes. A partir de los hallazgos obtenidos de ellas, se pudo haber conversado con más docentes para validar la información encontrada. Asimismo, se recomienda, para futuros estudios, explorar los significados de la evaluación en los encargados de la evaluación del plan de estudios.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones presentadas, se recomienda lo siguiente:

1. Promover el diálogo desde las autoridades con los docentes sobre el tema de la evaluación y, en conjunto, construir la mejor estrategia que permita evaluar las competencias del perfil de egreso, considerando las diversas cargas laborales de los docentes.
2. Sensibilizar al personal docente y administrativo de la facultad sobre la importancia de evaluación de los planes de estudios.
3. Promover que los docentes que participaron en el proceso de evaluación compartan sus experiencias, vivencias y emociones. En ese sentido, no solamente aquello positivo, sino lo negativo del trabajo para que en conjunto puedan encontrar soluciones y apoyarse.
4. Planificar con anticipación la evaluación. No debe ser un evento que interrumpa de manera abrupta la labor de los docentes, sino que debe planificarse en el año académico-laboral de la unidad académica. Para ello, es importante que se tenga en cuenta la elaboración del Plan Operativo (POA) o Plan de Desarrollo de la Unidad (PDU), las actividades y los responsables de la evaluación del plan de estudios.
5. Promover el trabajo en equipo entre los profesores e involucrar a las autoridades en este proceso. Las autoridades deben formar parte de los equipos de trabajo e, independientemente del rol que tengan en ella, deben ser visibles y estar presentes.
6. Solicitar el apoyo a las unidades externas correspondientes y trabajar en sinergia para lograr el mismo objetivo.



REFERENCIAS

- Albán, S. (2015). *Clima laboral y participación según la percepción de los docentes de la institución educativa Coronel José Joaquín Inclán - Piura*. Piura: Universidad de Piura.
- Allen, M. (2004). *Assessing Academic Programs in Higher Education*. Los Ángeles, LA: Anker Publishing.
- Banta, T. & Palomba, C. (2015). *Assessment essentials*. San Francisco: Jossey-Basm.s.
- Bresciani, M. (2006). *Outcomes-based academic and co-curricular program review*. Virginia: Stylus Publishing.
- Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Caudle, L. & Hammons, J. (2017). Strategies for increasing faculty involvement in institutional or program assessment. *Community college journal of research and practice*, 42(1), 49-61. doi: 10.1080/10668926.2017.1281176
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2016). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos en las instituciones de educación superior de México*. México DF: CIEES.
- Creswell, J. (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry research design*. California: SAGE Publications.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México D.F. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf
- Díaz Barriga, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E. & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Dueben, R. M. (2015). Faculty attitudes toward assessment (tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses (UMI 10043064).

- Emil, S. (2011). Assessment for improvement in higher education: Faculty Perception of and participation in Program Assessment (tesis doctoral). Recuperada de http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds
- Emil, S. & Cress, C. (2014). Faculty perspective on program curricular assessment: individual and institutional characteristics that influence participation engagement. *Assessment & evaluation in Higher Education*, 39(5), 531-552. doi:10.1080/02602938.2013.855998
- Ewell, P. (2009). *Assessment, accountability, and improvement. Revisiting the tension*. Illinois: National Institute for Learning Outcomes Assessment. Recuperado de http://www.learningoutcomeassessment.org/documents/PeterEwell_005.pdf
- Farmer, D. (1999). Institutional improvement and motivated faculty. A case study. *New Directions for Teaching and Learning*, 70, 87-95.
- Fernoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar* (14), 121-136.
- Friedlander, J. & Serban, A. (2004). Meeting the challenges of assessing student learning outcomes. *New Directions for Community Colleges*, 2004(126), 101-109. doi: 10.1002/cc.158
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2007). The descriptive phenomenological psychological method. En P. Camic, J. Rhodes, & L. Yardley, *Quality research in psychology. Expanding perspective on methodology and design* (págs. 243-273). Washington DC: American Psychological Association.
- Gonzalez, K. & Padilla, R. (1999). *Faculty commitment and engagement in organizational reform*. Paper presentado en el Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, Texas. Trabajo recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED437869>
- Grayson, T. (2012). Program evaluation in higher education. En C. Secolsky & B. Denison, *Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation in Higher Education* (págs. 459-472). New York: Routledge.
- Griffin, R. & Moorhead, G. (2010). *Comportamiento organizacional. Gestión de personas y organizaciones*. México DF: Cengage Learning.
- Grunwald, H. & Peterson, M. (2003). Factors that promotes faculty involvement in and satisfaction with institutional and classroom student assessment. *Research in Higher Education*, 44(2), 173-204. doi: 10.1023/A: 1022051728874
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T. & Ojeda-Vargas, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), 1-5. doi: 10.1590/1983-1447.2017.02. 67458
- Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C. & Cumming, S. (2010). Implementing curriculum evaluation: case study of a generic undergraduate degree in health science. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 477-490.
- Haviland, D. (2009). Why are faculty wary of assessment? *Academic Leadership*, 7(3). Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebsco>

host.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508036571&lang=es&site=edslive&scope=site

- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Londres: SAGE Publications.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México DF: McGraw-Hill Educación.
- Hernández-Jiménez, D. (2012). Construcción del significado de la evaluación de un programa académico de Ingeniería: Una aproximación fenomenológica. *Acta Académica* (51), 63-90.
- Hutchings, P. (2011). From departmental to disciplinary assessment: deeping faculty engagement. *Change*, 43(5), 36-43.
- Jankowski, N. & Marshall, D. (2017). *Degrees that matter. Moving higher education to a learning system paradigm*. Virginia: Stylus Publishing.
- Jurburg, D., Tanco, M., Viles, E. & Mateo, R. (2015). La participación de los trabajadores: clave para el éxito de los sistemas de mejora continua. *Memoria Investigaciones en Ingeniería* (13), 17-32.
- Leclercq, D. & Cabrera, Á. (2013). *Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Diario Oficial El Peruano* Ley N°30220. Ley Universitaria., Lima, Perú, 9 de julio de 2014.
- Lip, C. & González, C. (2012). *Guía para el diseño de planes curriculares de educación superior*. Lima: Fondo Editorial Universidad Wiener.
- Liu, O. (2011). Outcomes assessment in higher education: challenges and future research in the context of voluntary system of accountability. *Educational Measurement: Issues and practice*, 30(3), 2-9.
- López, M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 49-71.
- Manrique, L. (2009). La evaluación procesual del currículo y su efecto en el plan de estudios de una carrera de pregrado de la PUCP. Estudio de caso (tesis de maestría). Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4677>
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México DF: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México DF: Trillas.
- Merlino, A. (2013). La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva. En A. Merlino, *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (págs. 111-132). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Nolla, N. (1998). Modelo de evaluación de un plan de estudios para las especialidades médicas y estomatológicas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 12(2), 62-72.

- Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (2017). *Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Picazo, N. & Ríos, A. (2012). *Guía para el diseño curricular en instituciones de educación superior*. México DF: Limusa.
- Pisani, O. & Tovar, M. (1985). Evaluación de planes de estudio en instituciones de educación superior. *Revista de Educación Superior*, 14(54).
- Pistrang, N. & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: a pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, *Handbook of research methods in psychology* (págs. 5-18). Washington: American Psychological Association.
- Prat-Corominas, J. & Oriol-Bosch, A. (2011). Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. *Educación médica*, 14(3), 141-149.
- Rickards, W. & Stitt-Berg, M. (2016). Higher education evaluation, assessment and faculty engagement. *New directions for evaluation* (151), 11-22.
- Rickards, W., Abromeit, J., Mentkowski, M. & Mernitz, H. (2016). Engaging faculty in an evaluative conversation. *New directions for evaluation* (151), 53-68.
- Rivera, J. (2011). *Cómo diseñar planes de estudios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Robbins, S. & Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional* (décimo quinta edición). México DF: Pearson.
- Roldán, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Educación*, 29(1), 111-123.
- Saldarriaga, R. (2015). *Participación docente en el diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho*. Lima.
- Salmerón, H. (2000). Evaluaciones de programas de formación universitaria en el ámbito europeo y americano. Coherencia con las demandas sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 447-461.
- Schilling, K. & Schilling, K. (1998). Proclaiming and sustaining excellence: assessment as a faculty role. *Higher Educational Report*, 26(3), 1-105. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507617140&lang=es&site=edslive&scope=site>
- Schoepp, K. & Tezcan-Unal, B. (2017). Examining the effectiveness of a learning outcomes assessment program: four frames perspectives. *Innovation in higher education*, 42, 305-319.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). (2016). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria*. Lima: SINEACE.
- Suskie, L. (2009). *Assessing Student Learning*. California: John Wiley & Sons Inc.

- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
- Trullen, J. & Rodríguez, S. (2013). Faculty perceptions of instrumental and improvements reasons behind quality assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 678-692.
- Velasco, J. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Vieytes, R. (2013). Campo de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino, *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (págs. 41-84). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Williams, J. (2013). *Faculty engagement with learning outcomes assessment*. Colorado, EE.UU.: Universidad de Denver.





Anexo 1

DISEÑO DE LA GUÍA DE PAUTAS

1. Objetivo de la entrevista

Recoger información sobre los significados de la participación en la evaluación de los planes de estudios que tienen los docentes que han participado o no de manera activa en los procesos de evaluación de planes de estudios en su facultad.

2. Tipo de entrevista

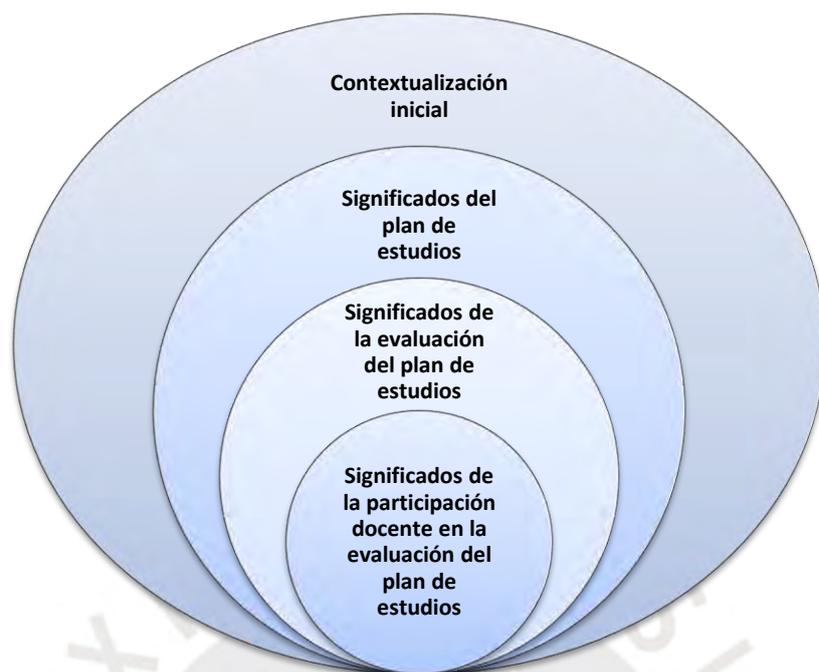
Entrevista a profundidad. En este tipo de entrevistas, más que elaborar preguntas, se pretende tener una relación de temas que deben ser abordados en una conversación con el participante.

3. Fuente

Se entrevistará a doce profesores de las facultades de Educación, Ciencias Contables y Ciencias e Ingeniería de una universidad privada limeña. Han sido elegidos por recomendación de los encargados de la evaluación de planes de estudios de cada facultad. Se ha optado por entrevistar a cuatro profesores de cada una de ellas: dos que han participado activamente en el proceso y dos que no lo han hecho.

4. Guía de pautas

El objetivo de la investigación es describir qué significa participar en la evaluación de los planes de estudios para los docentes. A partir de este objetivo general, se desprenden dos objetivos específicos: a) Explorar el significado de la evaluación de los planes de estudios para los docentes; y b) Describir las motivaciones de los docentes para participar o no en la evaluación de los planes de estudios. En ese sentido, se han identificado cuatro áreas temáticas que se presentan en el siguiente gráfico:



Se empleó la estrategia de círculos concéntricos propuesta por Merlino (2013), en el cual los círculos representan el nivel de profundidad de la información a recoger. A continuación, se presentan las áreas y los temas a recoger en cada una de ellas. Se propone una secuencia que podría variar en función de la conversación con el participante:

Áreas	Temas
1. Contextualización <i>(Se recogerá información sobre las características de los participantes, su trayectoria docente en la universidad y las responsabilidades que considera que debe tener un docente universitario)</i>	1.1. Descripción personal y profesional del entrevistado <i>(Cuántos años tiene, qué profesión ha estudiado, dónde estudió el pregrado, cómo considera que fue su formación universitaria, qué grado académico tiene).</i> 1.2. Relación del entrevistado con la docencia <i>(Cómo llegó a la docencia, cuánto tiempo tiene como docente fuera y dentro de la universidad, qué opina de enseñar, qué cursos le agrada enseñar)</i> 1.3. El rol del docente en la universidad <i>(Cuál es el rol y las responsabilidades que debe tener el docente en la universidad, qué rol tiene actualmente en la universidad)</i>
2. Significados del plan de estudios <i>(Se recogerá información sobre qué significa el perfil de egreso, el plan de estudios para el docente)</i>	2.1. La carrera que enseña <i>(qué opina de la carrera, qué le parece las características del programa en general, qué opina de los estudiantes).</i> 2.2. El perfil del egresado <i>(conoce el perfil del egresado, cuál es su opinión sobre este)</i> 2.3. Conocimiento del plan de estudios de la especialidad <i>(cómo es el plan de estudios en su carrera, cómo se organiza, qué se busca en la formación del estudiante desde el plan de estudios, qué opina de los cursos que usted enseña o ha enseñado en la carrera, cómo se</i>

Áreas	Temas
	<i>relacionan con la formación del profesional, relación entre el perfil de egreso y los cursos del plan de estudios)</i>
3. Significados de la evaluación del plan de estudios <i>(Se recogerá información sobre qué significa evaluar el plan de estudios para el docente)</i>	3.1. La evaluación del plan de estudios (se ha evaluado el plan de estudios en su especialidad, qué ha escuchado acerca de este tema, cuál es su postura al respecto, qué entiende por evaluación de estudios, qué opina sobre el proceso que se ha llevado a cabo). 3.2. Importancia de la evaluación del plan de estudios (considera importante realizar la evaluación). 3.3. Consecuencias de la evaluación del plan estudios <i>(cuáles son las consecuencias de evaluar el plan de estudios, cuáles serían las ventajas y desventajas)</i> . 3.4. Qué implica evaluar el plan de estudios <i>(Qué se tiene que realizar al momento de evaluar el plan de estudios, qué recursos se requieren)</i> .
4. Significados de la participación docente en la evaluación del plan de estudios. <i>(Se recogerá información sobre qué significa participar en la evaluación del plan de estudios para el docente, cuáles son sus motivaciones o resistencias para participar).</i>	4.1. Participación en la evaluación del plan de estudios <i>(Ha participado o no, en qué forma ha participado, qué opinión tiene sobre esa etapa en la que participó)</i> 4.2. La experiencia de la participación <i>(Cómo se sintió al ser llamado a participar en el proceso, qué opinó en ese momento, en qué consistió su participación, hasta qué etapa participó, qué opina sobre su participación, qué opinión tiene de todo el proceso de evaluación)</i> 4.3. Motivaciones para participar <i>(Qué lo llevó a participar del proceso, qué sucedía si no participaba, volvería a participar)</i> 4.4. Resistencias para participar <i>(Por qué no participaría de la evaluación, qué haría si le diese el cargo del encargado del proceso)</i> . 4.5. Opinión sobre la participación de los docentes en el proceso <i>(cómo fue la participación de los demás docentes, qué opinión tiene al respecto, había algunos que participaban más, a qué se debía que haya mayor participación, considera que algunos no querían participar, a qué cree que se deba que no deseen hacerlo, qué recomendaría para una siguiente oportunidad)</i> . 4.6. Consecuencias de la participación o no participación en la evaluación del plan de estudios <i>(cuáles considera que han sido las ventajas y desventajas de haber participado en el proceso, cuál cree que pesa más)</i> .

5. Duración

Dos sesiones de 45 minutos cada una.

6. Lugar y fechas

Del 17 de setiembre al 5 de octubre en las oficinas de los docentes.



Anexo 2

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA GUÍA DE PAUTAS

Áreas	Información a recoger	Temas	Preguntas tentativas	1. Considera que el tema se relaciona con el área		2. Considera que las preguntas tentativas se relacionan con el tema		3. Considera que las preguntas tentativas cubren el tema a indagar		4. ¿Tiene alguna observación o sugerencia sobre el tema?	5. ¿Tiene alguna observación o sugerencia sobre la pregunta?	6. ¿Se debería agregar algún otro tema a esta área? ¿Cuál sugeriría?	
				Sí	No	Sí	No	Sí	No				
1. Contextualización	<i>(Se recogerá información sobre las características de los participantes, su trayectoria docente en la universidad y las responsabilidades que considera que debe tener un docente universitario)</i>	1.1. Descripción personal y profesional del entrevistado	(Cuántos años tiene, qué profesión ha estudiado, dónde estudió el pregrado, cómo considera que fue su formación universitaria, qué grado académico tiene).										
		1.2. Relación del entrevistado con la docencia	(Cómo llegó a la docencia, cuánto tiempo tiene como docente fuera y dentro de la universidad, qué opina de enseñar, qué cursos le agrada enseñar)										
		1.3. El rol del docente en la universidad	(Cuál es el rol y las responsabilidades que debe tener el docente en la universidad, qué rol tiene actualmente en la universidad)										
2. Significados del plan de estudios	<i>(Se recogerá información sobre qué significa el perfil de egreso, el plan de estudios para el docente)</i>	2.1. La carrera que enseña	(qué opina de la carrera, qué le parece las características del programa en general, qué opina de los estudiantes).										
		2.2. El perfil del egresado	(conoce el perfil del egresado, cuál es su opinión sobre este)										
		2.3. Conocimiento del plan de estudios de la especialidad	(cómo es el plan de estudios en su carrera, cómo se organiza, qué se busca en la formación del estudiante desde el plan de estudios, qué opina de los cursos que usted enseña o ha enseñado en la carrera, cómo se relacionan con la formación del profesional, relación entre el perfil de egreso y los cursos del plan de estudios)										
3. Significados de la evaluación del plan de estudios	<i>(Se recogerá información sobre qué significa evaluar el plan de estudios para el docente)</i>	3.1. La evaluación del plan de estudios	(se ha evaluado el plan de estudios en su especialidad, qué ha escuchado acerca de este tema, cuál es su postura al respecto, qué entiende por evaluación de estudios, qué opina sobre el proceso que se ha llevado a cabo).										
		3.2. Importancia de la evaluación del plan de estudios	(considera importante realizar la evaluación).										
		3.3. Consecuencias de la evaluación del plan de estudios	(cuáles son las consecuencias de evaluar el plan de estudios, cuáles serían las ventajas y desventajas).										
		3.4. Qué implica evaluar el plan de estudios	(Qué se tiene que realizar al momento de evaluar el plan de estudios, qué recursos se requieren).										
4. Significados de la participación docente en la evaluación del plan de estudios.	<i>(Se recogerá información sobre qué significa participar en la evaluación del plan de estudios para el docente, cuáles son sus motivaciones o resistencias para participar).</i>	4.1. Participación en la evaluación del plan de estudios	(Ha participado o no, en qué forma ha participado, qué opinión tiene sobre esa etapa en la que participó)										
		4.2. La experiencia de la participación	(Cómo se sintió al ser llamado a participar en el proceso, qué opinó en ese momento, en qué consistió su participación, hasta qué etapa participó, qué opina sobre su participación, qué opinión tiene de todo el proceso de evaluación)										
		4.3. Motivaciones para participar	(Qué lo llevó a participar del proceso, qué sucedía si no participaba, volvería a participar)										
		4.4. Resistencias para participar	(Por qué no participaría de la evaluación, qué haría si le diese el cargo del encargado del proceso).										
		4.5. Opinión sobre la participación de los docentes en el proceso	(cómo fue la participación de los demás docentes, qué opinión tiene al respecto, había algunos que participaban más, a qué se debía que haya mayor participación, considera que algunos no querían participar, a qué cree que se deba que no deseen hacerlo, qué recomendaría para una siguiente oportunidad).										
		4.6. Consecuencias de la participación o no participación en la evaluación del plan de estudios	(cuáles considera que han sido las ventajas y desventajas de haber participado en el proceso, cuál cree que pesa más).										



Anexo 3

VERSIÓN FINAL DE LA GUÍA DE PAUTAS

Áreas	Información por recoger	Temas	Preguntas Tentativas reformuladas
1. Contextualización	Se recogerá información sobre las características de los participantes, su trayectoria docente en la universidad y las responsabilidades que considera que debe tener un docente universitario.	1.1. Descripción personal y profesional del entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuántos años tiene? ¿Qué profesión ha estudiado? ¿Qué título profesional tiene? ¿Dónde estudió el pregrado? ¿Qué grado académico tiene?
		1.2. Relación del entrevistado con la universidad	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo llegó a ser docente? ¿Cuánto tiempo tiene como docente en la universidad?
		1.3. El rol del docente en la universidad	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el rol y las responsabilidades que debe tener el docente en la universidad? ¿Qué rol tiene actualmente en la universidad?
2. Significados del plan de estudios	Se recogerá información sobre qué significa el perfil de egreso, el plan de estudios para el docente.	2.1. Conocimiento del plan de estudios de la especialidad	<ul style="list-style-type: none"> ¿Conoce el perfil del egresado? ¿Qué significa para usted el perfil del egresado? ¿Cuál es su opinión del plan de estudios?
3. Significados de la evaluación del plan de estudios	Se recogerá información sobre qué significa evaluar el plan de estudios para el docente.	3.1. La evaluación del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo ha sido el proceso de evaluación del plan de estudios en su especialidad? ¿Cuál es su postura al respecto? ¿Qué significa para Ud. evaluar el plan de estudios?
		3.2. Importancia de la evaluación del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ¿Considera importante realizar la evaluación?
		3.3. Consecuencias de la evaluación del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son las consecuencias de evaluar el plan de estudios? ¿Cuáles serían las ventajas y desventajas?
		3.4. Qué implica evaluar el plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> Desde su experiencia ¿qué se necesita para evaluar el plan de estudios? ¿Cómo se tiene que evaluar el plan de estudios? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuándo o con qué frecuencia?
4. Significados de la participación docente en la evaluación del plan de estudios	Se recogerá información sobre qué significa participar en la evaluación del plan de estudios para el docente, cuáles son sus motivaciones o resistencias para participar.	4.1. Participación en la evaluación del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué opinión tiene sobre la participación docente en la evaluación del plan de estudios?
		4.2. La experiencia de la participación	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintió al ser llamado a participar en el proceso? ¿En qué consistió su participación? ¿Hasta qué etapa participó?
		4.3. Motivaciones para participar	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué lo llevó a participar del proceso? ¿Qué sucedía si no participaba? ¿Volvería a participar?

Áreas	Información por recoger	Temas	Preguntas Tentativas reformuladas
		4.4. Resistencias para participar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué no participaría de la evaluación? • ¿Qué haría si le diese el cargo del encargado del proceso?
		4.5. Opinión sobre la participación de los docentes en el proceso	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue la participación de los demás docentes? • ¿Había algunos que participaban más? • ¿A qué se debía que haya mayor participación? • ¿Considera que algunos no querían participar? • ¿A qué cree que se deba que no deseen hacerlo? • ¿Cómo se definiría Ud.: docente participativo o no?
		4.6. Consecuencias de la participación o no participación en la evaluación del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles considera que han sido para Usted las ventajas y desventajas de haber participado en el proceso?



Anexo 4

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por **Pablo Gutiérrez Galarza**, estudiante de la Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es **conocer las experiencias de los docentes sobre su participación en los procesos de evaluación del plan de estudios de las especialidades en las que enseña.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará entre 60 o 90 minutos de su tiempo, que puede ser realizada en dos sesiones. La conversación será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas serán confidenciales, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta (de ser el caso que se haya proporcionado información escrita sobre la investigación). He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, puedan ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Pablo Gutiérrez Galarza al correo electrónico pablo.gutierrez@pucp.edu.pe o al teléfono 975719539.

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

