

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS**



**VALIDACIÓN DE LOS INDICADORES DE LA CATEGORÍA 'ACADEMIA' DEL
PROCESO DE ACREDITACIÓN DE CALIDAD ACADÉMICA PARA MEDIR LA
FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE
UNIVERSITARIO DE EL SALVADOR, AÑO 2023**

**TRABAJO DE GRADUACIÓN PRESENTADO POR
VILMA MARISOL MEJÍA TRUJILLO**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN POLÍTICAS PÚBLICAS**

FEBRERO DE 2024

CIUDAD UNIVERSITARIA, SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR: ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
SECRETARIO GENERAL: LIC. PEDRO ROSALIO ESCOBAR CASTANEDA.

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

DECANO: LICDA. CELINA AMAYA DE CALDERÓN
VICEDECANO: MSc. NIXON ROGELIO HERNÁNDEZ VÁSQUEZ
SECRETARIA: LIC. PEDRO JAVIER RIVAS MEJIA
ADMINISTRADOR ACADÉMICO: LIC. EDGAR ANTONIO MEDRANO MELÉNDEZ

TRIBUNAL CALIFICADOR

DIRECTORA DEL PROGRAMA: MSc. GILMA SABINA LIZAMA GAITÁN
PROFESORA GUÍA: DRA. MÓNICA MARGARITA LAZO ALFARO
LECTOR DE TESIS: ING. CARLOS MAURICIO CANJURA LINARES

FEBRERO DE 2024

CIUDAD UNIVERSITARIA, SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Gracias por darme la vida, la familia, la esperanza y la adopción de la fe, y sobre todo la oportunidad de iniciar y concluir mis estudios de maestría.

A mis Hermanas: Susana, María y Margarita.

Por el esfuerzo que han hecho por ayudarme en todo momento y apoyarme a no desfallecer, sino a levantarme y seguir adelante.

A mi hermana Ivonne.

No obstante, ya no te encuentra conmigo, gracias por darme la oportunidad de conocer el verdadero significado de la palabra AMOR.

A mi asesora.

Por el acompañamiento en cada párrafo de esta tesis.

A mis amigas.

Que me ayudan a perseguir mis metas.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	iii
TABLA DE CONTENIDO.....	iv
LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE ANEXOS	vi
LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	vii
RESUMEN EJECUTIVO	1
I. INTRODUCCIÓN.....	2
II. PROBLEMA, OBJETIVOS Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
2.1 El tema y el problema de la investigación.....	4
2.1.1 La Calidad Educativa	4
2.1.2 La Evaluación de los ‘Académicos’ en el Proceso de Acreditación	4
2.1.3 La Calidad de los Académicos que Forman a Futuros Docentes.....	6
2.2 Alcances y limitación de la investigación.....	7
2.3 Situación problemática a investigar.....	7
2.4 Justificación para la realización de la investigación	8
2.5 Pregunta de investigación.....	9
2.6 Objetivos de la investigación.....	9
2.6.1 Objetivo General	9
2.6.2 Objetivos Específicos	9
III. MARCO DE REFERENCIA.....	10
3.1 Marco histórico.....	10
3.2 Marco teórico	12
3.3 Marco conceptual	15
3.3.1 Estructura de la Educación Superior Salvadoreña.....	15
3.3.2. Calidad Académica.....	15
3.3.3 Proceso de Acreditación de la Calidad Académica en El Salvador	16
3.3.4 Categorías con mayor impacto de las IES acreditadas.....	18
3.4 Marco Empírico.....	19
IV. OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	23
4.1 Hipótesis General.....	23
4.2 Hipótesis Específicas	23
4.3 Variable independiente	24

4.4 Variable dependiente	24
V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
5.1 Población y muestra.....	24
5.2. Recolección de datos.....	26
5.3 Matriz de congruencia lógica de la investigación	26
5.4 Plan de implementación de la metodología	27
5.5 Plan para el procesamiento y análisis de la información	27
VI. RESULTADOS.....	30
VII. DISCUSIÓN.....	39
7.1 Indicadores para evaluar la formación docente.....	40
7.2 Indicadores para evaluar el desempeño docente	41
7.3 Implicaciones para la Comisión de Acreditación de la Calidad	43
7.4 Orientaciones hacia una política pública que asegure la calidad académica	44
VIII. CONCLUSIONES	50
IX. REFERENCIAS.....	52
ANEXOS.....	56
Anexo 1. Cuestionario para validación de indicadores de la categoría ‘academia’	56
Anexo 2. Matriz de congruencia lógica de la investigación.....	64
Anexo 3. Matriz de resultados de cada indicador para medir la Formación Docente	66
Anexo 4. Matriz de resultados de cada indicador para medir el Desempeño Docente	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. De las Instituciones a la Calidad Académica	13
Figura 2. Indicadores válidos y no válidos para la ‘Formación Docente’	33
Figura 3. Indicadores válidos y no válidos para la ‘Desempeño Docente’	35

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Subsistemas para la Acreditación de las IES.....	5
Tabla 2. Etapas del Inicio y la Reforma a la Educación Superior	11
Tabla 3. Estructura de la Educación Superior en El Salvador	16
Tabla 4. Tipología de las Instituciones de Educación Superior en El Salvador	17
Tabla 5. Tabla de Lawshe para Interpretar CVR	29
Tabla 6. Datos generales de los encuestados	30
Tabla 7. Promedio general de IVC	31
Tabla 8. Promedios generales por criterio de validez	31
Tabla 9. Promedios por perfil de encuestados	31
Tabla 10. CVR ‘Formación docente’ de los Expertos y Jueces	32
Tabla 11. CVR ‘Desempeño docente’ de los Expertos y los Jueces	34

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para validación de indicadores de la categoría ‘academia’	55
Anexo 2. Matriz de congruencia lógica de la investigación	63
Anexo 3. Matriz de resultados de cada indicador para medir la Formación Docente	65
Anexo 4. Matriz de resultados de cada indicador para medir el Desempeño Docente	66

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

CdA: Comisión de Acreditación

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior

CVR: Radio de Validez de Contenido

DNES: Dirección Nacional de Educación Superior/Ministerio de Educación.

FID: Formación Inicial Docente

IES: Instituciones de Educación Superior

LES: Ley de Educación Superior

MINEDUCYT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

UCA: Universidad Centro Americana “José Simeón Cañas”

UDB: Universidad Don Bosco

UES: Universidad de El Salvador

UMA: Universidad Modular Abierta

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

USO: Universidad de Sonsonate

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación aborda la evaluación de la calidad académica en la educación superior en El Salvador, centrándose en los indicadores de la categoría ‘Académicos’ utilizados por la Comisión de Acreditación de la Calidad (CdA) durante la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad. El problema central fue determinar el nivel de validez de estos indicadores y su capacidad para medir con precisión la calidad académica. Se buscó entender las percepciones de los docentes universitarios involucrados en la formación docente y de investigadores con amplia trayectoria sobre la eficacia de estos indicadores. Se elaboró y aplicó una encuesta de 132 ítems, y se estimó Alfa de Cronbach e Índice de validez de contenido para los 22 indicadores. Las estimaciones proporcionan una medida cuantitativa sobre la validez de los indicadores en relación con la formación y el desempeño docente. La encuesta reveló percepciones diversas sobre la validez de los indicadores. El análisis crítico resultó en un Índice de validez de contenido que identificó indicadores con alto nivel de validez y otros que requieren ajustes. Con base en este análisis, se proponen adecuaciones específicas para mejorar la medición de la calidad académica, contribuyendo así a la eficacia del sistema de acreditación. La investigación destaca la necesidad de considerar factores contextuales y estructurales en la evaluación de la calidad académica. Se proponen ajustes para mejorar la medición y se ofrecen orientaciones hacia una política pública que promueva la formación continua de docentes. La mejora continua de la formación docente se presenta como fundamental para garantizar estándares académicos más adecuados. Los hallazgos no solo contribuyen a perfeccionar el sistema de acreditación, sino que también ofrecen perspectivas valiosas para la formulación de políticas públicas. La calidad académica debe evaluarse holísticamente, y la investigación destaca la importancia de un enfoque integral para asegurar la excelencia en la educación superior salvadoreña.

PALABRAS CLAVE: Calidad académica, Formación docente, Desempeño docente, Indicadores de validez, Educación superior

I. INTRODUCCIÓN

En el 2019, alrededor de veinticinco mil salvadoreños se graduaron de las diversas universidades e institutos especializados del país (Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología [MINEDUCYT], 2021b). Se asume que los graduados universitarios reciben una formación integral que los prepara tanto en lo relacionado a su propia disciplina como en aspectos científicos y sociales. Dicha presunción es una cuestión directamente relacionada con la calidad académica de la educación superior y, por lo tanto, un problema de políticas públicas, es decir, de los cursos de acción destinados a la solución de problemas públicos (Aguilar & Lima, 2009).

La calidad académica de la educación superior es un problema público debido a que, ante la falta de cobertura del sistema nacional de educación para suplir la creciente demanda de acceso a estudios superiores de estudiantes que finalizan su bachillerato, existe una oferta de formación superior mayoritaria en manos de entidades privadas. Las Instituciones de Educación Superior (IES) diseñan planes de formación a niveles técnicos, de pregrado y de postgrado cumpliendo con las regulaciones que el MINEDUCYT establece para tal fin. De manera complementaria, la gestión de dichos planes de formación se evalúa mediante un sistema de aseguramiento de la calidad académica, el cual está a cargo de la Comisión de Acreditación (CdA) del MINEDUCYT, entidad que otorga a las instituciones el reconocimiento de estar acreditadas durante un periodo de cinco años. Conferir la acreditación a las IES es la manera como el MINEDUCYT, como ente regulador de la educación, asegura a la población que la formación ofrecida por estas instituciones es válida, relevante e integral. A este respecto, cabe preguntarse de qué manera se garantiza la calidad las IES para valorar críticamente el aporte y los vacíos que puede tener este proceso de cara a la calidad de la Educación Superior.

El sistema de aseguramiento de la calidad se organiza en tres fases, las cuales son: 1) calificación, 2) evaluación y 3) acreditación. La investigación que aquí se presenta se enfoca en la fase número dos, a saber, la evaluación. Esta fase consiste en dos procedimientos; primero, las IES realizan un autoestudio, para lo cual la CdA indica 10 categorías de evaluación. Posteriormente, la IES recibe la visita de pares evaluadores, quienes confrontan el análisis autoevaluativo hecho por la IES y determinan si la institución reúne los requerimientos para recibir el reconocimiento público de ser una institución acreditada por su calidad académica.

La categoría número cinco del autoestudio, en la que se centra la presente investigación, se denomina 'Académicos' e indica que la calidad de una institución educativa se relaciona directamente con su personal académico, pues contar con docentes debidamente calificados contribuye a asegurar su buen desempeño al cumplir con excelencia su papel en los procesos de enseñanza aprendizaje ofrecidos por la institución. Si bien la calidad de la enseñanza no está determinada únicamente por el docente, ya que existen otros factores contextuales y estructurales que pueden tener un impacto significativo, la formación docente y la

experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito formativo son cruciales (Jarauta et al., 2021). En otras palabras, la formación académica y el desempeño de los docentes de las IES, aunque no son los únicos, constituyen un componente clave en la determinación de la calidad de la educación que se oferta.

Por otra parte, los académicos constituyen uno de los actores principales en la preparación de futuros profesores (Gajardo-Asbún et al., 2021). Sin embargo, Arceo-Luna et al. (2019) señala que “los formadores de profesores son los sujetos menos investigados en el ámbito de la investigación sobre la formación inicial de docentes... se sabe poco acerca de quiénes son los formadores de profesores... sus metodologías de enseñanza, conocimiento y competencias” (p.173). Gajardo-Asbún et al. (2021) coinciden al argumentar “la necesidad de visibilizar a un actor olvidado, al formador de profesores y su desarrollo como especialista en la enseñanza sobre la enseñanza” (p. 2).

Aunado a esto, desde la implementación del proceso de evaluación para determinar la calidad académica en el 2009, la realización de estudios que indaguen la validez de los indicadores que utilizados en el autoestudio es prácticamente inexistente. Congruentemente, y con el fin de mantener la relación entre calidad de la educación y el proceso de acreditación del MINEDUCYT, el propósito de esta investigación se centra en determinar la validez de los indicadores de la categoría ‘Académicos’ que buscan medir la calidad académica evidenciada en la formación docente y el desempeño de los académicos que forman a futuros docentes. Cabe mencionar que no se desmerita el proceso de validación y confiabilidad que siguieron dichos indicadores al ser propuestos como medida para los procesos de acreditación, pues lo que se pretende es verificar su pertinencia para medir la calidad con la que las IES forman docentes.

Para el logro del objetivo se emplea un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo. El diseño aplicado es no experimental transeccional. La recopilación de datos consiste en una encuesta realizada a través de una escala de diferencial semántico, de elaboración propia con base a los 22 indicadores señalados por la agencia de acreditación en la categoría académicos, aplicada a docentes universitarios que se desempeñan en la formación de docentes.

Este documento está organizado de la siguiente manera: primero, se presenta el planteamiento del problema; segundo, el apartado del marco de referencia contiene los contextos histórico, teórico, conceptual y empírico, los cuales buscan brindar un ámbito integral del problema investigado. El tercer apartado es la metodología, en este se define el tipo de investigación y su alcance, la población, muestra y submuestra junto con los criterios de selección de los sujetos a quienes se les aplica el instrumento. Asimismo, se detalla el instrumento de investigación, el procedimiento de recolección de datos y el método de análisis de los datos utilizado. La metodología finaliza con una matriz de congruencia lógica de la investigación.

II. PROBLEMA, OBJETIVOS Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 El tema y el problema de la investigación

Esta investigación aborda de manera específica tres aspectos que se interrelacionan entre sí. Estos aspectos son: la calidad educativa, la evaluación de los ‘Académicos’ en el proceso de acreditación, y la calidad de los académicos que se desempeñan formando a futuros docentes.

2.1.1 La Calidad Educativa

La historia de la Educación Superior en El Salvador tiene su origen con la fundación de la universidad pública, la Universidad de El Salvador (UES), en el año de 1841. Más de 100 años después, en 1965, debido a una reforma de ley que permite la creación de universidades privadas, se funda la primera universidad privada, la Universidad Centro Americana “José Simeón Cañas” (UCA). Sucesivamente, El Salvador pasó de tener cinco universidades a finales de la década de 1980 a tener 36 en 1990 (Samayoa, 1994). A la fecha, el informe *Resultados de la información estadística de Instituciones de Educación Superior 2019* ([MINEDUCYT, 2021b) reporta 24 universidades, 11 institutos especializados y 6 institutos tecnológicos.

El surgimiento de estas IES condujo a que el tema de la calidad se volviera cada vez más importante, no sólo por la competencia que existe en cuanto a acaparar demanda de bachilleres, sino, por el tipo de profesionales que se forman, tratando de dotarles de las herramientas necesarias para su incorporación satisfactoria al mercado laboral, objetivo que tácitamente persiguen las universidades. Habrá que repensar sobre su papel en la construcción de conocimientos, eso será parte de otra investigación.

2.1.2 La Evaluación de los ‘Académicos’ en el Proceso de Acreditación

En 1997, se crea un Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior de El Salvador, a cargo de la Dirección Nacional de Educación Superior/Ministerio de Educación (DNES). Dicho sistema se compone de tres etapas principales: la calificación, la evaluación y la acreditación detalladas en la Tabla 1.

La calificación es la etapa de carácter obligatorio que consiste en reportar datos cuantitativos al MINEDUCYT sobre matrícula, docentes, recursos, entre otros. La evaluación, en cambio, es una etapa voluntaria en la que las IES realizan un autoestudio cualitativo a partir de 10 categorías de análisis establecidas en el *Manual de acreditación de instituciones de educación superior de El Salvador* (MINED, 2009) que procuran evidenciar las fortalezas y las oportunidades de mejora a cada una de las instituciones que se han sometido al proceso. Luego, las IES reciben una visita de pares evaluadores quienes verifican la certeza del autoestudio. Finalmente, la etapa de acreditación consiste en el reconocimiento público del MINEDUCYT a la institución por su destacada calidad académica (Crespín Elías, 2015).

Tabla 1. *Subsistemas para la Acreditación de las IES*

Subsistema 1: Calificación	
Método Cuantitativo	Entrega obligatoria al MINEDUCYT de los siguientes datos publicados anualmente: 1. Número de docentes a tiempo completo 2. Matrícula de estudiantes 3. Número de computadoras 4. Recursos educacionales a disposición del estudiante 5. Información de proyección social y de investigación 6. Carreras que ofrecen las IES 7. Información de docentes 8. Información de estudiantes 9. Datos financieros 10. Información estadística
Subsistema 2: Evaluación	
Método Cualitativo	Las IES se someten de manera voluntaria. Elementos que contiene: 1. Autoestudio: Se lleva a cabo por la misma institución. 2. Las IES se encargan de examinar las 10 categorías requeridas por el MINEDUCYT con mucho cuidado: Dirección general 1. Gobierno y administración institucional 2. Integridad institucional 3. Proyección social Gestión académica 4. Estudiantes 5. Académicos 6. Carreras y otros programas académicos 7. Investigación 8. Recursos educacionales Gestión administrativa 9. Administración financiera 10. Infraestructura física 4. Visita de los pares evaluadores
Subsistema 3: Acreditación	
Reconocimiento por el estado a las IES. Es el compromiso de las entidades en: a. Mejorar la Calidad Académica como una innovación constante de excelencia en la enseñanza b. Dura 5 años y es renovable al finalizar el plazo	

Fuente. Elaboración propia a partir del Análisis sobre la calidad académica de las Universidades en El Salvador

La entidad del MINEDUCYT a cargo del sistema es la Comisión de Acreditación de la Calidad (de aquí en adelante CdA). Esta comisión y su respectivo reglamento fueron creados en congruencia con la creación de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995 (MINED, 1995). La CdA está integrada por siete académicos independientes que realizan la fase de

evaluación de las IES cuando estas solicitan voluntariamente someterse al proceso para obtener su acreditación cada cinco años.

El objeto de estudio de la presente investigación corresponde al autoestudio realizado por las IES durante la fase de evaluación. Específicamente, se investiga la categoría de análisis número cinco, denominada ‘Académicos’, la cual se define como: “La calidad de una institución de educación superior está directamente ligada a su personal académico, a la calificación de éste, a su desempeño y a su desarrollo profesional. La IES toma medidas e invierte recursos en su constante mejoramiento” (MINED, 2009, p. 64). Es decir que, una IES tendrá calidad académica en la medida en que sus docentes estén debidamente formados en sus especialidades y en que estos tengan un desempeño idóneo. La categoría se desglosa en 7 criterios y 22 indicadores de calidad. En particular, esta investigación se centra en la validez de los indicadores para medir la calidad de los académicos que forman a los futuros docentes del sistema educativo.

2.1.3 La Calidad de los Académicos que Forman a Futuros Docentes

La Formación Inicial Docente (FID) está supeditada mayormente a las regulaciones que el MINEDUCYT (2021a) establece para tal fin. En tal sentido, de los 18 planes de estudio para profesorado que ofertan las diversas IES (MINEDUCYT, 2023), el ministerio de educación ha diseñado los siguientes 10 planes de estudio:

1. Educación básica para primero y segundo ciclo
2. Biología para tercer ciclo de educación básica y educación media
3. Ciencias sociales para tercer ciclo de educación básica y educación media
4. Educación inicial y parvularia
5. Educación física y deportes para educación básica y educación media
6. Física para tercer ciclo de educación básica y educación media
7. Idioma inglés para tercer ciclo de educación básica y educación media
8. Lenguaje y literatura para tercer ciclo de educación básica y educación media
9. Matemática para tercer ciclo de educación básica y educación media profesorado
10. Química para tercer ciclo de educación básica y educación media

Estos planes de estudio son ofertados, a su vez por las siguientes 11 instituciones:

1. Universidad de El Salvador
2. Universidad Capitán General Gerardo Barrios
3. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
4. Universidad Cristiana de las Asambleas de Dios
5. Universidad de Oriente
6. Universidad de Sonsonate
7. Universidad Don Bosco
8. Universidad Evangélica de El Salvador
9. Universidad Pedagógica de El Salvador

10. Universidad Modular Abierta

11. Instituto Especializado de Educación Superior el Espíritu Santo

El informe de *Resultados de la información estadística de las IES* publicado en el 2019 reportó que el 35% de los docentes de educación superior posee estudios de postgrado y tan solo el 2.27% posee un doctorado. Asimismo, el 61.21% ha laborado en la institución por un periodo mayor a cinco años. Estos datos inducen a cuestionar los esfuerzos que las IES están realizando con respecto a la categoría ‘Académicos’ o la efectividad de los criterios e indicadores que son utilizados por las IES y la CdA para determinar este aspecto de la calidad académica, especialmente en el caso particular de los académicos que preparan a futuros docentes, pues la mayoría parece contar solamente con estudios de pregrado y/o posee poca experiencia docente. Este último campo de formación, la de nuevos docentes, impacta directamente el sistema educativo del país. En el 2020, el Departamento de gestión de la información y estadísticas del MINEDUCYT (2023) reportó que 6,552 estudiantes estaban matriculados en los planes de la FID. La falta de validación de los criterios que se aplican para determinar la calidad de los ‘Académicos’ encargados de la FID repercute en debilidades en la formación y, por tanto, en la garantía de la incorporación profesional de los nuevos docentes al sistema educativo nacional.

2.2 Alcances y limitación de la investigación

La investigación indaga la validez de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ utilizados por la CdA para determinar la calidad de los académicos que forman a futuros docentes. Su alcance es de tipo descriptivo, pues se presenta una descripción de la percepción de los propios académicos que se dedican a formar futuros docentes sobre la eficiencia de los 22 indicadores para medir la calidad académica de las IES a partir de su personal académico. Conocer esta percepción es clave para determinar la utilidad del autoestudio que las IES realizan en lo que respecta a medir la calidad de los académicos que se desempeñan en los planes de estudio de profesorados. Congruentemente, no fueron objeto de estudio ni las etapas inicial y final de sistema, en las que las IES reportan datos estadísticos al MINEDUCYT y en la que la CdA dicta a una institución como acreditada, en caso de alcanzar las valoraciones requeridas, o como candidata a acreditación, en el caso de no alcanzar las valoraciones mínimas. Tampoco, es objeto de estudio las restantes nueve categorías de análisis de la fase de evaluación. Finalmente, no se indagó sobre la naturaleza voluntaria del proceso de evaluación al que las IES deciden someterse.

2.3 Situación problemática a investigar

El problema por investigar es la validez de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ que utiliza la CdA actualmente para determinar la calidad de las IES en lo relacionado al personal académico que forma a futuros docentes en los planes de profesorados regulados por el ministerio de educación. Los elementos relevantes del problema a investigar son:

- La determinación de la calidad académica a partir de la formación y el desempeño docente mediante los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’.
- La validez de los 22 indicadores para medir la calidad académica de las IES en lo relacionado con el personal académico que se desempeña formando a futuros docentes.

2.4 Justificación para la realización de la investigación

La realización del presente estudio se justifica en términos prácticos y metodológicos. En términos prácticos, Ravelo (2012) indica con claridad la naturaleza social y primordial de la educación superior al señalar que:

la educación [...]debe proporcionar competencias sólidas y pertinentes para el mundo presente y futuro, y debe contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. (p. 19)

En otras palabras, la educación superior es un componente clave en el desarrollo de la sociedad. Podría argumentarse que la obligación del Estado y los demás miembros de una sociedad implica solamente la denominada ‘Educación básica’ o ‘Educación obligatoria’, que en algunos países cubre hasta 9º grado y en otros hasta el último año de secundaria o bachillerato. Sin embargo, es de la educación superior de la que emergen las propuestas para solucionar los problemas que surgen en los nuevos escenarios mundiales por lo que debería considerarse con suma atención lo relativo a la calidad académica que se alcanza en este nivel educativo.

En tal sentido, la presente investigación se justifica en la necesidad de examinar de manera crítica los indicadores que acreditan a las IES como instituciones de calidad en lo relacionado con el personal académico que forma a futuros docentes, que aspira a convertirse en el inicio de una línea de investigación relacionada a la formación de docentes de El Salvador.

En lo referente a su justificación metodológica, cabe resaltar que el diseño de tipo cuantitativo facilita un acercamiento eficiente a la opinión de los actores involucrados en la categoría ‘Académicos’ de la etapa de evaluación del sistema para el aseguramiento de la calidad. El enfoque cuantitativo permite conocer la percepción de la validez de los 22 indicadores de la categoría que poseen las IES como instituciones evaluadas. Fue esta percepción la que sirvió como punto de partida para comprender el papel que desempeña el personal académico en el alcance de la calidad académica en la educación superior salvadoreña, pues para alcanzar la acreditación como una institución de calidad académica se realizarán esfuerzos particulares alineados a las especificaciones de los indicadores de calidad.

2.5 Pregunta de investigación

Al tener como referencia lo anterior y en un esfuerzo por brindar un aporte a las políticas públicas relativas al sistema de Educación Superior, se pretende en esta investigación responder a la siguiente pregunta: ¿Qué nivel de validez tienen los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ del sistema de acreditación de la calidad para medir la formación y el desempeño profesional docente de los académicos que forman a los futuros docentes de los niveles inicial, básica y media? La validez es entendida como la capacidad de un instrumento de medir lo que dice que mide.

2.6 Objetivos de la investigación

2.6.1 Objetivo General

Estimar el nivel de validez que poseen los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ propuestas por la CdA para medir la calidad académica de las IES evidenciada en la formación y el desempeño profesional docente de los académicos que forman a los futuros docentes de los niveles inicial, básica y media.

2.6.2 Objetivos Específicos

- ✓ Indagar la validez de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ para medir la *formación docente* como evidencia de calidad académica, desde la perspectiva de docentes universitarios que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.
- ✓ Indagar la validez de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ para medir el *desempeño docente* como evidencia de calidad académica, desde la perspectiva de docentes universitarios que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.
- ✓ Proponer adecuaciones para medir con mayor eficiencia la formación y el desempeño de los docentes que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.
- ✓ Señalar orientaciones hacia una política pública que asegure la calidad académica a partir de brindar formación continua a los docentes que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.

III. MARCO DE REFERENCIA

Con el fin de lograr una comprensión holística del problema: la validez de los indicadores utilizados para determinar la calidad académica de las IES en lo relacionado con su personal académico, en este apartado se presentan: el marco histórico, el marco teórico, el marco empírico y el marco conceptual de la temática abordada.

3.1 Marco histórico

El Salvador se enfrenta a grandes retos para formar profesionales de acuerdo con los requerimientos sociales de la actualidad. Tal reto ha existido desde los inicios de los sistemas educativos formales, por lo que los distintos gobiernos en turno han realizado esfuerzos importantes para respaldar los cambios que la educación ha necesitado para ofrecer formación de calidad en distintos momentos históricos. Para tener una idea de la historia de los sistemas creados para velar por la calidad de la Educación Superior, se expone cómo el gobierno de El Salvador estableció por medio de leyes y decretos, el respaldo que la enseñanza requería para que la educación salvadoreña se volviera más idónea e innovadora.

Debido a la naturaleza cambiante del mundo, en todas sus dimensiones, los sistemas educativos lejos de ser estáticos se encuentran en constantes transformaciones. Rodríguez (2016) indica que las reformas educativas son las propuestas iniciales que establecen los parámetros a seguir en lo que respecta al área educativa. En 1995, luego de los acuerdos de Paz y después de múltiples reformas, El Salvador comienza a estructurar la educación superior, otorgando un orden formal a través de las diferentes Leyes, con el tiempo y la experiencia que se va adquiriendo, se crean lineamientos que la ordenarán, logrando finalmente la denominada Ley de Educación Superior.

Las reformas educativas salvadoreñas pueden analizarse en cuatro momentos principales. En la Tabla 2 se indican los diferentes cambios en las leyes que han regulado en la educación superior salvadoreña en los distintos contextos históricos. Estas leyes han otorgado gradualmente importancia a los procesos de acreditación de calidad académica, específicamente desde 1995 cuando se crea la CdA y el *Reglamento Especial de la Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de las Instituciones de Educación Superior*. Con el nuevo marco de reforma educativo, los procesos de acreditación de la calidad consisten en recolectar información que lleve al logro de metas para que las instituciones superiores califiquen adecuadamente en los procesos que se requieren para la aceptación de las IES por parte del MINEDUCYT.

Es relevante mencionar que la calidad académica de la educación superior se ha visto afectada significativamente por el contexto histórico del país. Esto se evidencia en la historia de las universidades. En 1965 solamente existía una universidad en el país, la Universidad de El Salvador (UES), que se caracterizaba por ser una institución generadora de capacidades productivas y ciudadanos con alto pensamiento crítico. La apertura de la Universidad

Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) fue un esfuerzo de grupos de poder para opacar el trabajo que se venía desarrollando en la UES; sin embargo, la UCA

Tabla 2. *Etapas del Inicio y la Reforma a la Educación Superior*

Reforma	Año	Contenido	
Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador	1951	Se crea su Estatuto Orgánico	
Ley de Universidades Privadas	1965	Inicia la Universidad “José Simeón Cañas” como la única universidad privada de El Salvador	
Ley Orgánica de la Universidad de El Salvador	1972	Se crea una nueva Ley orgánica debido a la interrupción por la administración del General Arturo Armando Molina y nuevos estatutos universitarios según Art 61 La ley es una organización de derecho público que presta servicio a la educación superior y tiene como domicilio San Salvador	
Nuevo Marco Legal de la Educación Superior	1990	Etapa previa	Ley General de la Educación Por haberle hecho reformas al texto sus disposiciones no eran suficientes para la reforma educativa
	1995	Reconstrucción Nacional	Post-Acuerdos de Paz (1992) a. Cobertura b. Modernización Institucional c. Mejoramiento de la Calidad d. Formación de valores humanos: 1. Éticos 2. Cívicos
	1999	Etapa posterior	Racionalidad de los procesos Fundamentos que propicien a. La Participación b. La Democracia Objetivos a. Mejorar sustantivamente la Calidad Académica b. Mayores beneficios exigidas tras una misma meta educativa: 1. Eficiencia 2. Eficacia

Fuente. Elaboración propia a partir del Sistema de Educación Superior, Dirección Nacional de Educación Superior.

también asumió su papel como tanque de pensamiento en el país. En 1972, la dictadura militar cierra la UES por cuatro meses y la UCA se ve similarmente afectada por la represión. Así, surge en 1975 la Universidad José Matías Delgado. En 1980, la UES atraviesa la peor de las épocas al verse forzada a cerrar durante un período de cuatro años, situación que resulta en la migración de docentes investigadores a otras universidades en donde comienzan a laborar como docentes hora clase, sin contar con un espacio y con recursos para investigar y continuar innovando su labor docente (C. Canjura, comunicación personal, 24 de febrero 2022). El reconocimiento de estos eventos es crucial para la comprensión de los procedimientos actuales para la acreditación de la calidad académica, pues, por un lado, el surgimiento de universidades privadas con fines principalmente económicos desafía la calidad académica de la educación superior y, por otro lado, la labor de los docentes con amplia formación disciplinar, pero con poca formación pedagógica y científica también representa una amenaza para la calidad académica de este nivel educativo. Así, la creación y ejecución de procedimientos que verificaran la calidad académica se volvió una necesidad imperante.

3.2 Marco teórico

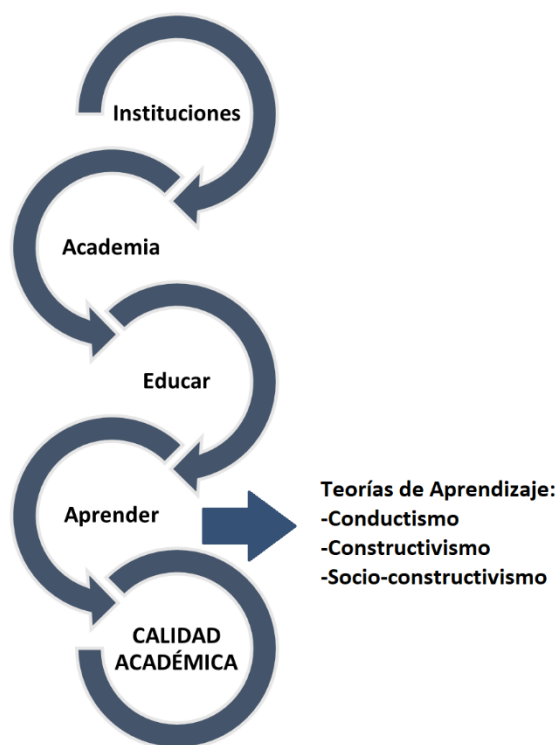
Con el propósito de determinar las teorías subyacentes sobre el concepto ‘Calidad académica’ es necesario primeramente definir el concepto mismo. Por un lado, Daros (2014) argumenta que el origen del vocablo ‘Academia’ se remonta a la antigua Grecia, pues se refiere literalmente al nombre de la escuela que se denominó así en honor al héroe griego ‘Academo’. En esta escuela Platón preparaba a personas con conocimientos especializados para aplicarlos a la vida social. Los ‘académicos’ son personas con conocimientos específicos a su época y sociedad capaces de solucionar problemas de manera organizada. Por otro lado, el término ‘Calidad’ se refiere a cómo es algo, al modo o manera de ser de algo. Algo es “bueno” si está estructurado de tal manera que logre su finalidad.

El término ‘Calidad académica’ es el resultado del deterioro histórico en la formación de ‘académicos’ que provoca la necesidad de revalidar la academia. ‘Calidad académica’ implica, por lo tanto, distinguir los fines que una institución se propone y medir dicha calidad, supone evaluar el logro de tales fines mediante indicadores que expliciten cómo se está formando (Daros, 2014). Congruentemente, es relevante clarificar cual es el fin de las instituciones que forman académicamente a las personas. A este respecto la Ley de Educación Superior de El Salvador (1995) en el artículo 2 indica que los objetivos de la Educación Superior son:

- a) Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios éticos.
- b) Promover la investigación en todas sus formas;
- c) Prestar un servicio social a la comunidad; y,
- d) Cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal.

Ciertamente, las IES tienen como fin educar; es decir, brindar a las personas procesos de aprendizaje personales y sociales. La calidad académica “es la causa no solo de la calidad de conocimiento recibido; sino, además, el logro de la calidad de un ser humano social y moralmente justo” (Daros, 2014, p. 5). De manera que, el núcleo del concepto ‘Calidad académica’ es la educación y, a su vez, el núcleo de la educación es el aprendizaje; pues sin aprendizaje no hay educación. Es esta clarificación la que da lugar a la teoría educativa, que no es más que el conjunto de teorías que buscan explicar cómo se aprende. La figura 1 presenta de manera visual las relaciones entre los conceptos abordados.

Figura 1. *De las Instituciones a la Calidad Académica*



Fuente. Elaboración propia.

En suma, debido a la naturaleza social de la educación, el estudio de la formación y desempeño docente como indicadores de la calidad académica de la educación superior ha sido abordado principalmente en consonancia con las teorías de aprendizaje. El aprendizaje se considera de calidad “cuando los docentes son cualitativamente hábiles en lo que saben y, además, en la forma de facilitar (enseñar) la adquisición de las habilidades propias de su saber específico (Daros, 2014, p. 9). Por lo tanto, los indicadores que indagan la labor de los docentes en términos de formación (ej., títulos de grado y posgrado, actualización, publicaciones, etc.) y habilidades didácticas (ej. Valoración de sus estudiantes, observación de sus clases, evaluación docente, etc.) constituyen un aspecto crucial para determinar la calidad académica de toda IES.

El presente marco teórico considera la indagación de la formación y el desempeño docente a partir de dos teorías: el conductismo y el socio-constructivismo. Mientras la consideración de la primera teoría obedece a su naturaleza referente en lo relacionado con cómo se aprende, la teoría desde la cual se aborda el problema de validez de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ de la calidad académica que implementa la CdA en su proceso de evaluación para la acreditación de la calidad es la teoría socio-constructivista.

El conductismo “concibe al aprendizaje como un cambio relativamente permanente en la conducta, mediante un proceso de asociación y refuerzo” (Ravelo, 2012, p. 22). Determinar la calidad académica a partir de la formación y desempeño docente desde esta teoría se ha implicado centrarse

en conductas observables en unos y otros, entendiendo el rendimiento del docente en su profesionalización, como un efecto esperado y preconcebido a partir de lo que se le enseña, que siempre va a ser aprendido, del modo en que se le enseña. Incluye las competencias docentes entendidas como rasgos, características de las conductas observables que deben ser adquiridas. (Ortiz Aguilar et al., 2020, p. 7).

Es decir que, bajo esta teoría, un docente replica un conjunto de características observables, las cuales obtuvo como resultado de la formación que se le brinda.

En oposición al aprendizaje por repetición conductista, la teoría de Socio-constructivismo considera a la persona como un ente activo que logra un aprendizaje gradual mediante su relación con la vida al resolver problemas contextualizados. La investigación juega un papel primordial bajo esta teoría pues es mediante los procesos investigativos que la persona construye su identidad competente, participativa, activa y crítica (Mesén Mora, 2019). Así, determinar la calidad académica desde esta teoría conlleva priorizar los efectos de la formación académica que brindan las instituciones en la sociedad, es decir, los aportes que la educación superior da a la sociedad en los ámbitos disciplinares, científicos y sociales. En este sentido, el papel que desempeñan los académicos de las IES es de crucial importancia, pues en la medida en que estos estén calificados y capacitados para construir y transmitir sus conocimientos, mayor será la posibilidad de que la IES logre aportar a la sociedad en los ámbitos ya mencionados. El docente debe ser visto como un agente que participa activamente en su propia formación. Su objetivo es fomentar la formación de un profesorado reflexivo, brindándole herramientas para desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre los problemas y conflictos que surgen en su entorno laboral. Esta teoría promueve la investigación en la enseñanza y en el contexto en el que se lleva a cabo, con el fin de generar acciones que contribuyan al cambio y mejora del proceso educativo (Ortiz Aguilar et al. 2020).

3.3 Marco conceptual

3.3.1 Estructura de la Educación Superior Salvadoreña

Primeramente, es importante definir lo que se comprende por educación superior. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (UNESCO, 1997) explica que la Educación Superior se conforma de programas educativos posteriores a la enseñanza secundaria e impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como institutos de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas de homologación. En El Salvador, la estructura de la enseñanza superior se regula en tres leyes: Ley General de Educación, Ley de la Carrera Docente y Ley de Educación Superior y su reglamento. A su vez, son tres las instituciones encargadas de velar por que estas leyes se cumplan: (1) el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), (2) la Comisión de Acreditación (CdA), y (3) las Instituciones de Educación Superior (IES) (Rodríguez, 2016).

Conforme a ello, la enseñanza superior es respaldada por diferentes entidades, tales como el MINEDUCYT, el presidente de la República y la Asamblea Legislativa que establecen leyes, decretos y reglamentos y reformas que se promulgan a toda la nación. Así, se vela no solo por la emisión de regulaciones, sino también por el cumplimiento de las leyes establecidas y sus diferentes reglamentos, con el objeto de que todas las entidades que tuvieran que ver con la Educación Superior las implementen según lo acordado. Rodríguez (2016) continúa explicando que la Reforma de Educación Superior ocurrió luego de un largo proceso de consulta que durará más de tres años. En la discusión participaron instituciones públicas y privadas de nivel terciario e instituciones de estado, Organizaciones no Gubernamentales e Instituciones del ámbito educativo. Esta reunión les dio una nueva visión con nuevas medidas y, surge entonces en 1995, la Ley de Educación Superior que posee algunos elementos que se dejan de lado y se implementan otros; por ejemplo, queda sin efecto la Ley de las Universidades Privadas (1965) y se crean dos nuevas la Ley de Carrera Docente y la Ley General de Educación. La Tabla 3 detalla las atribuciones de las IES en El Salvador reguladas por la Ley de Educación Superior. A continuación, la Tabla 4 detalla la tipología de las IES a partir de las regulaciones establecidas en la Ley de Educación Superior (1995) y los niveles de cobertura que presentaban hasta el año 2019.

3.3.2. Calidad Académica

La definición de Calidad Académica que se adopta en este estudio es la propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2007). De acuerdo con esta, la calidad académica debe examinarse a través de cinco dimensiones fundamentales que permiten entenderla, evaluarla y desarrollarla: (1) equidad, (2) relevancia, (3) pertinencia, (4) eficacia y (5) eficiencia. Esta definición es considerada por Ravelo (2012) como una visión integral de lo que ocurre en el contexto educativo, ya que asume como elementos importantes no solo lo que se aprende y cómo se aprende (relevancia

y pertinencia), sino quiénes pueden y deben aprenderlo (equidad) y el soporte administrativo (eficiencia y eficacia) que hace posible un mejor logro por parte de los estudiantes.

3.3.3 Proceso de Acreditación de la Calidad Académica en El Salvador

La noción inicial para acreditar la calidad se origina a partir de procesos de evaluación de algunas Universidades Latinoamericanas, a su enfoque se le llamó: “Estado Evaluador” y estaba influenciado por Sistemas de evaluación estadounidenses. El MINEDUCYT, como ente regulador, trabaja en la conformación de entidades como: Dirección Nacional de Educación Superior, Comité de la Acreditación Académica e Instituciones Especializadas. Estas organizaciones velan por hacer cumplir las leyes, principalmente, lo que se refiere a la Calidad Académica. Así, se establecen los requerimientos que se deben cumplir, para lograr acreditaciones de calidad, Así, la educación superior trasciende de ser una enseñanza privilegiada, a tener la noción de calidad como un enriquecimiento continuo, noción que ya existía en otros países de la región americana.

Tabla 3. Estructura de la Educación Superior en El Salvador

Decreto 468	Art.4	Art.5	
Tema	Contenido	Tema	Contenido
La Educación Superior		Los grados Académicos de la Educación Superior	1.Técnico/a 2.Profesor/a 3.Tecnólogo/a 4.Licenciado/a 5.Ingeniero/a y Arquitecto/a 6.Maestro/a 7.Doctor/a 8.Especialista
La Educación Tecnológica	-Formación y capacitación de Profesionales y Técnicos especializados en la aplicación de conocimiento y destrezas de las distintas áreas científicas y humanísticas	Requisitos para optar por el grado académico	Cursar y aprobar el plan de estudios correspondiente y cumplir con los requisitos de graduación establecidos
La Educación Universitaria	-Formación de carreras con estudio de carácter multidisciplinario en la ciencia, el arte, la cultura y tecnología; que capacita científica y humanitariamente que se logrará para la obtención de los grados universitarios.	Los Institutos Especializados de Nivel Superior y las Universidades	Podrán otorgar todos los grados establecidos en este artículo correspondientemente

Fuente. Elaboración propia a partir del Decreto 468 de la Asamblea Legislativa de la República de El Salvador

Tabla 4. *Tipología de las Instituciones de Educación Superior en El Salvador*

Tipo de IES	Tipología	Cantidad	Porcentaje de cobertura
Universidades	Estatales	1	28.87
	Privadas	23	71.13
Institutos Especializados	Estatales	5	37.02
	Privados	6	62.98
Institutos Tecnológicos	Estatales	3	55.06
	Privados	3	44.94

Fuente. Elaborado a partir de *Resultados de la información estadística de IES 2019* por MINEDUCYT, 2021.

Para Rodríguez (2016), la situación de la entrada en vigor de la Ley de Educación Superior (1995) es un punto de partida que contempla elementos precisos sobre la acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior, en ella se unifica el marco regulatorio de la educación superior, aplicables a instituciones públicas como privadas, y cada cinco años se realiza el proceso de acreditación de manera voluntaria.

A las Universidades, los Institutos y Escuelas Especializadas les tomó un tiempo acatar los requerimientos necesarios (ej., adquisición de los requerimientos en sus contenidos, catedráticos, alumnado, por mencionar algunos y, en lo físico como infraestructura, material, equipos tecnológicos y de investigación, etc.) para entrar al proceso de Acreditación de la Calidad Académica y seguir los objetivos especificados por la Ley. Según Rodríguez (2016) se crearon importantes aportes a la Ley:

1. Se abrió la oportunidad de regular la educación superior en el país.
2. No se violentó la autonomía, ni los principios de libertad.
3. Se incorporó nuevos valores luego de los acuerdos de paz como: Justicia, Democracia y Participación.
4. Se comprometió el hacer académico a la docencia y la investigación de acuerdo con los tiempos y las realidades.
5. Se contribuyó significativamente en la definición de:
 - a. Programas de estudio para la formación docente. El Ministerio de Educación inició su regulación de los programas de formación docente.
 - b. Exigencias académicas para que ciertas instituciones posean autorización para impartir la carrera de docencia.
6. Con la iniciativa de Ley se contribuyó a:
 - a. Realizar mejoras en las instituciones conforme a sus sistemas educativos.
 - b. Elaborar proyectos de reformas a las LES que se aprobarán por la Asamblea Legislativa.

Todo esto con el objetivo de mejorar algunos aspectos según el desempeño de las instituciones en el marco de la enseñanza superior, y sus diferentes maneras de ofrecer educación a la población salvadoreña.

3.3.4 Categorías con mayor impacto de las IES acreditadas

Las instituciones decididas a hacer de la calidad académica uno de sus principales orgullos, asumen un estatus de competencia con las demás entidades, buscando dar lo mejor de sí y con ello demostrar que son capaces de hacer suyo el reconocimiento estatal. Al realizar procedimientos de acreditación, las instituciones evalúan el seguimiento de los procesos en asesoramiento para personal administrativo y de servicio, identifican métodos de estudio novedosos, reconocen mejoras en la interrelación con el alumnado, reportan equipamiento de materiales físicos como libros, laboratorios, maquinaria moderna, etc. los cuales deberán ser adquiridos y mantenidos en estado óptimo para su empleo.

Además de las mejoras en las infraestructuras físicas, materiales, tecnológicas, las instituciones realizan mejoras de contenido a través de innovar material didáctico que ayude a los catedráticos a renovar su conocimiento para mejorar la pedagogía al interior de las instituciones. Todo esto con el fin de ofrecer al público la excelencia y el respaldo necesario para su desenvolvimiento eficaz y eficiente en aras de buscar un mejor desarrollo social.

Esto se desarrolla con un mejor estímulo para que la educación superior sea más acorde a la responsabilidad adquirida. Los incentivos que la Ley otorga a la IES se encuentran extractados de la forma siguiente (Crespín Elías, 2015):

1. La creación de nuevas carreras, programas de estudios sin excepción alguna de la autorización del Ministerio de Educación, en Maestrías, Doctorados y Especialidades.
2. La recepción de los planes de estudio al Ministerio de Educación para una previa revisión y posterior autorización.
3. El otorgamiento de los subsidios para los programas estatales especiales para la investigación científica.
4. Liberación del proceso de evaluación obligatoria.
5. El reconocimiento público a la entidad para ser acreditada hacia la excelencia académica.

Los procesos que se enunciaron anteriormente se implementan en las diferentes universidades, así como en los diversos institutos (tecnológicos y especializados) con el fin de brindar a los estudiantes servicios con Calidad de Educación Superior. Con ello, las IES están a la altura de los diferentes aspectos de conocimiento empíricos y prácticos según lo requiera el ámbito cultural y social que es imperante para ofrecer profesionales especializados de acuerdo con las exigencias del mercado industrial y tecnológico.

Crespín Elías (2015) reporta los indicadores en los cuales las universidades acreditadas han obtenido mayor puntuación, los cuales son:

1. Matricula. Este indicador tiene dos aspectos, el primero será el ingreso, que establece la cantidad de estudiantes que se encuentran inscritos en la IES. El segundo tiene relación con los graduados, que se clasifican de mayor a menor demanda que existe por parte de la población estudiantil y sus diferentes decrecientes en sus diferentes especialidades o carreras. Las carreras de mayor a menor demanda, establecidos en cuadros comparativos.
2. Graduados. Este indicador se valora en dos aspectos: las carreras con mayor cantidad de graduados y los graduados de disciplinas tecnológicas.

Otro elemento importante que las universidades acreditadas comparten es el grado de inversión en las tres funciones sustantivas de la educación superior: a) Docencia, b) Investigación y c) Proyección social. Al revisar los presupuestos de estas universidades se analizan las cifras macroeconómicas para interpretar su crecimiento social y la demanda social, detallándose así:

- a. Crecimiento
- b. Deuda pública
- c. Niveles de exportación:
 1. Competencia
 2. Productividad
- d. Inversión en ciencias y tecnología
- e. Actividades de ciencias y desarrollo

Con estos indicadores comunes entre las universidades acreditadas se establece, de manera más formal, el desarrollo que éstas, y lo que otras IES que quieran someterse al proceso de acreditación pueden continuar logrando a nivel institucional y social. Con lo que se espera construir una cultura del conocimiento con los estratos que requiere el país a nivel nacional, para darle a las diferentes entidades el reconocimiento social que se labra durante el proceso de la acreditación. Todo con el fin de que la calidad académica que tanto se busca se logre, en una carrera constante de crecimiento que facilite la labor cotidiana de los diferentes institutos del saber.

3.4 Marco Empírico

López Calva et al. (2019) argumentan que, en la región Latinoamericana, la preocupación por asegurar la cobertura educativa se transformó en inquietud por garantizar calidad académica después de que la investigación educativa evidenciara que el acceso escolar no resulta en mejoras en la equidad y la justicia social, por el contrario, la educación deficiente solo contribuye a la desigualdad social. Así, en la actualidad determinar la calidad académica adquiere relevancia y, en consecuencia, el papel de los docentes se reconoce como clave dentro de los indicadores de calidad.

La formación y el desempeño docente son elementos clave en la acreditación de la calidad académica universitaria, ya que el papel de los docentes en el proceso educativo es fundamental. Clavijo y Balaguera (2020) indican que la “contribución [de las IES] con el desarrollo de las sociedades, solo se logra en la medida en que el ejercicio de la docencia se desarrolle con calidad” (p. 128). Es decir que, el cumplimiento del propósito de las IES hacia la sociedad depende en buena medida de la labor que los docentes realizan. Además, un buen desempeño docente puede influir positivamente en la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza y en su permanencia en la institución (Morales, 2017). Falcón (2020) destacó la importancia de la formación docente en la calidad académica de las instituciones universitarias, señalando que la formación de los docentes debe estar basada en un enfoque holístico que permita a los docentes desarrollar habilidades pedagógicas, metodológicas y disciplinares adecuadas para su ámbito de enseñanza.

En cuanto al desempeño docente, autores como Morales et al. (2018) y Sánchez et al. (2020) destacan que la evaluación del desempeño docente es un indicador importante de la calidad académica universitaria, ya que permite conocer las fortalezas y debilidades de los docentes y establecer planes de mejora. Asimismo, Ramos Castro et al. (2020) señala que el desempeño docente es clave en la acreditación de programas educativos y en la mejora continua de la calidad académica.

De modo que, la relación entre la formación y el desempeño docente, y su impacto en la calidad académica ha sido ampliamente estudiada en los contextos latinoamericanos. Un estudio en Colombia encontró que la formación continua de los docentes y el seguimiento de su desempeño fueron aspectos clave en la acreditación de programas de ingeniería (Vallejo et al., 2019). En la misma línea, el estudio de González et al. (2016), realizado en Chile, encontró que la formación docente y la evaluación del desempeño fueron elementos importantes en la acreditación de programas de educación.

Debido al reconocimiento de la relación de la formación y el desempeño docente con la calidad académica, se han desarrollado diferentes modelos y criterios para evaluarlos; entre estos se pueden mencionar el Modelo de Evaluación de la Docencia Universitaria de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España (ANECA, 2017) y los criterios de evaluación de la calidad docente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina (CONEAU, 2017) y el llevado a cabo por Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) de México, que estableció una serie de criterios para la evaluación de la calidad de los programas de estudios universitarios, entre los que se incluyen la formación y el desempeño docente (COPAES, 2023).

El Modelo de Evaluación de la Docencia Universitaria de la ANECA se basa en tres dimensiones fundamentales: el diseño curricular, *el proceso de enseñanza-aprendizaje* y los resultados obtenidos por los estudiantes. La evaluación se realiza a través de una serie de

indicadores que miden la calidad de la enseñanza en cada una de estas dimensiones, y se lleva a cabo tanto de manera interna, por parte de la propia institución, como externa, a través de la evaluación realizada por expertos designados por ANECA. El objetivo de este modelo es fomentar la mejora continua de la calidad de la enseñanza en las instituciones universitarias, y para ello se promueve la participación activa de los docentes en el proceso de evaluación y mejora de la enseñanza. En definitiva, el Modelo de Evaluación de la Docencia Universitaria de ANECA busca garantizar la calidad de la enseñanza universitaria y contribuir al desarrollo de una educación superior de excelencia en España.

La CONEAU en Argentina ha establecido una serie de criterios para evaluar la calidad docente en las instituciones universitarias del país. Estos criterios se centran en tres aspectos fundamentales: el *desempeño docente*, la *formación docente* y la investigación y producción académica. El desempeño docente se evalúa a través de indicadores como *la planificación y organización de la enseñanza, la metodología de enseñanza utilizada, la relación con los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la innovación pedagógica*. La formación docente se evalúa en función de *la formación académica, la formación en docencia y la formación en investigación*. Por último, la investigación y producción académica se evalúa a través de indicadores como la producción científica, la participación en proyectos de investigación, la dirección de tesis y la transferencia del conocimiento.

Al igual que el Modelo de la ANECA, la evaluación se realiza tanto de manera interna, por la propia institución, como externa, por expertos designados por CONEAU. El objetivo de estos criterios es garantizar que los docentes de las instituciones universitarias cumplan con los estándares de calidad necesarios para brindar una educación superior de excelencia en Argentina. La evaluación de la calidad docente de CONEAU busca mejorar la calidad de la enseñanza universitaria y contribuir al desarrollo del sistema educativo del país.

Finalmente, el modelo del COPAES de México también incluye entre sus criterios y estándares de calidad una categoría para el *profesorado* que requiere de las universidades contar con un cuerpo docente calificado, con experiencia académica y profesional en el campo correspondiente. Además, las instituciones deben tener políticas y procedimientos para la selección, contratación y desarrollo profesional del profesorado.

Con respecto a estudios que hayan indagado la formación y el desempeño docente a nivel universitario, se puede mencionar el estudio realizado por Delgado Bardales y Vallejos Monja (2020) en el que consultaron a autoridades y docentes universitarios de la Universidad Nacional de San Martín en Perú sobre la calidad de los procesos de capacitación y formación continua de docente universitario a partir de los criterios e indicadores que plantea la normativa ISO 9001:2015. La valoración de los encuestados indico la deficiencia de la institución en estos aspectos y, por tanto, la recomendación de los autores de implementar esta normativa para mejorar los procesos de capacitación docente.

En esta línea, López Calva et al., (2019) argumentan que se puede adoptar principalmente dos enfoques con el propósito de determinar la calidad de los docentes. Por un lado, el enfoque deductivo, el cual establece los perfiles de competencias ideales basándose en teorías pedagógicas y métodos didácticos y los utiliza como criterios para evaluar al profesorado. Estudios como el de Álvarez et al. (2016), Carretero et al. (2019) y Quiroz y Franco (2019) pueden catalogarse como investigaciones bajo el enfoque deductivo. Estos autores coinciden en señalar que la formación docente tanto inicial como continua son factores clave en el desempeño del profesorado, pues favorece su adaptación a los cambios en la sociedad y, por lo tanto, su impacto en la calidad de la educación es indudable. Además, corroboran la relación entre la formación docente y el desempeño académico de los estudiantes. De manera que, los docentes que recibieron una formación más completa y especializada tenían un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, se encontró que los docentes con mayor experiencia y formación tienden a utilizar estrategias de enseñanza más efectivas y a adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes.

Por otro lado, el enfoque inductivo se fundamenta en la observación y análisis de docentes que obtienen buenos resultados educativos, y a partir de ese proceso se establecen criterios para la formación y evaluación del profesorado. Clavijo y Balaguera (2020) proponen un conjunto de criterios tangibles que pueden ser utilizados en los procesos de acreditación de las universidades para determinar, de manera objetiva, la calidad del ejercicio docente. Dichos criterios se organizan en lo que los autores consideran son los tres ámbitos clave de la labor docente: disciplinar, pedagógico y humano en escenarios sociales, institucionales y áulicos. Sin embargo, no se encontró bibliografía que reportara la utilización de los criterios propuestos en un estudio empírico.

En la línea de validación de indicadores de calidad reflejada en la formación y desempeño docente, cabe resaltar el estudio realizado por López Calva et al. (2019) en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla en México que consistió en validar un instrumento de 100 indicadores, originalmente desarrollado y aplicado en la Universidad de Granada en España en el 2010. Mediante la técnica de la encuesta, los investigadores consultaron a 287 profesores de licenciatura y 232 profesores de posgrado, quienes calificaron cada uno de los indicadores en una escala de cuatro niveles que van de Muy relevante, Relevante, No muy relevante e Irrelevante.

En sus resultados destacan diferencias importantes entre lo que se considera haría un profesor excelente a nivel de pregrado y un profesor excelente a nivel de posgrado. Estas diferencias son explicadas a partir de los contextos propios de estos niveles universitarios. Un ejemplo de esto es el hecho de que los profesores de licenciatura consideran más importante a la docencia que a la investigación. Mientras que, los profesores de posgrado consideran como muy relevante la innovación en de la enseñanza y la actualización. A manera de conclusión, los autores indican que, para los profesores de licenciatura, aspectos relacionados con la

evaluación, la planificación y organización de la materia, así como las necesidades formativas de los alumnos adquieren mayor relevancia. En el caso de los profesores de posgrado, el desarrollo de la enseñanza, la innovación y la capacidad comunicativa son los aspectos que mejor indican la excelencia de un profesor.

Los resultados de este estudio son relevantes puesto que pueden orientar la reflexión y la toma de decisiones en cuanto a programas de formación continua para docentes en instituciones universitarias. Las opiniones de los profesores sobre las características más relevantes de la excelencia docente ameritan especial atención. No obstante, aquellas que resulten menos favorecidas también deberían ser objeto de formación especializada de manera que estos indicadores mejoren pues de igual forma influyen en la calidad académica que una universidad evidencia mediante sus profesores.

IV. OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS Y VARIABLES

4.1 Hipótesis General

Es pertinente clarificar que, según Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios con alcance descriptivo requerirán de una hipótesis únicamente cuando estos buscan pronosticar un hecho o dato. Así, el presente estudio de alcance descriptivo y pronóstico pretendió medir el Índice de validez de contenido (ICV) de los indicadores de la categoría ‘Académicos’ que se utiliza en la fase de evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad. No se buscó relacionar la formación docente y desempeño docente con otros factores como las otras categorías del autoestudio, ni mucho menos establecer las causas de tal índice. Con base en esta aclaración se plantea la siguiente hipótesis general:

El índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con la formación docente y desempeño docente.

4.2 Hipótesis Específicas

Desde la percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores, el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con la formación docente.

Desde la percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores, el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con el desempeño docente.

4.3 Variable independiente

Percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores sobre la relación de cada indicador con la formación y el desempeño docente.

4.4 Variable dependiente

Índice de validez de contenido de los indicadores de la categoría ‘Académicos’ que se utilizan en el autoestudio de la fase evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad.

V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque cuantitativo. Este enfoque se fundamenta en la medición de fenómenos observables con procedimientos estandarizados. La investigación cuantitativa se caracteriza por su objetividad, lo que en el presente estudio es relevante, pues la validez de los 22 indicadores a estudiar se atribuyó a partir de las percepciones de expertos, cuidando de no influir, interferir en el proceso o alterar con sesgos los resultados del estudio (Bernal, 2010; Hernández Sampieri et al., 2014). El alcance del estudio fue descriptivo, es decir que, se presentan los datos de manera que caractericen la validez de los indicadores en relación con la formación y desempeño docente. Con respecto al diseño fue no experimental y transeccional, ya que no se realizó ningún tratamiento previo o posterior a la recolección de datos, la que, además, se ejecutó en un solo momento mediante una encuesta.

5.1 Población y muestra

Para el presente estudio se requería de un universo de docentes que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT. Hernández Sampieri et al. (2014) define la muestra no probabilística como un “Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (p. 176). Adicionalmente, Hernández-Ávila y Carpio (2019) clasifican las muestras no probabilísticas en cuatro subtipos, de entre las que se seleccionó la muestra intencional o de conveniencia, la cual definen como:

Este método se caracteriza por buscar con mucha dedicación el conseguir muestras representativas cualitativamente, mediante la inclusión de grupos aparentemente típicos. Es decir, cumplen con características de interés del investigador, además de seleccionar intencionalmente a los individuos de la población a los que generalmente se tiene fácil acceso o a través de convocatorias abiertas, en el que las personas acuden voluntariamente para participar en el estudio, hasta alcanzar el número necesario para la muestra. (p. 78)

Congruentemente, debido a la naturaleza del estudio se decidió trabajar con una muestra no probabilística consistente en dos grupos. Por un lado, se solicitó el apoyo de docentes de los programas de profesorado de cuatro IES que brindan formación inicial docente, a saber, la

Universidad Modular Abierta, la Universidad Don Bosco, la Universidad de Sonsonate y la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Por otro lado, se solicitó apoyo a tres jueces, quienes son investigadores con amplias trayectorias en diversas áreas humanas y sociales. Las valoraciones de ambos grupos contribuyeron a determinar la validez de contenido de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’.

En este punto es de crucial importancia clarificar la selección de expertos y jueces para revisar los 22 indicadores en función de la suficiencia, pertinencia y claridad con la que están redactados para medir la calidad de los ‘Académicos’ en un proceso de acreditación de la calidad. Supo (2013) argumenta que para realizar la validación de un instrumento de medición es relevante comprender la diferencia entre un ‘experto’ y un ‘juez’. Para explicar este punto, es importante recordar que el problema de investigación que este proyecto aborda es *la formación y el desempeño docente como determinantes de la calidad académica de las IES*; por lo que, un ‘experto’ es una persona que conoce sobre formación docente y que es capaz de evaluar si el desempeño de un docente es el idóneo con base en lo que teóricamente implica gestionar procesos de enseñanza aprendizaje. De modo que, los formadores de docentes son en este caso ‘expertos’ en el tema. Por el contrario, un juez es una persona familiarizada con procesos de investigación. Supo (2013) aclara:

es una persona que nos ayuda a evaluar los ítems que hemos formulado y si bien son investigadores, su línea de investigación no necesariamente es la misma que la nuestra, de manera que no necesariamente son expertos en el tema que estamos investigando... el investigador es tanto un experto como un juez dentro de su línea de investigación y su experiencia es pertinente al momento de elegir los jueces (pp. 22-23)

En este sentido, el presente estudio solicitó la valoración de ambos, tanto expertos como jueces. La selección de formadores de docentes de los distintos programas de profesorado en las cuatro universidades propuestas obedece a que, además de ser conocedores de la formación y el desempeño docente, ellos mismos son posibles sujetos de procesos de acreditación de la calidad. El uso de sujetos del grupo objetivo como expertos garantiza que la población para la que se está desarrollando el instrumento esté representada.

Así, el universo consiste en profesores de las IES formadores de formadores; es decir profesores del área de humanidades que se encargan de formar a los diferentes profesorados. Por tanto, la muestra consistió en recolectar información de diferentes IES, dando como resultado una muestra final de expertos consistente en: 44 formadores de docentes de la Universidad Don Bosco (UDB), Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), Universidad Modular Abierta (UMA) y Universidad de Sonsonate (USO).

Con respecto a los tres jueces multidisciplinarios, estos fueron investigadores de distintas disciplinas humanas y sociales, lo que contribuyó a evitar interpretaciones tendenciosas y puntos de vista subjetivos respecto al tema o concepto que estamos analizando (Supo, 2013). Los jueces fueron los siguientes:

1. Doctor en Educación con línea de investigación en evaluación de los aprendizajes
2. Doctora en Educación con línea de investigación en educación inclusiva
3. Doctor en Filosofía Iberoamericana

5.2. Recolección de datos

La técnica implementada fue la encuesta. El Tecnológico de Monterrey (s.f.) indica que la encuesta busca “obtener información de los sujetos en estudio, proporcionados por ellos mismos, sobre opiniones, conocimientos, actitudes o sugerencias” (p. 3). Así, se preparó un instrumento en escala ordinal de 4 puntos (1 [nada], 2 [algo], 3 [bastante], 4 [mucho]). La encuesta fue administrada a los docentes de los programas de profesorado en las cuatro universidades (UDB, UCA, UMA y USO), y a los tres investigadores. Los encuestados calificaron los 22 indicadores en términos de Suficiencia, Pertinencia y Claridad para medir la calidad académica en lo relacionado con la formación y el desempeño docente.

La dimensión ‘Suficiencia’ se entiende en este estudio como la determinación de si los 22 indicadores son suficientes para determinar la calidad de los ‘Académicos’ en lo relacionado con su formación y desempeño. Con respecto a la dimensión ‘Pertinencia’, esta se define como la determinación de sí el indicador corresponde al tema que estamos tratando de evaluar o no, en este caso si el indicador está más o menos relacionado con la calidad de los ‘Académicos’ en lo que se refiere a la formación y el desempeño docente; en tal sentido, la tarea de los expertos y los jueces fue indicar si es pertinente o no incluir el indicador que se ha planteado. Finalmente, en relación con la dimensión ‘Claridad’ esta buscó que tanto jueces como expertos indicaran si la terminología utilizada en cada indicador es apropiada a la población a la cual se quiere evaluar, en ese sentido, los indicadores deben estar redactados con la claridad respectiva, relacionada al nivel de conocimientos que tiene la población objetivo sobre la formación y desempeño docentes como indicativos de calidad académica (Supo, 2013).

El instrumento completo se detalla en el [Anexo 1](#).

5.3 Matriz de congruencia lógica de la investigación

Con el propósito de asegurar la coherencia y consistencia entre los diferentes elementos de esta investigación, se elaboró una matriz de congruencia lógica. La matriz facilitó organizar y comparar los componentes clave del presente estudio, los cuales se enlistan a continuación:

1. **Problema:** Es la situación o cuestión que motiva la investigación y que requiere una solución o respuesta, y que describe el fenómeno a investigar y su relevancia.
2. **Título:** Es el nombre que identifica de manera concisa y precisa el estudio de investigación y refleja el contenido y el alcance del proyecto.
3. **Objetivos:** Hacen referencia a las metas o propósitos que se pretendieron alcanzar con la investigación. Se desglosan en generales (relacionados con el problema general

de la investigación) y específicos (relacionados con aspectos particulares del problema).

4. **Hipótesis:** Consiste en la proposición tentativa que se formula como pronóstico del valor de validez a encontrar durante el estudio.
5. **Variabes:** Se refieren a los conceptos, características o atributos que pueden variar y que son objeto de estudio en la investigación. Se clasificaron en variables independientes y variables dependientes.
6. **Dimensiones:** Son aspectos o facetas específicas de las variables que se analizan en la investigación. Las dimensiones ayudaron a descomponer y comprender mejor los conceptos que se están estudiando.
7. **Indicadores:** Son las manifestaciones o evidencias concretas, observables y medibles que se utilizan para medir las dimensiones de las variables.
8. **Técnica e Instrumento:** La técnica se refiere al procedimiento utilizado para recopilar datos, en este estudio: la encuesta. El instrumento es la herramienta específica que se utiliza para aplicar la técnica, en este caso: Escala Likert.

La elaboración de esta tabla permitió realizar ajustes y mejoras necesarias para mantener la integridad y validez del trabajo de investigación. La matriz de congruencia lógica se detalla en el [Anexo 2](#).

5.4 Plan de implementación de la metodología

Como primer paso se diseñó una estrategia de contacto. La estrategia incluyó el uso de correos electrónicos, llamadas telefónicas y mensajes vía WhatsApp dirigidos a los coordinadores o directores de programas de profesorado en las cuatro universidades: Universidad Don Bosco, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Universidad Modular Abierta y Universidad de Sonsonate. Asimismo, se contactó con varios investigadores, a quienes se compartió una descripción clara de la investigación, los objetivos de la metodología a implementar y los beneficios de participar en el estudio. Así, fue posible confirmar el interés en participar o colaborar.

Posteriormente, se brindó el enlace del Google Forms con el instrumento, de manera que los coordinadores y/o directores de programas de profesorado lo compartieran con su planta docente. Se realizó un seguimiento activo, mediante el envío de recordatorios sobre fechas importantes de cierre del instrumento.

Una vez recolectadas las respuestas en el formulario del instrumento tanto de expertos como de jueces, se procedió a la sistematización, análisis e interpretación de los datos.

5.5 Plan para el procesamiento y análisis de la información

Los resultados se procesaron utilizando Microsoft Excel®, mediante la elaboración de una base de datos en la que se sistematizaron las respuestas de los encuestados para realizar dos pruebas estadísticas de validación. Drost (2011) considera las siguientes maneras de comprobar validez.

1. Validez interna
2. Validez de constructo

Así, en este estudio se realizaron dos pruebas correspondientes a la validez interna y a la validez de constructo.

Validez interna. Esta prueba corrobora que los puntajes otorgados por los encuestados a cada indicador realmente están siendo representados en sumatoria del puntaje total. Así, la sumatoria total para cada uno de los individuos representa un índice de aprobación de los 22 indicadores. Es decir, si se observa puntaje alto en cada uno de los 22 indicadores, también se observará un puntaje alto en la suma total; de modo que, la puntuación alta en la suma total también será alta en cada uno de los indicadores (Supo, 2013). La prueba estadística para corroborar este nivel de consistencia interna es el Alfa de Cronbach. Mediante esta prueba será posible identificar los indicadores que tienen mayor o menor grado de correlación y que, por lo tanto, influyan de manera negativa en la validez de la categoría ‘Académicos’ del proceso de acreditación de la calidad.

Validez de Constructo. Se utilizó la prueba de Índice de Validez de Contenido (IVC). El IVC es uno de los enfoques más ampliamente utilizado para la validación de instrumentos de recolección de datos cuantitativos (Drost, 2011; Supo, 2013; Rubio et al., 2003). Zamanzadeh et al. (2015) explica que, en el método de validez de contenido, se sustenta la confianza en la selección del contenido más importante y correcto en un instrumento, que se cuantifica mediante el Radio de Validez de Contenido (Content Validity Ratio, CVR por sus siglas en inglés). La prueba consiste en sistematizar los datos de los encuestados, y calcular el CVR, el cual varía entre 1 y -1. La puntuación más alta indica un mayor acuerdo de los miembros del panel sobre la relación de un indicador con los constructos propuestos, en este caso la formación y el desempeño docente.

La fórmula del CVR:

$$CVR = \frac{N_e - \frac{1}{2}N}{\frac{1}{2}N}$$

$CVR = (N_e - N/2) / (N/2)$, en la que ‘ N_e ’ es el número de panelistas que indica “mucho” o “bastante” (1 o 2) y ‘ N ’ es el número total de panelistas. El valor numérico de la relación de validez de contenido está determinado por la tabla de Lawshe. Por ejemplo, en un estudio con 15 expertos, si el CVR es mayor a 0.49, se aceptará el ítem del instrumento con un nivel de significancia aceptable.

Tabla 5. *Tabla de Lawshe para Interpretar CVR*

Validez mínima	Número de panelistas
0.39	5
0.99	6
0.39	7
0.85	8
0.38	9
0.62	10
0.49	15
0.42	20
0.37	25
0.33	30
0.29	40

Fuente. Tomado de Zeraati y Alavi, 2014, p. 464

El IVC se define como “la proporción del total de ítems juzgados como válidos en contenido” o “la proporción de ítems en un instrumento que obtuvo una calificación de 3 o 4 por parte de los expertos en contenido” (Zamanzadeh et al., 2015). El método para calcularlo consiste en promediar los CVR a nivel de elemento. En el presente estudio, en primer lugar, se dicotomiza la escala combinando los valores 3 y 4 juntos y 2 y 1 juntos y se forman dos categorías dicotómicas de respuestas que incluyen “relacionado y no relacionado” para cada indicador.

Cabe aclarar que, en caso de tener valoraciones de menos de 5 panelistas, Zamanzadeh et al. (2015) indican un ajuste al CVR, el cual consiste en la siguiente fórmula:

$$CVR' = \frac{CVR + 1}{2}$$

En donde, el valor mínimo requerido para considerar un ítem como válido es 0.5823. De modo que, la interpretación sobre cada ítem se realizó con base en la cantidad de expertos y jueces que se consultó, siguiendo los valores propuestos en la Tabla 5 y los del CVR modificado. Así, por un lado, para los 44 expertos el CVR mínimo requerido para considerar un indicador como suficiente, pertinente y claro fue 0.29. Por otro lado, el valor mínimo de CVR' requerido para los 3 investigadores jueces fue 0.58.

Finalmente, Zamanzadeh et al. (2015) indica que los investigadores deben considerar un promedio 80% de acuerdo o más entre los expertos y/o jueces para considerar un instrumento como válido. Este promedio se obtiene sumando los CVR de los ítems mayores o iguales al mínimo requerido y dividiéndolo entre la cantidad total de estos mismos.

VI. RESULTADOS

Un total de 47 personas respondió la encuesta, de los cuales 44 eran expertos en la formación de profesores y 3 eran jueces investigadores. La Tabla 6 detalla los datos generales de los encuestados.

Tabla 6.

Datos generales de los encuestados

Sexo		Título académico	
Mujeres	52%	Licenciatura	55%
Hombres	48%	Maestría	43%
		Doctorado	2%
Edad		Años de experiencia en formación de docentes	
25-30 años	14%	1 a menos de 3	9%
31-35 años	14%	3 a menos de 5	5%
36-40 años	7%	5 a menos de 7	7%
41-45 años	20%	7 a menos de 9	5%
46-50 años	9%	9 ó más	75%
Más de 51 años	36%		

n=47

Los encuestados representaron de manera balanceada a tanto mujeres como hombres y licenciados y masters. Cabe destacar, que la mayoría fueron docentes de más de 51 años, seguidos por los del rango de 41 a 45 años. Asimismo, el 75% manifestó tener de 9 años en delante de experiencia en formación de docentes, lo que es de suma importancia para el presente estudio que buscaba precisamente la opinión de profesionales de amplio criterio en lo relativo a la formación docente.

El presente estudio planteó como objetivo general determinar el nivel de validez que poseen los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ utilizados por la CdA para medir la calidad académica de las IES evidenciada en la formación y el desempeño profesional docente de los académicos que forman a los futuros docentes de los niveles inicial, básica y media. Con el fin de lograr este objetivo se formuló la siguiente hipótesis de trabajo.

El índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con la formación docente y desempeño docente.

Así, se procedió a realizar los análisis estadísticos propuestos en la metodología de este trabajo de investigación, iniciando con el análisis correspondiente a la validez interna del instrumento elaborado. Se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach, que buscó estimar el nivel de consistencia interna de los 132 ítems que conformaban la encuesta, obteniendo un resultado de 0.99, por lo que se puede afirmar un nivel de confianza muy alto para las respuestas obtenidas mediante el instrumento elaborado para este estudio.

Con respecto a la hipótesis general, el análisis de los datos buscó verificar la validez de constructo de los 22 indicadores que conforman la categoría ‘Académicos’ de la evaluación aplicada por la CdA para acreditar instituciones universitarias. Se aplicó la prueba IVC a las respuestas brindadas por los encuestados, obteniendo un promedio general de 0.40. Los promedios acordes al perfil de los encuestados son los siguientes:

Tabla 7. *Promedio general de IVC*

IVC Expertos	IVC Jueces
0.19	0.6

Ambos datos pueden interpretarse como un nivel de validez por debajo del mínimo requerido, el cual es de 0.80. En la misma línea, los promedios generales por criterio de validez fueron los siguientes:

Tabla 8. *Promedios generales por criterio de validez*

IVC Suficiencia	IVC Pertinencia	IVC Claridad
0.4	0.4	0.4

Al realizar el cálculo de los promedios por perfil de los encuestados, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 9. *Promedios por perfil de encuestados*

Tipo de encuestado	IVC Suficiencia	IVC Pertinencia	IVC Claridad
Expertos	0.19	0.21	0.19
Jueces	0.6	0.6	0.6

Por tanto, al no alcanzar el mínimo requerido para que un instrumento se considere con validez de constructo se acepta la hipótesis general propuesta en este estudio.

Adicionalmente se plantearon las siguientes hipótesis específicas:

- Desde la percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores, el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con la formación docente.
- Desde la percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores, el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con el desempeño docente.

La primera hipótesis específica se enfocaba en la formación docente. De modo que, el instrumento indagó la validez de los 22 indicadores en estudio a partir de su suficiencia, pertinencia y claridad para medir el constructo ‘Formación docente’. Por un lado, la prueba de IVC para las respuestas de los expertos resultó en un promedio de 0.20, por debajo del mínimo requerido para que en conjunto los 22 indicadores sean considerados válidos. Por otro lado, la prueba de IVC para las respuestas de los jueces resultó en un promedio de 0.60, por debajo del mínimo requerido para que en conjunto los 22 indicadores sean considerados válidos. La Tabla 10 presenta los resultados correspondientes a los criterios de validez consultados: Suficiencia, Pertinencia y Claridad para ambos perfiles encuestados.

Tabla 10. CVR ‘Formación docente’ de los Expertos y Jueces

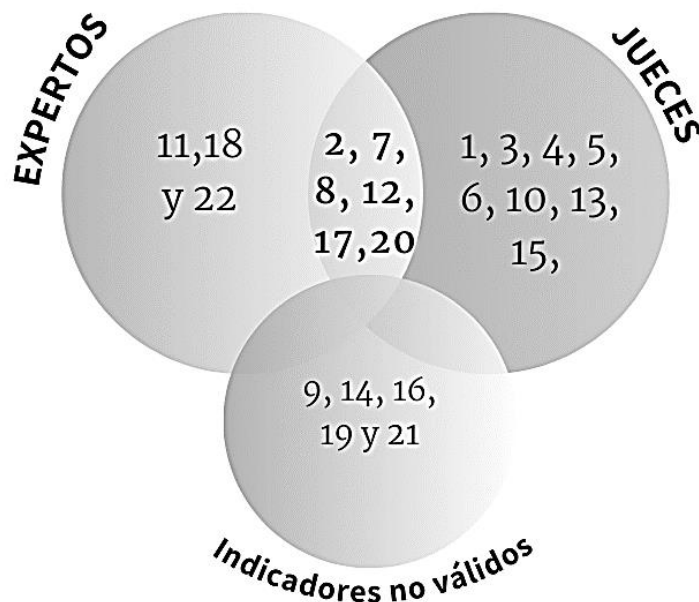
Indicador	Expertos				Jueces			
	Suficiencia	Pertinencia	Claridad	Promedio	Suficiencia	Pertinencia	Claridad	Promedio
1	0.02	0.07	-0.07	0.01	0.67	0.67	0.33	0.56[#]
2	0.35	0.35	0.16	0.29[*]	1.00	1.00	1.00	1.00[#]
3	0.21	0.16	0.16	0.18	0.67	0.67	0.33	0.56[#]
4	0.07	0.16	0.07	0.10	0.67	1.00	0.67	0.78[#]
5	0.07	0.12	0.02	0.07	0.67	1.00	1.00	0.89[#]
6	-0.21	-0.07	-0.07	-0.12	1.00	1.00	1.00	1.00[#]
7	0.49	0.58	0.49	0.52[*]	0.67	0.67	0.67	0.67[#]
8	0.35	0.35	0.35	0.35[*]	0.67	0.67	0.33	0.56
9	0.16	0.12	0.21	0.16	0.33	0.33	0.33	0.33
10	0.16	0.16	0.12	0.15	1.00	1.00	0.67	0.89[#]
11	0.30	0.26	0.30	0.29[*]	0.33	0.00	0.33	0.22
12	0.72	0.72	0.63	0.69[*]	1.00	1.00	1.00	1.00[#]
13	0.07	0.07	0.12	0.09	0.67	0.33	0.67	0.56
14	-0.12	-0.12	0.02	-0.07	0.33	0.33	0.67	0.44
15	-0.12	0.02	0.02	-0.02	0.67	0.67	0.67	0.67[#]
16	0.12	0.12	0.16	0.13	0.33	0.33	0.33	0.33
17	0.35	0.30	0.26	0.30[*]	1.00	1.00	1.00	1.00[#]
18	0.35	0.30	0.40	0.35[*]	0.33	0.33	0.33	0.33
19	0.02	0.07	0.07	0.05	0.33	0.33	0.00	0.22
20	0.44	0.40	0.40	0.41[*]	1.00	0.67	0.67	0.78[#]
21	0.21	0.16	0.16	0.18	0	0	0	0
22	0.30	0.30	0.26	0.29[*]	0	0	0.33	0.11

*: Este indicador alcanza el CVR mínimo 0.29, requerido para ser considerado válido.

#: Este indicador alcanza el CVR mínimo 0.58, requerido para ser considerado válido.

De acuerdo con las respuestas de los expertos, 9 de los 22 indicadores poseen la validez necesaria para medir la formación docente, estos 9 indicadores son los siguientes: 2, 7, 8, 11, 12, 17, 18, 20 y 22. Para los jueces, 14 de los 22 indicadores poseen la validez necesaria para medir la formación docente; estos 14 indicadores son los siguientes: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17 y 20. La figura 2 ayuda a visualizar las coincidencias y diferencias para el constructo ‘Formación Docente’ en estos resultados desde ambas perspectivas.

Figura 2. *Indicadores válidos y no válidos para la ‘Formación Docente’*



Fuente. Elaboración propia.

Se observa, por tanto que ambos, expertos y jueces coinciden en que el indicador 9 que *cuestiona sobre las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones en los últimos tres años*, el indicador 14 que *indaga sobre el aumento en la planta docente a tiempo completo de las IES*, el indicador 16 que *cuestiona sobre las acciones institucionales para integrar al profesorado hora clase a la comunidad académica*, el indicador 19 que *indaga sobre los espacios y mobiliario adecuado para que los docentes realicen trabajo individual* y el indicador 21 que *consulta sobre la claridad de los contratos de trabajo al establecer sus derechos y obligaciones* carecen de efectividad para mediar la calidad de los ‘Académicos’ en lo que respecta a la Formación Docente.

La segunda hipótesis específica consideraba la validez de los 22 indicadores en estudio a partir de su suficiencia, pertinencia y claridad para medir el constructo ‘Desempeño docente’. La prueba de IVC para las respuestas de los expertos resultó en un promedio de 0.19, por debajo del mínimo requerido para que en conjunto los 22 indicadores sean considerados válidos. De manera similar, la prueba de IVC del constructo ‘Desempeño

docente' para las respuestas de los jueces resultó en un promedio de 0.6, por debajo del mínimo requerido para que en conjunto los 22 indicadores sean considerados válidos. La Tabla 11 presenta los resultados correspondientes a los criterios de validez consultados.

Tabla 11. CVR 'Desempeño docente' de los Expertos y los Jueces

Indicador	Expertos				Jueces			
	Suficiencia	Pertinencia	Claridad	Promedio	Suficiencia	Pertinencia	Claridad	Promedio
1	-0.21	-0.16	-0.26	-0.21	0.33	0.33	0.33	0.33
2	0.16	0.07	0.02	0.09	0.33	0.33	0.67	0.44
3	0.21	0.26	0.21	0.22	0.33	0.33	0.33	0.33
4	-0.07	-0.02	-0.12	-0.07	0.33	0.33	0.33	0.33
5	-0.16	-0.07	-0.16	-0.13	0.33	0.33	0.33	0.33
6	-0.21	-0.16	-0.12	-0.16	0.33	0.33	0.33	0.33
7	0.63	0.72	0.63	0.66*	1.00	1.00	1.00	1.00#
8	0.49	0.53	0.53	0.52*	1.00	1.00	1.00	1.00#
9	0.26	0.26	0.30	0.27	0.67	0.67	0.33	0.56
10	0.21	0.21	0.21	0.21	0.33	1.00	0.67	0.67#
11	0.35	0.30	0.30	0.32*	0.67	0.67	0.67	0.67#
12	0.44	0.49	0.49	0.47*	0.67	0.33	0.33	0.44
13	-0.12	0.02	-0.07	-0.05	0.67	0.33	0.67	0.56
14	-0.21	-0.07	-0.12	-0.13	0.33	0.67	0.67	0.56
15	-0.16	-0.02	-0.12	-0.10	1.00	1.00	1.00	1.00#
16	0.07	0.07	0.12	0.09	0.67	0.67	0.67	0.67#
17	0.26	0.21	0.21	0.22	1.00	1.00	1.00	1.00#
18	0.53	0.49	0.44	0.49*	0.67	0.67	0.67	0.67#
19	0.16	0.21	0.21	0.19	1.00	1.00	0.67	0.89#
20	0.53	0.49	0.53	0.52*	1.00	1.00	1.00	1.00#
21	0.30	0.26	0.30	0.29*	0.00	0.33	0.00	0.11
22	0.44	0.44	0.40	0.43*	0.33	0.33	0.67	0.44

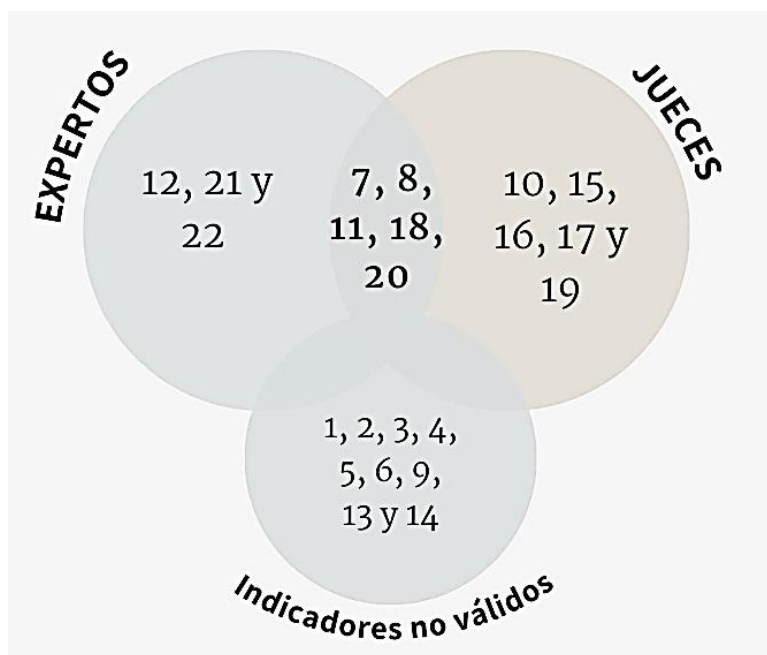
*: Este indicador alcanza el CVR mínimo 0.29 requerido para ser considerado válido.

#: Este indicador alcanza el CVR mínimo 0.58 requerido para ser considerado válido.

Por un lado, las respuestas de los expertos, 8 de los 22 indicadores poseen la validez necesaria para medir el desempeño docente; estos ocho indicadores son los siguientes: 7, 8, 11, 12, 18, 20, 21 y 22. Por otro lado, las respuestas de los jueces, 10 de los 22 indicadores poseen la validez necesaria para medir el desempeño docente; estos 10 indicadores son los siguientes: 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19 y 20. La Figura 3 ayuda a visualizar los indicadores que han sido

considerados válidos para el constructo ‘Desempeño Docente’ y los que no para ambos, expertos y jueces.

Figura 3. Indicadores válidos y no válidos para la ‘Desempeño Docente’



Fuente. Elaboración propia.

La Figura 3 permite visualizar las valoraciones de los encuestados, revelando las consideraciones hechas sobre la validez de los 22 indicadores objeto de estudio. En concreto, se puede destacar dos coincidencias importantes. Primero, en cuanto a los indicadores considerados como válidos, ambos expertos y jueces coincidieron en que los indicadores 7 y 8, relacionados con *la evaluación que los estudiantes hacen a los docentes*, el indicador 11 que indaga sobre *la anticipación con la que se realizan los procesos de contratación de docentes*, el indicador 18 que cuestiona *la capacidad de la IES para demostrar el cumplimiento de los horarios asignados y demás responsabilidades relacionadas con impartir una asignatura de calidad superior* y el indicador 20 que aborda el *acceso que los docentes tienen a bibliografía relevante a sus clases*, son indicadores que contribuyen efectivamente a medir la calidad de los Académicos en relación su desempeño.

Segundo, ambos perfiles de encuestados, expertos y jueces, coinciden en que el indicador 1 que cuestiona sobre *la existencia de un escalafón docente en la IES*, el indicador 2 en el que se consulta sobre *los criterios para la contratación de nuevos catedráticos*, el indicador 3 que cuestiona los sistemas de promoción del personal docente, el indicador 4 que aborda *el apoyo de la IES para la formación de posgrado*, el indicador 5 en el que se cuestiona sobre *el personal que se ha capacitado*, el indicador 6 que indaga sobre *la disponibilidad de fondos para costear los viajes a congresos profesionales*, el indicador 9 que cuestiona *las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones*, el indicador 13 que requiere claridad sobre *el porcentaje de*

tiempo que cada docente le dedica a la docencia, la investigación, la proyección social y la administración y el indicador 14 que indaga sobre *el aumento en la planta docente a tiempo completo de las IES* carecen de la validez necesaria para medir la calidad de los ‘Académicos’ en lo relativo al ‘Desempeño Docente’.

Aunado a las valoraciones seleccionadas en los tres criterios de validez: suficiencia, pertinencia y claridad, algunos de los encuestados expresaron opiniones sobre los indicadores. Primero, se presentan los comentarios recibidos para los indicadores 7, 8 y 20 que alcanzaron el promedio mínimo requerido para ser considerados válidos por ambos expertos y jueces.

Con respecto al Indicador 7: Los estudiantes evalúan a cada docente hacia el final de cada asignatura mediante procedimientos parejos y validados para toda la IES. El encuestado 23 comenta:

E23: Es una buena práctica que se hace al final de cada ciclo y es muy oportuna.

De manera similar, sobre el Indicador 8: Los resultados de las evaluaciones se comparten con cada docente y se utilizan para tomar decisiones que redundan en el mejoramiento del personal académico, dos de los encuestados comentaron:

E23: Hay resultados y se nos comparten oportunamente.

E28: Siempre se comparten los resultados a los docentes.

Los comentarios reflejan la manera como los encuestados avalan estos indicadores, revelando la importancia de los procedimientos de evaluación docente para la determinación de la calidad de los ‘Académicos’ en lo relacionado con su formación y desempeño.

Con respecto al Indicador 20: Los docentes tienen facilidades para acceder, tanto en formato físico como digital, a la bibliografía que requieren para sus cursos e investigaciones, se recibió el siguiente comentario:

E42: Este ítem mide la disponibilidad de recursos de consulta disponibles para los docentes.

El comentario señala la relevancia de contar con recursos para que los docentes se mantengan informados, revelando su suficiencia, pertinencia y claridad para medir la calidad de los ‘Académicos’ en ambos constructos, Formación y Desempeño Docente.

Segundo, se presentan comentarios en el indicador 9, que resultó no válidos tanto por expertos como por jueces en lo relacionado a la Formación y el Desempeño Docente. Sobre el indicador 9: Lista de las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones en los últimos tres años, uno de los encuestados comentó lo siguiente:

E44: Muchas de las decisiones tomadas institucionalmente tienen un enfoque punitivo, no de mejora y crecimiento. Hay castigos, pero nunca reconocimientos.

Este comentario demuestra la falta de validez del indicador para medir la formación y el desempeño docente por cuestionarse únicamente a partir de la institución sin considerar la vivencia de los docentes.

Otras ideas expresadas por los expertos y jueces con respecto a otros indicadores son las siguientes:

Indicador 1: Existe un escalafón docente que conocen los docentes e investigadores de la IES; cuántos docentes del total están escalafonados.

E2: El escalafón no garantiza las competencias de un docente.

E23: El escalafón es solo un requisito para contratación.

E42. Es necesario revisar conforme a los requerimientos que establece el Reglamento Especial para el funcionamiento de carreras que habilitan el ejercicio de la docencia, ya que el nivel 1 de escalafón es solo exigido para carreras en educación, cuando debería ser para todos.

J1: El escalafón docente viene a ser una validación de que el profesional tiene cierto nivel de conocimientos y competencias docentes como resultado de una formación. El desempeño docente propiamente dicho, se evidencia en el aula

Indicador 3: La promoción del personal docente está vinculada a la antigüedad, pero también se reconoce y premia el esfuerzo intelectual sobresaliente; criterios que se emplean para premiar/estimular el desempeño académico sobresaliente y cuántos lo han recibido.

J1: Se asume que entre más tiempo un docente labora en una IES privada es pro que durante ese tiempo su trabajo ha cumplido con lo que demanda dicha IES, de lo contrario es despedido.

Indicador 5: Lista del personal académico que se ha capacitado estando en planilla de la IES.

E41: Sería necesario especificar el tipo de formación sobre el que se consulta.

Indicador 19: Los docentes tienen espacios y mobiliario adecuados para su trabajo individual en la IES, además de áreas para recibir a estudiantes y realizar reuniones de equipo.

E41: Más que formación y desempeño docente, este ítem evalúa la infraestructura de las IESs.

Acerca del Indicador 22: La normativa que regula la contratación y las condiciones de trabajo de los docentes está claramente descrita en los manuales y reglamentos correspondientes el comentario fue el siguiente:

E42: Este ítem describe procesos de contratación y regulación interna más que un aspecto de la formación o del desempeño docente.

Una opinión general de los indicadores fue la siguiente:

E42: La mayoría de ítems hasta este punto expresan parámetros no miden directamente la formación ni el desempeño docente a excepción de la evaluación docente y la divulgación de los resultados.

La parte final del instrumento cuestionó a expertos y jueces sobre la importancia de la investigación como un indicador de la calidad docente. Los formadores de profesores expresaron ideas clave sobre la importancia de la investigación en la mejora de la enseñanza. Además, subrayan la estrecha relación entre la investigación y la docencia, argumentando que la investigación educativa aporta valiosa evidencia empírica que respalda las mejores prácticas pedagógicas. La investigación también permite a los educadores y las instituciones comprender y evaluar la eficacia de diferentes enfoques de enseñanza, adaptándose así a las cambiantes necesidades de los estudiantes. Además de enriquecer las prácticas pedagógicas, la investigación brinda la oportunidad de identificar estrategias innovadoras, herramientas y métodos que elevan la calidad de la educación, favoreciendo una experiencia educativa más enriquecedora y efectiva para los estudiantes. A continuación, se detallan algunas de las respuestas recibidas en torno a la investigación:

E6: La investigación es sumamente importante pues da más credibilidad al docente. Maneja más la experiencia en la materia y puede trabajar por proyectos o por problemas la clase.

E28: La investigación es la fuente del nuevo conocimiento.

E22: Si porque los hallazgos que se dan a conocer mejoran y fortalecen la formación docente.

E41: La investigación informa la práctica educativa en la medida que el docente reflexiona y hace una autoevaluación de su práctica con los parámetros de las nuevas propuestas educativas. Acceso a material de consulta actualizado, un espacio adecuado donde realizar lectura, planificación de clases y un ambiente que promueva el intercambio de conocimiento y experiencias (Taller / conversatorio docente de mejora continua) contribuyen a la mejora docente.

Al cuestionarles sobre otros aspectos que consideran necesarios para ayudar a fortalecer la calidad de la docencia destacan, en primer lugar, la necesidad de brindar capacitaciones continuas en tecnología y herramientas innovadoras, permitiendo a los docentes prepararse adecuadamente para utilizar recursos modernos en su labor educativa. Algunos de estos comentarios son los siguientes:

E1: Capacitaciones constantes en temas relevantes y actuales, manejo de nuevas herramientas tecnológicas.

E2: Preparación en tecnología innovadoras y plataformas electrónicas.

E33: Formación permanente, integrar las tres funciones sustantivas, manejo de TICs, manejo de la proyección social, formación didáctica y pedagógica.

Asimismo, enfatizan la importancia de fomentar un clima seguro para el aprendizaje y de organizar el aula de manera efectiva, implementando estrategias innovadoras que promuevan un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo. Estas estrategias incluyen la estimulación de la creatividad en la construcción del conocimiento y la participación activa de los estudiantes en investigaciones que les proporcionen herramientas para abordar situaciones de la vida cotidiana. El encuestado número 10 comenta:

E10: Tener la habilidad para relacionar a los alumnos en la participación o desarrollo de investigaciones que les proporcionen herramientas para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana.

E11: Seguir permitiendo la creatividad en cuanto a la construcción del conocimiento.

Por último, los formadores de profesores enfatizan la necesidad de formación permanente, integración de competencias socioemocionales en el currículo, manejo efectivo de la tecnología y apoyo institucional. La respuesta del encuestado 37 así lo revela:

E37: Competencias emergentes: Gestión de sentimientos, comunicación efectiva, trabajo colaborativo y en equipo, liderazgo. Competencias cognitivas: Comparar, clasificar, analizar, reflexionar, sintetizar, secuenciar, descubrir, interpretar, razonar, relacionar. Competencias actitudinales: Proactividad, organización, creatividad, flexibilidad, optimismo, trabajo colaborativo y en equipo.

VII. DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación consistió en determinar el nivel de validez de los 22 indicadores de la categoría 'Académicos' propuestos por la CdA para medir la calidad académica de las IES en relación con la formación y el desempeño profesional docente. Dicho objetivo se abordó a través de dos objetivos específicos que involucraron la recolección de información sobre la percepción de docentes universitarios que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.

La hipótesis general que planteaba que el Índice de Validez de Contenido (IVC) para los 22 indicadores sería menor al aceptable se confirmó a través de la aplicación de la prueba estadística correspondiente. El análisis de los datos reveló un promedio general por debajo del mínimo requerido. Este resultado respalda la hipótesis y sugiere que los indicadores propuestos podrían no ser adecuados para medir la calidad académica en relación con la formación y el desempeño docente.

Las hipótesis específicas, enfocadas en la formación y el desempeño docente, se abordaron a través de la prueba IVC para los expertos y jueces. Los resultados indicaron que, en general, los indicadores no alcanzaron el nivel mínimo requerido para considerarse válidos. A continuación, se discuten con detalle los indicadores en los que ambos, expertos y jueces, coincidieron en calificar como carentes de validez.

7.1 Indicadores para evaluar la formación docente

Un aspecto destacado es la coincidencia entre expertos y jueces en la falta de validez de ciertos indicadores. Las investigaciones coinciden en destacar la importancia de la formación docente, tanto inicial como continua, como un factor clave para el desempeño y la calidad académica. Tanto Clavijo y Balaguera (2020) como López Calva et al. (2019) resaltan la necesidad de un enfoque holístico en la formación. En este sentido los resultados indican que los siguientes indicadores carecen de validez de constructo:

Indicador 9: Lista de las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones en los últimos tres años.

Indicador 14: El número y la proporción de docentes a tiempo completo muestra una curva claramente ascendente en los últimos cinco años

Indicador 16: La institución ha establecido mecanismos para integrar al profesorado hora clase y a tiempo parcial a la comunidad académica.

Indicador 19: Los docentes tienen espacios y mobiliario adecuados para su trabajo individual en la IES, además de áreas para recibir a estudiantes y realizar reuniones de equipo.

Indicador 21: Los contratos de trabajo que firman los docentes estipulan claramente sus obligaciones y derechos.

Estos indicadores pueden considerarse válidos para evaluar aspectos específicos de la gestión y condiciones laborales de los docentes, pero pueden no ser suficientes o directamente relevantes para medir la calidad académica en lo que respecta a la formación docente.

En el caso del indicador 9, este se centra en las acciones tomadas con base en las evaluaciones, pero no proporciona información directa sobre la calidad de la formación docente. Las decisiones pueden estar relacionadas con aspectos administrativos más que con la mejora de las habilidades de enseñanza. Con respecto al indicador 14, aunque un aumento en el número de docentes a tiempo completo puede sugerir un crecimiento institucional, no necesariamente refleja la calidad de la formación docente. La cantidad de personal a tiempo completo no siempre se correlaciona directamente con la efectividad pedagógica. Así lo señalan autores como Morales et al. (2018) y Sánchez, et al (2020), al afirmar la evaluación del rendimiento de los profesores constituye un elemento crucial para medir la calidad académica en las instituciones universitarias. Este proceso facilita la identificación de las fortalezas y áreas de mejora de los docentes, permitiendo la implementación de planes de perfeccionamiento.

En lo que se refiere al indicador 16, este se enfoca en la integración del personal docente, pero no evalúa directamente la calidad de la formación de sus docentes. La integración puede ser importante, pero no mide la eficacia de la formación que los docentes han recibido. Por su parte el indicador 19 aborda el entorno de trabajo en términos de la disponibilidad de espacios y mobiliario adecuados; no obstante, esto no necesariamente indica la calidad de la formación docente. La calidad académica está más relacionada con los métodos de enseñanza, el currículo y la actualización pedagógica. Finalmente, el indicador 21 aborda aspectos contractuales, pero no proporciona información directa sobre la calidad de la formación docente. Si bien, estos aspectos pueden ser importantes para el bienestar laboral, estos no miden la eficacia pedagógica. En este sentido, Clavijo y Balaguera (2020) indican que la efectiva contribución de las Instituciones de Educación Superior al desarrollo de las sociedades solo se alcanza cuando la labor docente se lleva a cabo con altos estándares de calidad.

Por tanto, para evaluar la calidad de la formación docente, sería más apropiado considerar indicadores que se centren en:

- Métodos pedagógicos utilizados en el aula.
- Actualización constante de los docentes en las mejores prácticas educativas.
- Participación en programas de desarrollo profesional relacionados con la enseñanza.
- Evaluaciones de desempeño docente centradas en competencias pedagógicas.

Estos indicadores proporcionarían una visión más directa de la calidad académica en el contexto de la formación docente (Delgado Bardales y Vallejos Monja, 2020).

7.2 Indicadores para evaluar el desempeño docente

La literatura corrobora el vínculo entre desempeño y satisfacción estudiantil. Morales (2017) y Falcón (2020), sugieren que un buen desempeño docente impacta en la retención estudiantil. Morales et al. (2018), Sánchez et al. (2020), y Ramos Castro et al. (2020) coinciden en resaltar la evaluación del desempeño docente como indicador clave de la calidad académica.

En este sentido, las percepciones de los encuestados, docentes expertos en formación docente y jueces investigadores, señalan que los siguientes indicadores carecen de la validez necesaria para evaluar la calidad académica en lo relacionado con el desempeño docente, pues se centran en aspectos organizativos, administrativos y de gestión, que aunque pueden ser relevantes para evaluar ciertos aspectos institucionales, carecen de validez de constructo para evaluar directamente la calidad del desempeño docente:

Indicador 1: Existe un escalafón docente que conocen los docentes e investigadores de la IES; cuántos docentes del total están escalafonados.

Indicador 2: La contratación de nuevos catedráticos se basa en criterios académicos, tales como el nivel profesional, la producción intelectual, y el potencial de desarrollo dentro de la institución.

Indicador 3: La promoción del personal docente está vinculada a la antigüedad, pero también se reconoce y premia el esfuerzo intelectual sobresaliente; criterios que se emplean para premiar/estimular el desempeño académico sobresaliente y cuántos lo han recibido.

Indicador 4: La IES apoya la formación de posgrado de su personal docente mediante el otorgamiento de permisos de ausencia (con o sin goce de sueldo) y la coordinación con organismos que proporcionan financiamiento para estudios de posgrado y diplomados.

Indicador 5: Lista del personal académico que se ha capacitado estando en planilla de la IES.

Indicador 6: La IES dispone de un fondo especial para costear los viajes de sus docentes e investigadores que asisten a congresos profesionales en calidad de ponentes.

Indicador 13: Se conoce el porcentaje de tiempo que cada docente le dedica a la docencia, la investigación, la proyección social y la administración.

Indicador 14: El número y la proporción de docentes a tiempo completo muestra una curva claramente ascendente en los últimos cinco años

Con respecto al indicador 1, este indicador se centra en la estructura jerárquica y la información sobre el escalafón, pero no proporciona información directa sobre la calidad de la enseñanza, investigación o proyección social que realiza el docente (ANECA, 2017). El indicador 2, aunque evalúa criterios académicos, se centra más en el proceso de contratación que en el desempeño docente actual; no proporciona información sobre cómo los docentes existentes están cumpliendo con sus responsabilidades. El indicador 3, si bien menciona el reconocimiento al esfuerzo intelectual, no evalúa directamente la calidad del desempeño docente; por lo que no refleja la efectividad en la enseñanza.

En lo que respecta al indicador 4, este se enfoca en el apoyo a la formación de posgrado mediante la inversión en desarrollo profesional, pero no mide directamente la calidad del desempeño docente, ni evalúa la aplicación práctica de las habilidades adquiridas en la enseñanza. Por su parte, el indicador 5 cuestiona sobre el personal académico capacitado, pero no indaga sobre la efectividad de tal capacitación en la mejora del desempeño docente y no requiere información sobre la aplicación práctica de lo aprendido.

El indicador 6, bien podría considerarse como un estímulo para que los académicos participen en eventos profesionales, sin embargo, no evalúa directamente el desempeño docente en el aula; es decir que, puede indicar compromiso con la investigación, pero no necesariamente con la calidad de la enseñanza. De manera similar, el indicador 13, solicita información sobre la distribución del tiempo, pero no evalúa la calidad del desempeño en cada actividad, a saber, cómo se lleva a cabo la enseñanza o la investigación. Finalmente, el indicador 14 puede indicar crecimiento institucional, no mide directamente la calidad del

desempeño docente. La cantidad de personal a tiempo completo no refleja automáticamente la excelencia pedagógica.

En resumen, estos indicadores están más orientados a aspectos organizativos, administrativos y de recursos humanos, y no proporcionan una evaluación directa y específica de la calidad del desempeño docente.

La evaluación del desempeño docente es un punto común en las investigaciones. Autores como Morales et al. (2018), Sánchez et al. (2020), y Ramos Castro et al. (2020) subrayan su importancia para identificar fortalezas y debilidades. Para evaluar la calidad del desempeño docente, sería más apropiado considerar indicadores que se centren en la efectividad pedagógica, la innovación en la enseñanza, y la retroalimentación de los estudiantes, tal como se ejemplifica en los modelos de evaluación de la docencia universitaria de ANECA en España, CONEAU en Argentina y COPAES en México, los cuales, aunque comparten principios, reflejan en sus criterios específicos adaptaciones a los contextos nacionales. En este sentido, el estudio de López Calva et al. (2019) destaca diferencias en las percepciones de excelencia docente entre niveles de pregrado y posgrado, indicando la importancia de que los indicadores utilizados para evaluar la calidad de los ‘Académicos’ por la CdA consideren contextos específicos.

7.3 Implicaciones para la Comisión de Acreditación de la Calidad

Con base en los hallazgos de este estudio, es conveniente considerar un enfoque holístico en la evaluación, abarcando no solo el desempeño docente sino también la formación continua, la innovación y la satisfacción estudiantil. Primero, la formación continua es esencial para mantener actualizados a los docentes en las últimas metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos. Evaluar la participación y eficacia de la formación continua contribuye al desarrollo profesional continuo del cuerpo docente (Carretero y Rodríguez 2019). Segundo, incluir la innovación en la evaluación fomenta prácticas pedagógicas creativas y adaptativas. Adoptar un enfoque holístico contribuiría a visualizar la labor de docentes innovadores que incorporan nuevas estrategias que pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (CONEAU, 2017). Tercero, la calidad de la educación se traduce directamente en la experiencia del estudiante. Evaluar la satisfacción estudiantil proporciona información valiosa sobre cómo perciben los estudiantes la enseñanza, el contenido del curso y otros aspectos que influyen en su aprendizaje (Morales, 2017 y Falcon, 2020). La calidad educativa es multidimensional y no puede evaluarse de manera exhaustiva a través de un único indicador. Un enfoque holístico permite considerar diversas facetas que contribuyen al éxito del proceso educativo

Además, dada la diversidad de contextos, la CdA debe reconocer las adaptaciones necesarias en los criterios de evaluación para reflejar las realidades específicas de las instituciones educativas en El Salvador. Es necesario desarrollar indicadores específicos que reflejen las necesidades y desafíos únicos del sistema educativo salvadoreño, asegurando una evaluación más precisa y relevante. Una manera de lograr esta adaptación puede ser mediante involucrar activamente a los docentes en el proceso de evaluación y mejora, siguiendo el modelo de ANECA, para garantizar la autenticidad y la eficacia del proceso de evaluación.

Asimismo, fomentando evaluaciones formativas que no solo identifiquen deficiencias, sino que también proporcionen orientación para la mejora continua.

7.4 Orientaciones hacia una política pública que asegure la calidad académica

Para orientar una política pública que asegure la calidad académica mediante la provisión de formación continua y evaluación del desempeño de los docentes universitarios, se pueden considerar las siguientes recomendaciones:

Diseño de programas de formación contextualizados. Desarrollar programas de formación continua que se adapten a las necesidades específicas y desafíos del sistema educativo salvadoreño, tomando en cuenta la diversidad de contextos y estudiantes. En primer lugar, es fundamental realizar un diagnóstico exhaustivo de las necesidades y desafíos actuales del sistema educativo salvadoreño. Esto implica identificar áreas de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, así como analizar las demandas específicas de los diferentes contextos educativos y la diversidad de estudiantes presentes en el país. Este diagnóstico servirá como base para el diseño de programas de formación continua que sean verdaderamente pertinentes y eficaces. Posteriormente, se debe establecer un enfoque flexible en la planificación y ejecución de los programas de formación continua. Dada la diversidad de contextos y estudiantes en El Salvador, es esencial que los programas se adapten a las necesidades específicas de cada región y tipo de institución educativa. Esto podría implicar la personalización de contenidos, métodos de enseñanza y recursos pedagógicos para abordar los desafíos particulares que enfrenta cada comunidad educativa.

Asimismo, se recomienda la integración de tecnologías educativas y metodologías innovadoras en los programas de formación continua. La actualización constante en herramientas y enfoques pedagógicos modernos contribuirá a que los docentes estén mejor preparados para enfrentar los retos educativos contemporáneos y maximizar el impacto de su labor en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se sugiere establecer mecanismos de evaluación y seguimiento continuo para medir el impacto de los programas de formación en la calidad académica. Esto permitirá ajustar y mejorar los programas en función de los resultados obtenidos, garantizando así su relevancia y eficacia a lo largo del tiempo. Finalmente, es crucial establecer alianzas estratégicas con instituciones educativas, organismos internacionales y otros actores relevantes para enriquecer los programas de formación continua. La colaboración con expertos en educación a nivel nacional e internacional puede aportar diferentes perspectivas y mejores prácticas, fortaleciendo así la calidad de la formación proporcionada a los docentes salvadoreños.

Enfoque holístico en la formación docente. Adoptar un enfoque holístico que abarque no solo aspectos pedagógicos, sino también habilidades disciplinares, tecnológicas y socioemocionales, reconociendo la complejidad de la labor docente. Es esencial diseñar programas de formación continua que vayan más allá de los aspectos pedagógicos tradicionales. Además de fortalecer las habilidades didácticas, se debe incluir un énfasis significativo en el desarrollo de habilidades disciplinares. Los docentes deben profundizar en su comprensión de los contenidos específicos de sus materias, asegurando así una sólida base académica que les permita impartir conocimientos de manera precisa y efectiva. Asimismo,

la formación inicial y continua debe abordar las competencias tecnológicas necesarias en el entorno educativo actual. La integración de herramientas tecnológicas en la enseñanza no solo enriquece los métodos pedagógicos, sino que también prepara a los docentes para enfrentar los desafíos de la era digital. La capacitación en el uso efectivo de la tecnología educativa puede potenciar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

El enfoque holístico también implica reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en la labor docente. La formación de docentes debe incluir módulos que aborden la gestión efectiva del aula, la empatía, la resolución de conflictos y el desarrollo de relaciones positivas con los estudiantes. Estas habilidades son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje saludable y favorecer el bienestar emocional de los educadores y sus alumnos. Además, se sugiere incorporar estrategias que promuevan la autorreflexión y el desarrollo profesional continuo. Los docentes deben ser alentados a evaluar constantemente su práctica, identificar áreas de mejora y buscar oportunidades de crecimiento. Esto contribuirá a una comunidad educativa más dinámica y comprometida con la mejora continua.

Para implementar este enfoque holístico de manera efectiva, se puede considerar la creación de comunidades de aprendizaje entre docentes, donde puedan compartir experiencias, recursos y estrategias exitosas. Fomentar el trabajo colaborativo entre educadores fortalecerá la implementación de las mejores prácticas y facilitará el intercambio de conocimientos.

Vinculación con investigación y práctica pedagógica. Integrar la investigación educativa y la práctica pedagógica en los programas de formación continua, fomentando la aplicación de metodologías innovadoras respaldadas por la evidencia. Se recomienda establecer un sólido vínculo entre las instituciones educativas y los centros de investigación. La colaboración entre docentes e investigadores permitirá la transferencia de conocimientos actualizados y basados en evidencia directamente a la práctica educativa. Se deben crear espacios formales e informales para fomentar el diálogo continuo entre estos dos sectores, asegurando que las últimas investigaciones sean fácilmente accesibles y aplicables en el aula. Además, los programas de formación continua deberían incluir módulos específicos dedicados a la interpretación y aplicación de la investigación educativa relevante. Los docentes deben ser capacitados para comprender y aplicar las metodologías innovadoras respaldadas por la evidencia en sus contextos específicos. Esto implica no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la habilidad de traducir esos conocimientos en prácticas pedagógicas efectivas. Asimismo, se puede considerar la creación de espacios de investigación dentro de las instituciones educativas, donde los docentes tengan la oportunidad de llevar a cabo proyectos de investigación colaborativos. Estos proyectos pueden centrarse en desafíos específicos del aula o en la evaluación de nuevas estrategias pedagógicas. La participación en la investigación no solo fortalecerá las habilidades investigativas de los docentes, sino que también contribuirá al desarrollo de soluciones contextuales y basadas en evidencia.

Para facilitar la implementación de metodologías innovadoras, se recomienda proporcionar recursos y apoyo técnico a los docentes. Esto puede incluir la introducción de nuevas tecnologías educativas, materiales didácticos actualizados y la capacitación en el uso efectivo de estas herramientas. Un enfoque práctico que combine la teoría con la aplicación concreta en el aula contribuirá a una mayor efectividad en la enseñanza. Por otro lado, es crucial establecer mecanismos de evaluación continua para medir el impacto de las prácticas pedagógicas basadas en la investigación. Los docentes deben ser alentados a reflexionar sobre sus propias prácticas, ajustar en consecuencia y compartir los resultados de sus experiencias con la comunidad educativa más amplia. Esto fomentará un ciclo constante de mejora y aprendizaje.

Evaluación formativa y retroalimentación constructiva. Se recomienda implementar procesos de evaluación formativa que brinden retroalimentación constructiva a los docentes, identificando áreas de mejora y proporcionando recursos para el desarrollo profesional continuo. Establecer un marco claro y transparente para la evaluación formativa es crucial. Esto implica definir criterios específicos de desempeño docente, alineados con los objetivos educativos y las expectativas de calidad. La evaluación debe ir más allá de la mera medición de resultados académicos, incluyendo aspectos como la creatividad, la adaptabilidad y la efectividad en la gestión del aula.

Un aspecto clave en la implementación de procesos de evaluación docente es la utilización de múltiples fuentes de datos en el proceso de evaluación formativa. Esto podría incluir observaciones de aula, retroalimentación de colegas, autoevaluaciones y resultados de pruebas estandarizadas. La combinación de estas perspectivas proporcionará una imagen más completa del desempeño del docente y permitirá identificar áreas específicas de mejora. Aunado a esto, la retroalimentación constructiva debe ser un componente central de la evaluación formativa. Esta retroalimentación debe ser específica, detallada y centrada en el crecimiento profesional del docente. Identificar fortalezas y áreas de mejora de manera equitativa y objetiva fomentará un ambiente de aprendizaje y desarrollo continuo.

La evaluación debería abordar cuatro capacidades principales del desempeño docente: (1) la disciplinar, (2) la pedagógica, (3) las socioemocional y (4) la tecnológica. A continuación, se enlistan algunos criterios que podrían utilizarse para la evaluación de cada una de estas capacidades docentes:

Con respecto a la capacidad disciplinar de los docentes universitarios, esta se refleja en su dominio del contenido, donde se espera que posean tanto profundidad como amplitud del conocimiento en el área disciplinar; dicho dominio se demuestra en la habilidad para explicar conceptos complejos de manera clara y precisa. Además, se evalúa su actualización académica mediante la participación activa en actividades de formación continua y desarrollo profesional, lo que les permite integrar avances y tendencias recientes del campo disciplinar en su labor educativa. Asimismo, la producción académica, incluyendo publicaciones en revistas especializadas y participación en congresos y seminarios, constituye una vía fundamental para garantizar la fortaleza de su capacidad disciplinar y su compromiso con el desarrollo y la difusión del conocimiento en su área de especialización.

En cuanto a la capacidad pedagógica de un docente universitario, esta puede ser evaluada a través de un análisis al diseño de sus planes de clase, los cuales se espera que demuestren claridad en los objetivos de aprendizaje, alineación con el contenido disciplinar e implementación de una variedad de estrategias de enseñanza destinadas a alcanzar dichos objetivos, pues la adaptabilidad y flexibilidad del docente se manifiestan en su capacidad para ajustar la enseñanza según las necesidades y características de los estudiantes. Asimismo, es necesario examinar los procesos de evaluación del aprendizaje que implementa, los cuales deben caracterizarse por la utilización de métodos variados y alineados con los objetivos, junto con la entrega de retroalimentación constructiva y oportuna a los estudiantes.

En relación con la evaluación de la capacidad socioemocional de un docente universitario, esta abarca diversas dimensiones clave. En términos de empatía y relación con los estudiantes, se busca la demostración de sensibilidad hacia las necesidades y preocupaciones de los alumnos, así como el fomento activo de un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula. En cuanto a la gestión de la diversidad, se evalúa el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, social y cognitiva en el entorno educativo, junto con la implementación de estrategias destinadas a promover la participación equitativa de todos los estudiantes. Además, se examina la capacidad del docente para la resolución de conflictos, evaluando su habilidad para abordar y resolver de manera constructiva los conflictos interpersonales, al tiempo que promueve un clima de colaboración y trabajo en equipo entre los estudiantes. Estas habilidades socioemocionales son fundamentales para cultivar un entorno educativo enriquecedor y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes universitarios.

Finalmente, la evaluación de la capacidad tecnológica de un docente universitario implica considerar varios aspectos fundamentales. En primer lugar, se evalúa la competencia digital del docente, observando su habilidad para utilizar herramientas y recursos tecnológicos de manera efectiva con el propósito de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, así como su capacidad para integrar plataformas virtuales y medios digitales de forma innovadora en el proceso educativo. Además, se debe analizar la adaptación a nuevas tecnologías, valorando la capacidad del docente para aprender y utilizar nuevas herramientas tecnológicas según las demandas del entorno educativo, así como su disposición a explorar aplicaciones y recursos digitales que enriquezcan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Por último, un aspecto crucial a evaluar en la capacidad tecnológica es la conciencia sobre la importancia de la privacidad y la seguridad de la información en entornos digitales, así como la promoción de prácticas éticas y responsables en el uso de la tecnología educativa, lo que contribuye a crear un ambiente de confianza y respeto en el entorno digital de aprendizaje.

Por otra parte, el establecimiento de un plan de desarrollo profesional individualizado basado en los resultados de la evaluación formativa debería ser el paso consecuente del proceso de evaluación. Este plan debe incluir metas alcanzables y acciones concretas para mejorar las áreas identificadas. Proporcionar recursos y oportunidades de formación

específicos, como talleres, cursos y mentorías, permitirá a los docentes abordar de manera efectiva sus necesidades de desarrollo.

Todos los esfuerzos que se realicen hacia la implementación de un sistema de evaluación formativa contribuirán con la creación de una cultura escolar que valore el aprendizaje continuo y la mejora constante. Fomentar la colaboración entre docentes, el intercambio de buenas prácticas y la participación en comunidades de aprendizaje contribuirá a un ambiente educativo que promueve la excelencia académica. Además, es fundamental garantizar que el proceso de evaluación formativa sea justo y equitativo. Se deben evitar sesgos y asegurar que los docentes reciban retroalimentación basada en evidencia. La transparencia en el proceso y la participación de los docentes en su propia evaluación fortalecerán la credibilidad del sistema y fomentarán la confianza en el desarrollo profesional.

Incentivos y reconocimientos. Establecer sistemas de incentivos y reconocimientos para los docentes que participen activamente en programas de formación continua y demuestren mejoras significativas en su desempeño contribuiría a fomentar una cultura de aprendizaje continuo en la que la formación no sea percibida como un requisito, sino como una oportunidad para el crecimiento profesional y la mejora constante. Cabe resaltar que, el proceso de evaluación para determinar los incentivos y reconocimientos debe ser justo, transparente y basado en méritos. Un sistema de evaluación claro y equitativo garantiza que los docentes perciban los incentivos como resultado de su esfuerzo y dedicación genuinos, lo que fortalecerá la confianza en el sistema y estimulará la participación en los programas de formación continua. La implementación de incentivos debe ir acompañada de esfuerzos para fomentar una mentalidad de desarrollo profesional. Los docentes deben percibir la formación continua como una oportunidad valiosa para su crecimiento profesional y no simplemente como un requisito burocrático. La comunicación efectiva sobre los beneficios a largo plazo de la formación continua contribuirá a cambiar la percepción y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo.

Asimismo, un sistema de incentivos contribuye a promover una cultura de aprendizaje continuo al destacar y difundir las buenas prácticas desarrolladas por los docentes premiados. A manera de ejemplo, se podría crear una plataforma para compartir experiencias exitosas, ya sea en forma de seminarios, publicaciones o conferencias, que permita que otros educadores se beneficien de estrategias efectivas y estimulen el intercambio de conocimientos en la comunidad educativa.

Lejos de ser estáticos, es esencial monitorear y evaluar regularmente la efectividad de los sistemas de incentivos y realizar ajustes según sea necesario. La retroalimentación continua permitirá mejorar y adaptar los incentivos a medida que evolucionen las necesidades y expectativas de los docentes y la comunidad educativa en general.

Integración de tecnología educativa. Toda formación continua debería incluir módulos que aborden la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza, promoviendo habilidades digitales entre los docentes para mejorar la calidad y la relevancia de la educación. Ahora bien, antes de diseñar los módulos de formación, se debe realizar una evaluación exhaustiva de las competencias tecnológicas actuales de los docentes. Esto

permitirá identificar las áreas de fortaleza y las deficiencias, lo que a su vez orientará el desarrollo de contenidos específicos y adaptados a las necesidades individuales. Una vez diseñados, será crucial reconocer que, dada la rápida evolución de la tecnología, los contenidos de los módulos de formación deben actualizarse periódicamente. Mantenerse al día con las últimas tendencias, herramientas y enfoques pedagógicos impulsará la relevancia y la eficacia de la formación. La flexibilidad para adaptarse a cambios tecnológicos garantizará que los docentes estén preparados para enfrentar los desafíos contemporáneos.

Los módulos de formación deben abordar tanto las habilidades básicas como las avanzadas en el uso de la tecnología educativa. Esto puede incluir la familiarización con herramientas de aprendizaje en línea, plataformas educativas, recursos multimedia y técnicas de evaluación digital. El diseño de módulos personalizados permitirá a los docentes avanzar a su propio ritmo, garantizando una comprensión profunda y aplicable de las tecnologías relevantes. Estos módulos deberían adoptar un enfoque práctico y contextualizado en la formación. Los docentes deben tener la oportunidad de aplicar directamente las habilidades adquiridas en sus propias aulas. Casos de estudio, simulaciones y prácticas en entornos controlados facilitarían la transferencia efectiva de conocimientos y fomentarán la confianza en la implementación de tecnologías en situaciones reales.

Más allá de la formación impartida, es necesario reconocer que la integración de tecnología en la enseñanza puede plantear desafíos iniciales. Por lo tanto, se debe ofrecer un acompañamiento y soporte continuo. Esto podría incluir la disponibilidad de mentores especializados, foros en línea para compartir experiencias y recursos de ayuda, garantizando que los docentes se sientan respaldados a medida que incorporan nuevas tecnologías en su práctica pedagógica. Este tipo de acompañamiento sería clave para garantizar la efectividad de la integración de tecnología educativa, la cual debe evaluarse de manera continua, estableciendo indicadores de éxito, como la mejora en el compromiso y rendimiento de los estudiantes, para medir el impacto de la formación. Los resultados de estas evaluaciones proporcionarán información valiosa para ajustar y mejorar los programas de formación en el futuro.

Al adoptar estas orientaciones, se puede fortalecer significativamente la calidad académica de los ‘Académicos’ de las IES salvadoreñas, contribuyendo al desarrollo integral y, en última instancia, mejorando la experiencia educativa para los estudiantes en El Salvador.

VIII. CONCLUSIONES

La presente investigación se centró en estimar el nivel de validez de los 22 indicadores de la categoría 'Académicos' utilizados por la Comisión de Acreditación de la Calidad (CdA) en la fase de evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en El Salvador. Esta categoría se define como: “La calidad de una institución de educación superior está directamente ligada a su personal académico, a la calificación de éste, a su desempeño y a su desarrollo profesional. La IES toma medidas e invierte recursos en su constante mejoramiento” (MINED, 2009, p. 64). Lejos de indicar una redefinición de la categoría, lo que el presente estudio ha demostrado es la necesidad de replantear los 22 indicadores que actualmente conforman el autoestudio realizado por las IES en lo que respecta a medir la calidad académica evidenciada en la formación y el desempeño profesional docente de los académicos.

La hipótesis general y las específicas que se plantearon para el presente estudio pronosticaban que el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ sería menor a lo aceptable en relación con la formación y desempeño docente. Los datos recolectados con las valoraciones de expertos y jueces prueban la aceptación de estas hipótesis. Se estimó el IVC para los 22 indicadores, revelando que algunos poseen un alto nivel de validez para medir la formación y desempeño docente, mientras que otros requieren ajustes, pues generaron dudas en cuanto a su capacidad para reflejar con precisión la calidad académica. Este análisis crítico contribuye a mejorar la eficacia del sistema de acreditación.

Así, se ha logrado alcanzar el objetivo general y los primeros dos objetivos específicos. Con respecto al objetivo general, el análisis realizado abarcó las estimaciones de validez correspondientes a la *formación* y el *desempeño docente* como evidencia de calidad que permiten identificar desafíos inherentes al proceso de evaluación en las instituciones de educación superior. La calidad de la enseñanza no puede atribuirse únicamente al desempeño de los docentes, ya que factores contextuales y estructurales también influyen significativamente. Es necesario considerar una perspectiva más amplia que contemple la integralidad del proceso educativo.

Además, con base en los resultados, se alcanza el tercer objetivo específico que buscaba realizar propuestas a la CdA de adecuaciones específicas para mejorar la medición de la formación y el desempeño docente. Estos ajustes buscan garantizar una evaluación más precisa y alineada con los estándares de calidad. Asimismo, el último de los objetivos específicos planteaba brindar orientaciones hacia una política pública que asegure la calidad académica. En efecto, ha sido posible indicar aspectos puntuales que evidencian la necesidad de brindar formación continua a los docentes que trabajan en los profesorados regulados por el Ministerio de Educación. La mejora continua de la formación docente se posiciona como un elemento central para garantizar estándares académicos elevados.

Adicionalmente, se recomienda a las IES mejorar sus procesos de selección, capacitación y evaluación del personal docente mediante una serie de medidas. En primer lugar, es crucial establecer criterios claros y específicos para la selección de docentes, que

incluyan no solo la formación académica y experiencia profesional, sino también habilidades pedagógicas, capacidad de adaptación y compromiso con la excelencia educativa. También, es importante proporcionar programas de capacitación continua que aborden tanto aspectos disciplinares como pedagógicos, así como el desarrollo de competencias tecnológicas y socioemocionales. Además, se recomienda implementar sistemas de evaluación periódica del desempeño docente, que incorporen la retroalimentación de los estudiantes, la observación de clases y la revisión de evidencias de enseñanza, con el fin de identificar áreas de mejora y promover la excelencia en la enseñanza universitaria. Estos procesos integrales contribuyen a garantizar la calidad y el compromiso del personal docente con la formación académica y el desarrollo integral de los estudiantes en las instituciones de educación superior.

En conclusión, la investigación ha proporcionado una visión crítica sobre la validez de los indicadores utilizados en la evaluación de la calidad académica en la educación superior de El Salvador. Los hallazgos no solo contribuyen al perfeccionamiento del sistema de acreditación, sino que también ofrecen perspectivas valiosas para la formulación de políticas públicas que impulsen la formación y el desempeño docente. La calidad académica no puede ser evaluada de manera aislada, y la consideración de un enfoque holístico en la evaluación se posiciona como esencial para asegurar la excelencia en la educación superior salvadoreña.

IX. REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2017). *Modelo de Evaluación de la Docencia Universitaria*.
<https://www.aneca.es/Programas/Actividades-de-evaluacion/Docencia-universitaria>
- Aguilar, C., & Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 5, 1-15.
http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/Lecturas_politica_publica/Que%20son%20y%20para%20que%20sirven%20las%20politicas%20publicas_Aguilar.pdf
- Álvarez, E., Bernal, A., & Nieto, E. (2016). Formación del profesorado: Una visión general. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-14.
- Arceo-Luna, A. R., Breda, A., Font, V. y Páez, D. A. (2019). Criterios utilizados por un formador de futuros profesores al reflexionar sobre su práctica. En J. M. Marbán, M. Arce, A. Maroto, J. M. Muñoz-Escolano y Á. Alsina (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXIII* (pp. 173-182). SEIEM.
- Asamblea Legislativa de El Salvador. (14 de Octubre de 2004). DECRETO No. 468. Ley de Educación Superior. San Salvador, El Salvador.
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1995). *Ley de Educación Superior*. San Salvador, El Salvador.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2015). *Modelo de evaluación de programas de estudio de licenciatura*. ANUIES.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3ª Ed.). Pearson.
- Carretero, M., Gil, E., & Rodríguez, L. (2019). Formación continua del profesorado: Una necesidad para la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 1-14.
- Clavijo-Cáceres, D., & Balaguera-Rodríguez, A. Y. (2020). La calidad y la docencia universitaria: Algunos criterios para su valoración. *Revista de Investigación y Desarrollo e Innovación*, 11(1), 127-139.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2017). *Criterios de Evaluación de la Calidad Docente*. <https://www.coneau.gob.ar/wp-content/uploads/2017/12/Documento-5-Criterios-de-evaluaci%C3%B3n-de-la-calidad-docente.pdf>
- Crespín Elías, E. (2015). Indicadores de la calidad académica de las universidades acreditadas de El Salvador (2009-2013) y su impacto en el desarrollo económico. *Realidad y Reflexión*, 15(42) 152-167.
<https://lamjol.info/index.php/RyR/article/view/2825/2582>
- Daros, W. R. (2014). Calidad académica.
https://www.academia.edu/31808909/CALIDAD_ACAD%C3%89MICA

- Jarauta, B., Hervas, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-37). Octaedro. https://www.researchgate.net/profile/Isaac-Calduch/publication/350620070_El_cambio_en_la_formacion_de_formadores_un_reto_en_la_formacion_inicial_del_profesorado/links/607898be2fb9097c0ce98078/El-cambio-en-la-formacion-de-formadores-un-reto-en-la-formacion-inicial-del-profesorado.pdf
- Delgado Bardales, J. M., & Vallejos Monja, V. M. (2020). Sistema de gestión de calidad para procesos de capacitación docente universitaria basada en ISO 9001: 2015. *UCV Hacer*, 9(4), 85-92. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-hacer/article/download/584/573>
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 105-123. <https://www.erjournal.net/wp-content/uploads/2020/02/ERP38-1.-Drost-E.-2011.-Validity-and-Reliability-in-Social-Science-Research.pdf>
- Falcón, M. S. M. (2020). Evaluación del desempeño profesoral en Educación Superior Tecnológica. *Conocimiento Educativo*, 7, 21-35. <https://www.camjol.info/index.php/ceunicaes/article/view/10028/11537>
- Gajardo-Asbún, K. P., Turra-Díaz, O., & Aravena-Ramirez, L. (2021). Formadores de Profesores Memorables: perspectiva de docentes noveles. *Educação & Realidade*, 46(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236107693>
- González-Arias, M. I., Carabantes Olivares, E., & Muñoz-Carreño, N. E. (2016). Construcción y validación de la escala de apreciación de la calidad del programa de asignatura: Propuesta para el estudio de la calidad de la docencia. *Formación Universitaria*, 9(1), 77-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100009>
- Hernández-Ávila, C. E., & Carpio, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/download/7535/7746>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-Hill Education. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art13.pdf
- Mesén Mora, L. D. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/11854/16115/>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (13 de Mayo de 2009). Acuerdo No. 15-0673. *Normas y Procedimientos para la Acreditación de Instituciones de Educación Superior de El Salvador*. San Salvador.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2023). *Matrícula de educación superior. Año 2020*. <https://www.mined.gob.sv/educacion-superior/?wpdmc=informacion-estadistica-de-educacion-superior>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2021a). *Educación superior. Planes de estudio de profesorado*. <https://www.mined.gob.sv/educacion-superior/?wpdmc=planes-de-estudio-de-profesorado>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2021b). *Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior 2019*. <https://www.mined.gob.sv/educacion-superior/?wpdmc=informacion-estadistica-de-educacion-superior>
- Morales, M. J., Cervantes, J. C., & García, M. J. (2018). Desempeño docente y su relación con la calidad educativa. *Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo*, 8(2), 29-39.
- Morales, A. (2017). La relación entre el desempeño docente, la satisfacción de los estudiantes y su permanencia en la institución educativa. *Revista de Investigación Académica*, 9, 1-10.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco/Orealc. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- Ortíz Aguilar, W., Quiñónez, T. V. G., Revelo, E. R., Medina, S. M. & Rodríguez, W. A. (2020). La capacitación académico-investigativa de los docentes de la Educación Superior como vía para alcanzar estándares de calidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 1-23. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/2375/2422/>
- Ramos Castro, G., González Sánchez, A., Hernández Nariño, A., Prado González, G. L., Garay Crespo, M. I., & Scull Martínez, M. (2020). La auditoría académica como herramienta para evaluar la calidad y apoyar la acreditación institucional. *Educación médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200018
- Ravelo, E. (2012). Calidad, aprendizaje y rendimiento académico en educación superior. *Educación y Humanismo*, 14(23), 17-36.
- Rodríguez, A. L. G. T. (2016). *Sistemas de educación superior en El Salvador*. http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/el_salvador_doc.pdf
- Rubio, D.M., Berg-Weger, M., Tebb, S.S., Lee, E.S., Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2):94–104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>.
- Quiroz Pacheco, C., & Franco García, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, 28(55), 166-181.

- http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019000200008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Samayoa, J. (1994). Problemas y perspectivas de las universidades privadas en El Salvador. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 49(547-548), 469-487.
<https://revistas.uca.edu.sv/index.php/eca/article/download/7021/7032>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Biblioteca Nacional del Perú. Tecnológico de Monterrey. (s.f). *Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos. Diplomado de aprendizaje orientado a proyectos*.
<http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/apops/Obj02/web/media/pdf/Parasaber mas.pdf>
- Vallejo, L. F., Correa, R. A., & Zúñiga, C. E. (2019). Evaluación de la calidad de programas de ingeniería en Colombia. *Revista I+ D Investigación + Desarrollo*, 17(1), 60-74.
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H., & Nikanfar, A. R. (2015). Design and implementation content validity study: development of an instrument for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165-178.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4484991/#:~:text=The%20formula%20of%20content%20validity,is%20determined%20by%20Lawshe%20Table>.
- Zeraati, M., & Alavi, N. M. (2014). Designing and validity evaluation of quality of nursing care scale in intensive care units. *Journal of Nursing Measurement*, 22(3), 461-471. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.22.3.461>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para validación de indicadores de la categoría ‘academia’

Estimado docente/investigador:

En esta oportunidad nos dirigimos a usted en el marco de la investigación titulada **VALIDACIÓN DE LOS INDICADORES DE LA CATEGORÍA ‘ACADEMIA’ DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN DE CALIDAD ACADÉMICA PARA MEDIR LA FORMACIÓN Y EL DESEMPEÑO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**. En este punto, la investigación tiene como objetivo determinar la validez de los 22 indicadores de esta categoría para evidenciar la calidad académica de las instituciones de educación superior en lo relacionado con la formación y el desempeño de los docentes.

Para lo anterior solicitamos su colaboración evaluando cada indicador como se explica a continuación:

Por favor, evalúe cada uno de los indicadores que se le presentan a continuación en cuanto a su Suficiencia, Pertinencia y Claridad para determinar la calidad académica de una Institución de Educación Superior (IES) en lo relacionado con la formación y el desempeño de su planta docente. A continuación, se definen estos tres criterios:

Suficiencia: la determinación de si el indicador es suficiente para determinar la calidad de los ‘Académicos’ en lo relacionado con su formación y desempeño.

Pertinencia: la determinación de sí el indicador corresponde al tema que estamos tratando de evaluar o no, es decir la calidad de los ‘Académicos’ en lo relacionado con su formación y desempeño.

Claridad: Se refiere a si la terminología utilizada en cada indicador es apropiada a la población a la cual se quiere evaluar o no.

Para determinar su valoración asigne uno de los siguientes cuatro niveles a cada uno de los 22 indicadores que se presentan en el instrumento:

- a) **Muy suficiente/pertinente/claro:** Cuando el indicador no requiere de ninguna modificación para determinar la calidad de los ‘Académicos’ de una IES en lo relacionado con la formación y el desempeño docente.
- b) **Bastante suficiente/pertinente/claro:** Cuando el indicador requiere modificaciones menores para cumplir directamente con el criterio: suficiencia, pertinencia y calidad para determinar a calidad de los ‘Académicos’ de una IES en lo relacionado con la formación y el desempeño docente.
- c) **Algo suficiente/pertinente/claro:** Cuando el indicador es redundante con otros, o mide parcialmente o requiere correcciones mayores para determinar la calidad de los ‘Académicos’ de una IES en lo relacionado con formación y el desempeño docente.
- d) **Nada suficiente/pertinente/claro:** Cuando el indicador no es suficiente, no tiene relación alguna o es confuso o requiere de modificaciones totales para determinar la calidad de los ‘Académicos’ de una IES en lo relacionado con formación y el desempeño docente.

INDICADOR	SUFICIENCIA							
	FORMACIÓN DOCENTE				DESEMPEÑO DOCENTE			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Existe un escalafón docente que conocen los docentes e investigadores de la IES; cuántos docentes del total están escalafonados.								
2. La contratación de nuevos catedráticos se basa en criterios académicos, tales como el nivel profesional, la producción intelectual, y el potencial de desarrollo dentro de la institución.								
3. La promoción del personal docente está vinculada a la antigüedad, pero también se reconoce y premia el esfuerzo intelectual sobresaliente; criterios que se emplean para premiar/estimular el desempeño académico sobresaliente y cuántos lo han recibido.								
4. La IES apoya la formación de posgrado de su personal docente mediante el otorgamiento de permisos de ausencia (con o sin goce de sueldo) y la coordinación con organismos que proporcionan financiamiento para estudios de posgrado y diplomados.								
5. Lista del personal académico que se ha capacitado estando en planilla de la IES.								
6. La IES dispone de un fondo especial para costear los viajes de sus docentes e investigadores que asisten a congresos profesionales en calidad de ponentes.								
7. Los estudiantes evalúan a cada docente hacia el final de cada asignatura mediante procedimientos parejos y validados para toda la IES.								
8. Los resultados de las evaluaciones se comparten con cada docente y se utilizan para tomar decisiones que redundan en el mejoramiento del personal académico.								

9. Lista de las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones en los últimos tres años.								
10. La distribución de docentes entre las diversas asignaturas toma en cuenta las características especiales de las asignaturas de los primeros años versus las más especializadas de los años superiores; cuáles son los mecanismos empleados para verificar que el personal académico es idóneo para impartir las asignaturas.								
11. La contratación de docentes se realiza con tiempo suficiente para garantizar su idoneidad con las asignaturas que impartirán.								
12. Se mantiene en archivo un currículum actualizado y completo de cada docente; se manejan procedimientos adecuados para verificar que las credenciales académicas de los docentes sean fidedignas.								
13. Se conoce el porcentaje de tiempo que cada docente le dedica a la docencia, la investigación, la proyección social y la administración.								
14. El número y la proporción de docentes a tiempo completo muestra una curva claramente ascendente en los últimos cinco años								
15. El promedio de antigüedad de los profesores a tiempo completo ha ido en aumento en los últimos cinco años.								
16. La institución ha establecido mecanismos para integrar al profesorado hora clase y a tiempo parcial a la comunidad académica.								
17. Existe una tabla de salarios para los profesores hora clase y a tiempo parcial que toma en cuenta su experiencia docente y su calificación profesional.								
18. La IES está en capacidad de demostrar que los profesores hora clase y a tiempo parcial cumplen con los horarios asignados y con todas las tareas adicionales que requiere impartir una asignatura de calidad superior.								
19. Los docentes tienen espacios y mobiliario adecuados para su trabajo individual en la IES, además de áreas para recibir a estudiantes y realizar reuniones de equipo.								

20. Los docentes tienen facilidades para acceder, tanto en formato físico como digital, a la bibliografía que requieren para sus cursos e investigaciones.								
21. Los contratos de trabajo que firman los docentes estipulan claramente sus obligaciones y derechos.								
22. La normativa que regula la contratación y las condiciones de trabajo de los docentes está claramente descrita en los manuales y reglamentos correspondientes.								
INDICADOR	PERTINENCIA							
	FORMACIÓN DOCENTE				DESEMPEÑO DOCENTE			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Existe un escalafón docente que conocen los docentes e investigadores de la IES; cuántos docentes del total están escalafonados.								
2. La contratación de nuevos catedráticos se basa en criterios académicos, tales como el nivel profesional, la producción intelectual, y el potencial de desarrollo dentro de la institución.								
3. La promoción del personal docente está vinculada a la antigüedad, pero también se reconoce y premia el esfuerzo intelectual sobresaliente; criterios que se emplean para premiar/estimular el desempeño académico sobresaliente y cuántos lo han recibido.								
4. La IES apoya la formación de posgrado de su personal docente mediante el otorgamiento de permisos de ausencia (con o sin goce de sueldo) y la coordinación con organismos que proporcionan financiamiento para estudios de posgrado y diplomados.								
5. Lista del personal académico que se ha capacitado estando en planilla de la IES.								
6. La IES dispone de un fondo especial para costear los viajes de sus docentes e investigadores que asisten a congresos profesionales en calidad de ponentes.								

7. Los estudiantes evalúan a cada docente hacia el final de cada asignatura mediante procedimientos parejos y validados para toda la IES.								
8. Los resultados de las evaluaciones se comparten con cada docente y se utilizan para tomar decisiones que redundan en el mejoramiento del personal académico.								
9. Lista de las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones en los últimos tres años.								
10. La distribución de docentes entre las diversas asignaturas toma en cuenta las características especiales de las asignaturas de los primeros años versus las más especializadas de los años superiores; cuáles son los mecanismos empleados para verificar que el personal académico es idóneo para impartir las asignaturas.								
11. La contratación de docentes se realiza con tiempo suficiente para garantizar su idoneidad con las asignaturas que impartirán.								
12. Se mantiene en archivo un currículum actualizado y completo de cada docente; se manejan procedimientos adecuados para verificar que las credenciales académicas de los docentes sean fidedignas.								
13. Se conoce el porcentaje de tiempo que cada docente le dedica a la docencia, la investigación, la proyección social y la administración.								
14. El número y la proporción de docentes a tiempo completo muestra una curva claramente ascendente en los últimos cinco años								
15. El promedio de antigüedad de los profesores a tiempo completo ha ido en aumento en los últimos cinco años.								
16. La institución ha establecido mecanismos para integrar al profesorado hora clase y a tiempo parcial a la comunidad académica.								
17. Existe una tabla de salarios para los profesores hora clase y a tiempo parcial que toma en cuenta su experiencia docente y su calificación profesional.								
18. La IES está en capacidad de demostrar que los profesores hora clase y a tiempo parcial cumplen con los horarios asignados y con todas las								

tareas adicionales que requiere impartir una asignatura de calidad superior.								
19. Los docentes tienen espacios y mobiliario adecuados para su trabajo individual en la IES, además de áreas para recibir a estudiantes y realizar reuniones de equipo.								
20. Los docentes tienen facilidades para acceder, tanto en formato físico como digital, a la bibliografía que requieren para sus cursos e investigaciones.								
21. Los contratos de trabajo que firman los docentes estipulan claramente sus obligaciones y derechos.								
22. La normativa que regula la contratación y las condiciones de trabajo de los docentes está claramente descrita en los manuales y reglamentos correspondientes.								
INDICADOR	CLARIDAD							
	FORMACIÓN DOCENTE				DESEMPEÑO DOCENTE			
	Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Existe un escalafón docente que conocen los docentes e investigadores de la IES; cuántos docentes del total están escalafonados.								
2. La contratación de nuevos catedráticos se basa en criterios académicos, tales como el nivel profesional, la producción intelectual, y el potencial de desarrollo dentro de la institución.								
3. La promoción del personal docente está vinculada a la antigüedad, pero también se reconoce y premia el esfuerzo intelectual sobresaliente; criterios que se emplean para premiar/estimular el desempeño académico sobresaliente y cuántos lo han recibido.								
4. La IES apoya la formación de posgrado de su personal docente mediante el otorgamiento de permisos de ausencia (con o sin goce de sueldo) y la coordinación con organismos que proporcionan financiamiento para estudios de posgrado y diplomados.								

5. Lista del personal académico que se ha capacitado estando en planilla de la IES.								
6. La IES dispone de un fondo especial para costear los viajes de sus docentes e investigadores que asisten a congresos profesionales en calidad de ponentes.								
7. Los estudiantes evalúan a cada docente hacia el final de cada asignatura mediante procedimientos parejos y validados para toda la IES.								
8. Los resultados de las evaluaciones se comparten con cada docente y se utilizan para tomar decisiones que redundan en el mejoramiento del personal académico.								
9. Lista de las decisiones y medidas concretas que se hayan aplicado a docentes como producto de las evaluaciones en los últimos tres años.								
10. La distribución de docentes entre las diversas asignaturas toma en cuenta las características especiales de las asignaturas de los primeros años versus las más especializadas de los años superiores; cuáles son los mecanismos empleados para verificar que el personal académico es idóneo para impartir las asignaturas.								
11. La contratación de docentes se realiza con tiempo suficiente para garantizar su idoneidad con las asignaturas que impartirán.								
12. Se mantiene en archivo un currículum actualizado y completo de cada docente; se manejan procedimientos adecuados para verificar que las credenciales académicas de los docentes sean fidedignas.								
13. Se conoce el porcentaje de tiempo que cada docente le dedica a la docencia, la investigación, la proyección social y la administración.								
14. El número y la proporción de docentes a tiempo completo muestra una curva claramente ascendente en los últimos cinco años								
15. El promedio de antigüedad de los profesores a tiempo completo ha ido en aumento en los últimos cinco años.								
16. La institución ha establecido mecanismos para integrar al profesorado hora clase y a tiempo parcial a la comunidad académica.								

17. Existe una tabla de salarios para los profesores hora clase y a tiempo parcial que toma en cuenta su experiencia docente y su calificación profesional.								
18. La IES está en capacidad de demostrar que los profesores hora clase y a tiempo parcial cumplen con los horarios asignados y con todas las tareas adicionales que requiere impartir una asignatura de calidad superior.								
19. Los docentes tienen espacios y mobiliario adecuados para su trabajo individual en la IES, además de áreas para recibir a estudiantes y realizar reuniones de equipo.								
20. Los docentes tienen facilidades para acceder, tanto en formato físico como digital, a la bibliografía que requieren para sus cursos e investigaciones.								
21. Los contratos de trabajo que firman los docentes estipulan claramente sus obligaciones y derechos.								
22. La normativa que regula la contratación y las condiciones de trabajo de los docentes está claramente descrita en los manuales y reglamentos correspondientes.								

Anexo 2. Matriz de congruencia lógica de la investigación

PROBLEMA	TITULO	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA E INSTRUMENTO
¿En El Salvador se cuenta con indicadores adecuados para medir la calidad de educación superior?	Validación de los indicadores de la categoría 'academia' del proceso de acreditación de calidad académica para medir la formación y el desempeño del personal docente universitario de El Salvador, año 2023	<p><u>GENERAL:</u> Estimar el nivel de validez que poseen los 22 indicadores de la categoría 'Académicos' propuestas por la CdA para medir la calidad académica de las IES evidenciada en la formación y el desempeño profesional docente de los académicos que forman a los futuros docentes de los niveles inicial, básica y media.</p>	<p><u>GENERAL:</u> El índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría 'Académicos' será menor a lo aceptable en relación con la formación docente y docente.</p>	<p><u>INDEPENDIENTE:</u> Percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores sobre la relación de cada indicador con la formación y el desempeño docente.</p>	<p>Validez para medir la calidad de la formación docente.</p> <p>Validez para medir la calidad del desempeño docente.</p>	<p>Índice de Validez de Contenido</p> <p>CVR \geq 0.29 para expertos</p> <p>CVR' \geq 0.58 para jueces</p> <p>Promedio de ítems con CVR o CVR' mínimo requerido mayor o igual a 0.80.</p>	<p>Información primaria a partir de la técnica de la encuesta.</p> <p>El instrumento consistió en 132 ítems en escala ordinal de 4 puntos: 1= Muy suficiente/pertinente/claro 2= Bastante suficiente/pertinente/claro: 3= Algo suficiente/pertinente/claro: 4= Nada suficiente/pertinente/claro</p>
		<p>✓ Indagar la validez de los 22 indicadores de la categoría 'Académicos' para medir la formación docente como evidencia de calidad académica, desde la perspectiva de docentes universitarios que trabajan en los profesorado regulados por el MINEDUCYT.</p>	<p>Desde la percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores, el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría 'Académicos' será menor a lo aceptable en relación con la formación docente.</p>	<p><u>DEPENDIENTE:</u> Índice de validez de contenido de los indicadores de la categoría 'Académicos' que se utilizan en el autoestudio de la fase evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad.</p>	<p>Suficiencia para medir la calidad de la formación docente.</p> <p>Pertinencia para medir la calidad de la formación docente.</p> <p>Claridad para medir la calidad de la formación docente.</p>		

			Desde la percepción de los docentes expertos en la formación de profesores de los programas regulados por el MINEDUCYT y de los jueces investigadores, el índice de validez de contenido para los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ será menor a lo aceptable en relación con el desempeño docente.				
		<p>✓ Indagar la validez de los 22 indicadores de la categoría ‘Académicos’ para medir el desempeño docente como evidencia de calidad académica, desde la perspectiva de docentes universitarios que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.</p> <p>✓ Estimar el Índice de validez de contenido de los 22 indicadores para medir la formación y el desempeño profesional docente como evidencia de calidad académica.</p> <p>✓ Proponer adecuaciones para medir con mayor eficiencia la formación y el desempeño de los docentes que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.</p> <p>✓ Señalar orientaciones hacia una política pública que asegure la calidad académica a partir de brindar formación continua a los docentes que trabajan en los profesorados regulados por el MINEDUCYT.</p>			<p>Suficiencia para medir la calidad del desempeño docente.</p> <p>Pertinencia para medir la calidad del desempeño docente.</p> <p>Claridad para medir la calidad del desempeño docente.</p>		

Anexo 3. Matriz de resultados de cada indicador para medir la Formación Docente

Indicador	FORMACIÓN						Promedio del indicador
	Suficiencia		Pertinencia		Claridad		
1	0.023	ELIMINAR	0.070	ELIMINAR	-0.070	ELIMINAR	0.01
2	0.349	INCLUIR	0.349	INCLUIR	0.163	ELIMINAR	0.29
3	0.209	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.18
4	0.070	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.070	ELIMINAR	0.10
5	0.070	ELIMINAR	0.116	ELIMINAR	0.023	ELIMINAR	0.07
6	-0.209	ELIMINAR	-0.070	ELIMINAR	-0.070	ELIMINAR	-0.12
7	0.488	INCLUIR	0.581	INCLUIR	0.488	INCLUIR	0.52
8	0.349	INCLUIR	0.349	INCLUIR	0.349	INCLUIR	0.35
9	0.163	ELIMINAR	0.116	ELIMINAR	0.209	ELIMINAR	0.16
10	0.163	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.116	ELIMINAR	0.15
11	0.302	INCLUIR	0.256	ELIMINAR	0.302	INCLUIR	0.29
12	0.721	INCLUIR	0.721	INCLUIR	0.628	INCLUIR	0.69
13	0.070	ELIMINAR	0.070	ELIMINAR	0.116	ELIMINAR	0.09
14	-0.116	ELIMINAR	-0.116	ELIMINAR	0.023	ELIMINAR	-0.07
15	-0.116	ELIMINAR	0.023	ELIMINAR	0.023	ELIMINAR	-0.02
16	0.116	ELIMINAR	0.116	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.13
17	0.349	INCLUIR	0.302	INCLUIR	0.256	ELIMINAR	0.30
18	0.349	INCLUIR	0.302	INCLUIR	0.395	INCLUIR	0.35
19	0.023	ELIMINAR	0.070	ELIMINAR	0.070	ELIMINAR	0.05
20	0.442	INCLUIR	0.395	INCLUIR	0.395	INCLUIR	0.41
21	0.209	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.163	ELIMINAR	0.18
22	0.302	INCLUIR	0.302	INCLUIR	0.256	ELIMINAR	0.29

Anexo 4. Matriz de resultados de cada indicador para medir el Desempeño Docente

Indicador	DESEMPEÑO						Promedio del indicador
	Suficiencia		Pertinencia		Claridad		
1	-0.21	ELIMINAR	-0.16	ELIMINAR	-0.26	ELIMINAR	-0.21
2	0.16	ELIMINAR	0.07	ELIMINAR	0.02	ELIMINAR	0.09
3	0.21	ELIMINAR	0.26	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.22
4	-0.07	ELIMINAR	-0.02	ELIMINAR	-0.12	ELIMINAR	-0.07
5	-0.16	ELIMINAR	-0.07	ELIMINAR	-0.16	ELIMINAR	-0.13
6	-0.21	ELIMINAR	-0.16	ELIMINAR	-0.12	ELIMINAR	-0.16
7	0.63	INCLUIR	0.72	INCLUIR	0.63	INCLUIR	0.66
8	0.49	INCLUIR	0.53	INCLUIR	0.53	INCLUIR	0.52
9	0.26	ELIMINAR	0.26	ELIMINAR	0.30	INCLUIR	0.27
10	0.21	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.21
11	0.35	INCLUIR	0.30	INCLUIR	0.30	INCLUIR	0.32
12	0.44	INCLUIR	0.49	INCLUIR	0.49	INCLUIR	0.47
13	-0.12	ELIMINAR	0.02	ELIMINAR	-0.07	ELIMINAR	-0.05
14	-0.21	ELIMINAR	-0.07	ELIMINAR	-0.12	ELIMINAR	-0.13
15	-0.16	ELIMINAR	-0.02	ELIMINAR	-0.12	ELIMINAR	-0.10
16	0.07	ELIMINAR	0.07	ELIMINAR	0.12	ELIMINAR	0.09
17	0.26	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.22
18	0.53	INCLUIR	0.49	INCLUIR	0.44	INCLUIR	0.49
19	0.16	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.21	ELIMINAR	0.19
20	0.53	INCLUIR	0.49	INCLUIR	0.53	INCLUIR	0.52
21	0.30	INCLUIR	0.26	ELIMINAR	0.30	INCLUIR	0.29
22	0.44	INCLUIR	0.44	INCLUIR	0.40	INCLUIR	0.43