

IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE ARMONIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y SINGULARIDAD DE LOS CONTEXTOS

Lafont Pascal

Universidad Paris Est Créteil, Lirtes – EA 7313
profesor de investigación
pascal.lafont@u-pec.fr

Pariat Marcel

Universidad Paris Est Créteil, Lirtes – EA 7313
profesor de investigación

Jordan Souchet

Universidad Paris Est Créteil – investigador
Deulceux Sandrine
Universidad Paris Est Créteil – EA 7313 – profesor

Bacha Zohra

Universidad Paris Est Créteil, Lirtes – EA 7313 – EA 7313
profesor de investigación

Recepción Artículo: 22 abril 2022
Admisión Evaluación: 22 abril 2022
Informe Evaluador 1: 24 abril 2022
Informe Evaluador 2: 26 abril 2022
Aprobación Publicación: 27 abril 2022

RESUMEN

El objetivo del proyecto europeo “Ecalfor” es analizar las condiciones en las cuales se desarrollan las prácticas de evaluación de la calidad de la formación de los docentes de educación básica, para implementar unidades de calidad en las instituciones de educación superior. La problematización se relaciona con los márgenes de aplicación que permitan tomar en cuenta las singularidades de los contextos en un enfoque que busca armonizar las prácticas en referencia al protocolo común a las instituciones de Educación Superior (IES) de los países de Europa (4), América Latina (10) y el Caribe (2) de acuerdo con los estándares internacionales.

La hipótesis parte del mandato de una internacionalización de la formación docente a partir de la implementación de un protocolo que tiene como objetivo evaluar la calidad de la formación y su organización al mismo tiempo que produce una distinción entre las instituciones de educación superior que tendrían recursos necesarios y las que no podrían crear condiciones eficientes para su aplicación.

A través un marco teórico relacionado a la calidad de formación y sus formas de evaluación, hemos adoptado un enfoque metodológico de comparación que pretende cuestionar las variables asociadas tanto las condiciones de implementación de las unidades de calidad en función de los contextos sociológicos, históricos, antropológicos y culturales que lo que puede caer bajo las políticas educativas públicas.

Gracias a los cuestionarios administrados, hemos recogido datos desde personas encargadas de la calidad

IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE ARMONIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y SINGULARIDAD DE LOS CONTEXTOS

en IES (responsables, directores, secretarías técnicas y técnicas especialistas...). Los resultados demuestran convergencias y divergencias entre IES y entre países que definen tantas condiciones que limitan por la implementación de una política de evaluación de la calidad de la formación de los docentes de las escuelas básicas al nivel de la educación superior en América latina y en el Caribe. Al final, las IES "deben comprometerse explícitamente a desarrollar una cultura que reconozca la importancia de la calidad y la evaluación en su trabajo" (ENQA, 2015) para establecer una garantía de la calidad de la formación del profesorado y de los títulos de educación.

Palabras claves: implementación; calidad; evaluación; formación del profesorado; singularidad

ABSTRACT

Implementation of quality units in teacher training: between harmonization of evaluation practices and singularity of contexts. The objective of the European project "Ecalfor" is to analyze the conditions in which the evaluation practices of the quality of the training of basic education teachers are developed, in order to implement quality units in higher education institutions. The problematization is related to the application margins that allow taking into account the singularities of the contexts in an approach that seeks to harmonize the practices in reference to the common protocol to the Higher Education Institutions (HEIs) of the European countries (4), Latin America (10) and the Caribbean (2) according to international standards.

The hypothesis is based on the mandate of an internationalization of teacher training based on the implementation of a protocol that aims to evaluate the quality of training and its organization while producing a distinction between higher education institutions that would have the necessary resources and those that could not create efficient conditions for their application.

Through a theoretical framework related to the quality of training and its forms of evaluation, we have adopted a comparative methodological approach that aims to question the variables associated with both the conditions of implementation of quality units based on sociological, historical, anthropological contexts and cultural than what can fall under public educational policies.

Thanks to the administered questionnaires, we have collected data from people in charge of quality in HEIs (managers, directors, technical secretaries and technical specialists...). The results show convergences and divergences between HEIs and between countries that define so many conditions that limit the implementation of a policy for evaluating the quality of teacher training in basic schools at the level of higher education in Latin America and in the rest of the world. Caribbean. In the end, HEIs "must explicitly commit to developing a culture that recognizes the importance of quality and evaluation in their work" (ENQA, 2015) in order to establish a guarantee of the quality of teacher training and education qualifications. .

Keywords: implementation; quality; evaluation; teacher training; singularity

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal del programa europeo se refiere a las condiciones en las cuales se desarrollan las prácticas de evaluación de la calidad de la formación de los docentes de educación básica, para implementar unidades de calidad en las instituciones de educación superior.

Como parte de esta comunicación, presentaremos los resultados del cumplimiento de los objetivos :

Adaptación de protocolos para la creación e implementación de las Unidades de Calidad

Diseño de la formación: determinación de conceptos nucleares en la formación del profesorado de educación obligatoria

Además, el objetivo aquí es presentar los resultados de cada institución social por país para establecer una comparación basada en los contextos institucionales, culturales y políticos y tratar la hipótesis según la cual la internacionalización de la formación docente se impone a partir de la implementación de un protocolo que tiene como objetivo evaluar la calidad de la formación y su organización al mismo tiempo que produce una distinción entre las instituciones de educación superior que tendrían recursos necesarios y las que no podrían crear condiciones eficientes para su aplicación..

MUESTRA Y/O PARTICIPANTES

La población de estudio está representada por las personas encargadas de poner en marcha unidades de calidad para la formación del profesorado en las instituciones educativas que forman parte del consorcio relativo al programa europeo ECALFOR.

Tabla 1

áreas geográficas	Países	Instituciones
América central	México	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) Convenio Andrés Bello (CAB)
	Panamá	Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE) Universidad Autónoma de Chiriqui (UNACHI)
América Latina	Ecuador	Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
	Brazil	Universidad de las Américas (UDLA) Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Universidade Estadual Paulista (UNESP)
El Caribe	República Dominicana	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) UFHEC
Europa	España	Universidad de Granada (UGR) Universidad de Coruña (UDC)
	Italia	Universidad de Bologna (UNIBO)
	Finlandia	Universidad Este Finlandia
	Francia	Universidad de Paris Est Créteil-Val de Marne (UPEC)

METODOLOGÍA Y/O INSTRUMENTOS UTILIZADOS

El enfoque metodológico se desarrolló a partir de dos matrices de indicadores con el fin de permitir el cruce de datos según los países y áreas geográficas para captar mejor los elementos de convergencia y divergencia.

IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE ARMONIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y SINGULARIDAD DE LOS CONTEXTOS

Tabla 2

Existencia de Unidades de Calidad	Departamento dedicado Título de servicio Personal a disposición Funciones de personal Pasos para evaluar la calidad Métodos de procesamiento de los datos Uso que se hace de los resultados de la evaluación
Espacios físicos y recursos en las Unidades de Calidad	Espacios físicos Espacios se asignan a la calidad Organizados y objetivos Número de personal Equipamiento Recursos materiales Sistema de evaluación de la calidad de la formación docente sitio web Servicio de evaluación en línea Organización y funcionamiento Recolección de datos de calidad
Identificación de los responsables de las unidades de calidad	gerente de calidad Contrato y empleo Funciones Responsabilidades Perfiles
Implementación de las unidades de calidad	Necesidades materiales y humanas Pasos previos a la creación de protocolos para la puesta en marcha Plazos para la implementación

RESULTADOS ALCANZADOS

Convergencias y divergencias sobre la existencia de unidades de calidad en las instituciones de la Educación Superior

Con respecto a México, las respuestas de las tres instituciones de educación superior muestran que existe un espacio físico dedicado a la gestión de la calidad a nivel central de la institución y en ocasiones a nivel de cada componente relacionado (Facultad). Por lo general, se trata de una oficina y una sala de reuniones de calidad exclusiva para todo el establecimiento. Tres establecimientos mencionan la aplicación de normas y estándares correspondientes a los de los organismos de evaluación de la calidad a los que se refieren, organismos que pueden ser reconocidos a nivel de cada región o a nivel federal. Parece que no existe un servicio totalmente dedicado

a la calidad de la formación del profesorado en las escuelas. En la mayoría de los casos, se trata de un servicio de evaluación de la calidad más global, a nivel central de cada uno de los establecimientos. Por lo tanto, no existe una política nacional sólida que incentive la implementación de un proceso de evaluación de la calidad de la formación docente en las escuelas de los establecimientos de educación superior en México.

En cuanto a Panamá, de los tres socios, dos son instituciones de educación superior y el tercero un organismo federativo en convenio con instituciones de educación superior. Se desprende que para uno de los establecimientos no existe un servicio tipo unidad de evaluación de la calidad, mientras que para el otro se menciona la existencia de una oficina dedicada a la evaluación de la calidad. Y, no existe una política nacional de incentivos para la implementación de un proceso de evaluación de la calidad de la formación docente en las escuelas de las instituciones de educación superior en Panamá.

En cuanto a Ecuador, para las dos instituciones de educación superior, existe un espacio dedicado exclusivamente a la evaluación de la calidad de toda la formación que ofrece cada institución. Por otro lado, no existe un sistema de evaluación de la formación de los profesores de escuela, aunque en uno de los establecimientos se señala que esta evaluación corresponde a la de la certificación. Por fin, ninguna política nacional parece estar respaldada por el estado ecuatoriano en términos de evaluación de la formación docente en las escuelas.

Para República Dominicana, se menciona por y para los dos establecimientos de educación superior, la existencia de un servicio de evaluación de la calidad dentro de cada uno de los establecimientos. La evaluación del profesorado la realiza el departamento de evaluación institucional y se basa en indicadores nacionales e internacionales validados por las autoridades universitarias, pero no existe una evaluación externa por parte de una agencia de acreditación, al igual que no hay un sitio web específico. Sin embargo, existe un formulario en línea y una plataforma digital. En conclusión, ninguna política nacional parece estar respaldada por el estado de la República Dominicana en términos de evaluación de la formación docente en las escuelas.

En cuanto a Brasil, no se identifica una unidad de evaluación de la calidad en las dos instituciones de educación superior. En uno de ellos se menciona un centro educativo que puede albergar reuniones. Por lo tanto, no hay personal dedicado a la calidad. El comité educativo incluye representantes de maestros, personal y usuarios; parece ser un espacio de regulación. Sin embargo, la evaluación se realiza, en un caso, enviando correos electrónicos al personal, maestros y estudiantes para obtener sus comentarios. Cada semestre, se organizan reuniones internas en la universidad para evaluar la calidad de la enseñanza impartida por la institución.

También se menciona la existencia de una plataforma virtual. En conclusión, no existe una unidad para evaluar la calidad de la formación de los profesores de escuela en las dos universidades brasileñas, como máximo una administración de un cuestionario de satisfacción y la organización de un encuentro educativo semestral. Por lo tanto, no parece haber ninguna política para incentivar la evaluación de la calidad de la formación docente en las escuelas de Brasil.

En cuanto a las universidades de los países europeos, todas cuentan con un servicio o unidad de evaluación de la calidad de la formación impartida. En la mayoría de los casos, la unidad de calidad se encuentra en el nivel central de la institución de educación superior, con el Rector, dentro de un departamento dedicado, pero también a un nivel más local, con las facultades y / o departamentos de formación. Se enfatiza la implicación institucional y política de cada establecimiento, y se ponen a disposición del servicio dedicado a la calidad los recursos humanos y materiales (informática, impresoras, software, etc.) así como dentro de los componentes (Facultad, departamento). Además, la evaluación se lleva a cabo en forma de autoevaluación o evaluación interna, así como una evaluación externa por parte de agencias dedicadas reconocidas por cada estado. Asimismo, la acreditación de la formación se basa en evaluaciones de la formación, incluso para la formación básica del profesorado de escuela, mediante protocolos de evaluación, a través de cuadros de mando, y con base digital en indicadores. No siempre hay un sitio web dedicado, y los resultados de las evaluaciones generalmente se publican en el sitio web de cada establecimiento.

En conclusión, bajo el liderazgo del Ministerio de supervisión a nivel nacional o regional (provincias) dependiendo de la estructura política y administrativa de cada país, la gestión es ejecutada por cada establecimiento de

IMPLEMENTACIÓN DE UNIDADES DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ENTRE ARMONIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y SINGULARIDAD DE LOS CONTEXTOS

educación superior. Y este impulso es el resultado del trabajo de coordinación y armonización impulsado por el Consejo de Europa, a menudo visto como una orden judicial por parte de los países y las instituciones de educación superior. Por lo tanto, existe una clara voluntad política comunitaria a nivel europeo, asumida por cada estado miembro, que impulsa una política de evaluación de la calidad que cada establecimiento de educación superior debe implementar y desarrollar. En este sentido, existe un marco de referencia europeo para la formación básica del profesorado escolar transmitido por las instituciones responsables de estos cursos de formación en cada país. Cada institución aporta recursos materiales y humanos, así como protocolos para llevar a cabo esta misión de evaluar la calidad de la formación docente en las escuelas básicas, todo el proceso que conduce a la acreditación de la educación superior.

Convergencias y divergencias sobre los espacios físicos y recursos en las unidades de calidad en las instituciones de la Educación Superior

Las respuestas recibidas son muy parciales y realmente no nos permiten extraer lecciones transversales. Los protocolos de evaluación están bien implementados, pero no se reservan exclusivamente a la evaluación de la calidad de la formación docente. Existe un reglamento docente, que incluye los procesos de evaluación del desempeño, definido por la institución y sustentados en referentes e indicadores nacionales e internacionales, que han sido validados por las autoridades institucionales. No se cuenta con evaluación externa de las agencias acreditadoras.

Si bien las universidades europeas conocen diferentes estructuras de servicios dedicados a la evaluación, todas cuentan con espacios asociados a las tareas de evaluación. Los espacios no son asignados exclusivamente a la calidad de la formación de los docentes de escuelas, son

oficinas compartidas con la evaluación de la calidad de toda la oferta de formación inicial. Profesionales identificables pueden ser gestores del servicio de evaluación de la calidad de la formación y más concretamente de los docentes. Cada departamento lleva a cabo su evaluación de la calidad educativa ofrecida a través de retroalimentaciones obtenidas de los estudiantes al final de las materias ofrecidas

Management y responsabilidades en las unidades de calidad en las instituciones de la Educación Superior

Los socios mexicanos experimentan la misma situación: no existe el nombramiento de gerente, sólo existe el responsable institucional y una coordinación de acreditación institucional. Las tareas compartidas por los profesionales de la evaluación de la calidad son: Todas las universidades mexicanas cuentan con un coordinador de tiempo completo. Docencia y gestión, buen funcionamiento de los sistemas de calidad, revisión de la política de calidad, revisión de los objetivos de calidad de cada uno de los procesos declarados, revisión y seguimiento a los riesgos declarados de acuerdo al contexto organizacional, revisión y seguimiento a las acciones correctivas, planificación de las auditorías internas de calidad, planificación de las auditorías de vigilancia por parte del organismo certificador.

La gestión y responsabilidades en las unidades de calidad en Panamá están limitadas en la medida en que este se ha visualizado la figura de un coordinador, se tiene previsto un director de la calidad a inicio del año 2022. El responsable de coordinar con los directores de unidades, los estándares prioritarios para su dirección o coordinación. Analizar los estándares y realizar reuniones permanentes con las dependencias, informes periódicos, realizar investigaciones, reportes cuanti-cualitativos, estrategias de seguimiento y monitoreo, evaluar las diferentes actividades y dar apoyo para que mejoren, son las principales funciones del director de calidad.

En Ecuador, existe gerente como tal, se creó las Coordinaciones en cada departamento, y una Dirección en la Sede Matriz como un Director de Aseguramiento de Calidad y Asuntos Regulatorios. Coordinar la realización, seguimiento y evaluación del plan estratégico de las carreras o programas, coordinar y asesorar la elaboración de planes operativos y de mejoras, su seguimiento y evaluación; reunir y centralizar la información y estadísticas pertinentes para el seguimiento de los planes de mejora y de la planificación estratégica y operativa, asegurando su

confiabilidad, pronta disponibilidad; gestionar la información, estadísticas e indicadores pertinentes para el aseguramiento de la calidad ; fomentar la cultura de calidad a través de procesos de mejora continua como la capacitación.

En República Dominicana, los gerentes de calidad pueden ser personas designadas a tiempo completo. En Brasil, las respuestas son pocas y solo indican que hay un responsable institucional por la gestión de la calidad (Procurador Educacional Institucional).

Creación e implementación de unidades de calidad en las Instituciones de Educación Superior

Si en las IES de los países europeos existen mecanismos de evaluación de la calidad, para la mayoría de los países de América Latina y el Caribe que no cuentan con ellos, en general se manifiestan a favor de establecer sistemas y unidades de calidad en cuanto se puedan establecer apoyos en nivel central y local. Si en México y República Dominicana se contemplan métodos de apoyo, y si en Ecuador existe un mecanismo institucional, para los demás países (Panamá,

Brasil), en todos los casos se mencionan obstáculos ante la ausencia de una política pública de incentivo, como la económica. aspecto, y la resistencia de los propios profesores

DISCUSIÓN

La hipótesis parte del mandato de una internacionalización de la formación docente a partir de la implementación de un protocolo que tiene como objetivo evaluar la calidad de la formación y su organización al mismo tiempo que produce una distinción entre las instituciones de educación superior que tendrían recursos necesarios y las que no podrían crear condiciones eficientes para su aplicación.

Bajo el liderazgo del Ministerio de supervisión a nivel nacional o regional (provincias) dependiendo de la estructura política y administrativa de cada país, la gestión es ejecutada por cada establecimiento de educación superior. Y este impulso es el resultado del trabajo de coordinación y armonización impulsado por el Consejo de Europa, a menudo visto como una orden judicial por parte de los países y las instituciones de educación superior. Por lo tanto, existe una clara voluntad política comunitaria a nivel europeo, asumida por cada estado miembro, que impulsa una política de evaluación de la calidad que cada establecimiento de educación superior debe implementar y desarrollar. En este sentido, existe un marco de referencia europeo para la formación básica del profesorado escolar transmitido por las instituciones responsables de estos cursos de formación en cada país. Cada institución aporta recursos materiales y humanos, así como protocolos para llevar a cabo esta misión de evaluar la calidad de la formación docente en las escuelas básicas, todo el proceso que conduce a la acreditación de la educación superior. Y, finalmente, parece existir una clara división entre los países de Europa y los de América Latina y el Caribe en cuanto a la evaluación de la calidad de la educación superior y, más particularmente, de la formación de docentes en las escuelas básicas.

En realidad, con la excepción de México y por una parte de la República Dominicana y del Ecuador, donde a pesar de la aparente falta de voluntad política nacional para implementar una política asertiva de evaluación de la calidad de la formación docente en las escuelas fundamentales, se menciona a las agencias de evaluación y acreditación, permitiendo así el reconocimiento de la formación acorde a la política de cada establecimiento, para el resto de países (Panamá, , Brasil) se observa una ausencia de política nacional en cuanto a la evaluación de la formación superior para docentes de educación básica, aunque se habla de un inicio de proceso con el apoyo de la ACSUG a corto o medio plazo (México y República Dominicana) o de iniciativa de cada IES como es en caso en Ecuador y Brasil, a diferencia de los países de Europa para los que no existen es la armonización europea de los sistemas de evaluación nacionales infra europeos.

ESPECIFICIDADES

Los conceptos relevantes de los modelos formativos en cada IES y en cada país

Según la síntesis, existe una lógica estatal relativa en México. Grandes líneas aparecen como la centración en el aprendizaje, las competencias, las tutorías, las competencias didácticas, investigativas, conocimiento de los alumnos, desarrollo profesional, epistemología, psicopedagogía, ciudadanía y responsabilidad social; y las referencias de autores parecen ser compartidas por el conjunto de las IES. Al nivel del país de Panamá, no aparece una lógica estatal que permite una gran libertad para cada IES: *"El tema de la política de formación docente parece estar en la nebulosa. Cada universidad forma los docentes de acuerdo con*

sus criterios. La ausencia de una efectiva coordinación entre el Ministerio de Educación como el ente empleador, con las universidades y las instituciones formadoras sobre la base de un perfil mínimo de formación explica en parte esta debilidad". En Ecuador, aparece al nivel del país una lógica estatal parcial que se adapta y se declina según su contexto local. Para la República Dominicana no aparece una lógica estatal, nacional parcial con orientaciones e incitaciones. Y, para Brasil aparece una lógica estatal parcial al nivel del currículo, sin embargo, con una posibilidad muy larga de adaptación en función de los contextos de formación de los docentes. Por fin, al nivel de los países de Europa aparece una lógica estatal y una lógica europea, aunque Finlandia se distingue por una libertad pedagógica más evidente con un modelo particular. Por otro lado, aparece un modelo de formación muy pragmático en los países de América latina y del Caribe, más fuerte que en los IES de los países de la Unión Europea.

Establecer y adaptar modelos internacionales a las necesidades particulares de formación de las IES socias

Sobre el plano pedagógico y organizativo, si no hay una política afirmada en materia de modelo de formación de docentes, aparece una orientación privilegiada que es de tipo pragmática con una importancia a la práctica y a una perspectiva teórica articulada a las necesidades de la pedagógica. Sin embargo, Brasil parece ofrecer una formación de docentes muy teórica. Sobre el plano de la organización de la formación de los docentes, si parece que no hay un marco común en Ecuador, las IES eligen modelos definidos por las organizaciones internacionales y el Mercosur (América latina), o se refieren al modelo europeo.

A nivel pedagógico y organizativo, el llamado modelo de formación del profesorado escolar "simultáneo", el más común en los países del norte de Europa, se caracteriza por una formación alterna disciplinaria y profesional, y por una participación temprana en la profesión docente escolar. Por otro lado, en el modelo denominado "consecutivo" (Francia, España, Bulgaria), la calificación de la docencia se alcanza al final de los estudios y de una formación pedagógica que sigue a la formación inicial; por lo tanto, la decisión de convertirse en maestro de escuela llega más tarde, después de graduarse de la universidad.

CONCLUSIONES

Finalmente, la cuestión principal parece ser la del mejor equilibrio posible entre la acentuación de los conocimientos académicos y la mejora de las competencias profesionales; se trata en realidad de la búsqueda de un equilibrio pertinente entre las prácticas docentes en los programas de educación formal dentro de los establecimientos de formación y las prácticas docentes organizadas según distintos períodos de ejercicio en las escuelas. Dentro de la Unión Europea, ya en 2007, los estados miembros se comprometieron a promover la adquisición de habilidades para enseñar de manera efectiva en clases heterogéneas que acogieran a alumnos de diversos orígenes culturales en la formación inicial del profesorado. El desafío no es solamente de mejorar el estatuto de la profesión docente, sino el de brindar una educación de calidad. Por fin, en referencia a los IES de los países de América latina y del Caribe, emerge un modelo de formación sin marco común a nivel estatal, a excepción de México que propone orientaciones. De esa manera, el modelo de formación de los docentes en estos países parece tener más en cuenta las necesidades prácticas pedagógicas articuladas a la teoría, a excepción de México que parece privilegiar más la formación de tipo teórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becerra, F., Andrade, A., Díaz, L. (2019). Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación. *Revista Actualidades*, Vol.19, Núm. 1. ISSN: 1409-4703. DOI: 10.15517/ai.e.v19i1.35235.
- Calderón, G., Zamora, R., Medina, G. (2017). La educación superior en el contexto de la globalización. *Universidad y Sociedad*, Vol. 9(2), 300-305.
- Chenet, M., Bollet, F., Vargas, J., Manyari, G. (2019). Diseño de un sistema de gestión de la calidad académica para la Facultad de Ingeniería de una Universidad Privada en el Cusco. *Revista de Investigación Universidad Privada de Pucallpa*. Vol. 4 N° 1.
- Sánchez, E. (2017). Retos de la educación superior en América Latina: El caso de República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, Vol. 42, núm. 1, pp. 9-23.
- Zeledón, M., Aguilar, O. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos desafíos, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol.14 no.1. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>.

