

Concepciones sobre la docencia universitaria de calidad

Ruby Arbeláez López* y María Carmen Fortes del Valle**

Resumen

Con esta investigación hemos querido construir un concepto de calidad de la docencia universitaria, para lo cual la hemos contextualizado en los procesos de evaluación de los profesores universitarios, que se han convertido en la herramienta institucional por excelencia de las reelaboraciones culturales y la inducción de cambios para la transformación de la práctica pedagógica. Los datos que aportamos reflejan una visión sobre la calidad de la docencia universitaria vivida como una situación problema generada por las presiones que exigen a la universidad realizar planteamientos culturales que la pongan en sintonía con la cultura global de calidad. Los elementos de juicio obtenidos a lo largo del proceso nos permiten argumentar en favor de la idea de que en el reconocimiento y la renovación de las concepciones docentes, se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente y se abre un espacio para la redefinición de la docencia como función del profesor universitario.

Palabras claves: Evaluación docente, docencia universitaria, ambiente académico, acciones pedagógicas.

Abstract

This research aims at the elaboration of a concept for the university teaching quality. With this purpose in mind it has been set in context with the process of evaluation for university lecturers, which has turned out as valid institutional tool for cultural reelaborations, as well as a change induction in search of new pedagogical practises. The

* Profesora Universidad Industrial de Santander en Colombia: arbeláez@uis.edu.co

** Profesora Universidad de Valencia. España: María.C.Fortes@uv.es

data already gathered is reflecting a vision of university teaching quality experienced as a problematic situation that arises from external pressures demanding new cultural settings according to a high-quality global culture .

Based on the judgement elements built during the process it is possible to favour an idea that the way to a continuous improvement of teaching quality is to be found in the renewing and acknowledgment of teaching conceptions. All this creates new spaces to re-define docency as a function of the university teacher.

Key words: teaching evaluation, university teaching, academic environment, pedagogical actions.

EL PROBLEMA

El énfasis dado a la necesidad de evaluar la acción docente ya no como una acción cotidiana, sino como una acción institucional en los procesos de autoevaluación institucional, evaluación externa y acreditación, ha llamado nuestro interés por indagar sobre las concepciones que se leen en estos modelos y las razones por las cuales se ha observado más preocupación por la calidad en los entes gubernamentales y sociales que entre la comunidad docente.

Las demandas por una mejor calidad de la docencia universitaria se acentúan cuando se analizan las interacciones entre la educación y las transformaciones sociales y económicas que se están produciendo en la sociedad actual, preocupa la calidad de su papel en el desarrollo de las personas, su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos. La principal fuente de motivación se produce por la exigencia de tener procesos educativos más acordes con las tendencias culturales, tecnológicas y económicas actuales; para otros, en el deseo de conseguir una educación más completa y actualizada para los alumnos; otros -en el ámbito externo- centran su interés desde las fuentes de financiación de la educación que ligan la calidad a la posibilidad de obtener recursos estatales; y hay otros, cuyo interés les viene de la necesidad de materializar en las instituciones de educación universitaria las modernas teorías de gestión empresarial.

Estas demandas ponen en evidencia la carencia de un discurso que fundamente la estructura desdibujada y a veces incoherente que se lee en los procesos seguidos para evaluar las acciones del profesor universitario y en particular las docentes. En la visión del problema varias veces replanteada a lo largo de la investigación a medida que los hallazgos fueron aportando nuevos elementos de juicio encontramos que en el ámbito administrativo dentro y fuera de la Universidad se formulan juicios cuestionadores de la calidad de la docencia universitaria pero no se reconoce la falta de políticas y estrategias para realizar nuevas elaboraciones que propicien las innovaciones y transformaciones necesarias. Así, se acude a la Evaluación (entendida como control), como un medio para enfrentar a los profesores con la necesidad de cambio o para verificar la calidad del cambio en quienes lo han realizado. Por esta razón, hay

una preocupación por saber ¿cuáles son las concepciones de docencia universitaria de calidad asociados a la evaluación docente? Porque aunque la calidad de la función docente es hoy uno de los temas de discusión obligatoria en el campo educativo, y el tema como objeto de estudio ha sido ampliamente debatido en los escritos de los teóricos de la educación e indagado por muchos investigadores; el mejoramiento continuo de la calidad de la docencia universitaria, como meta a alcanzar, no ha sido motivo de preocupación sistemática de quienes ejercen esta actividad en la universidad y se puede presuponer que los lineamientos culturales al respecto, inmersos en los modelos, son tan limitados que inducen a los profesores universitarios a considerar que ejercen su docencia al mejor nivel posible.

En el ámbito interno de las instituciones, el movimiento actual por la calidad, tiene para la aceptación y adopción por parte de los miembros de la comunidad universitaria, el grave problema de sus raíces externas a la educación. Surge desde los ministerios, las empresas y los contribuyentes, y aunque entre los profesores se conoce bien este discurso, no hay tanta preocupación por abordar la calidad desde un gran movimiento, puesto que se cree que es inherente al quehacer docente, y que en la medida de los esfuerzos de cada uno se está logrando.

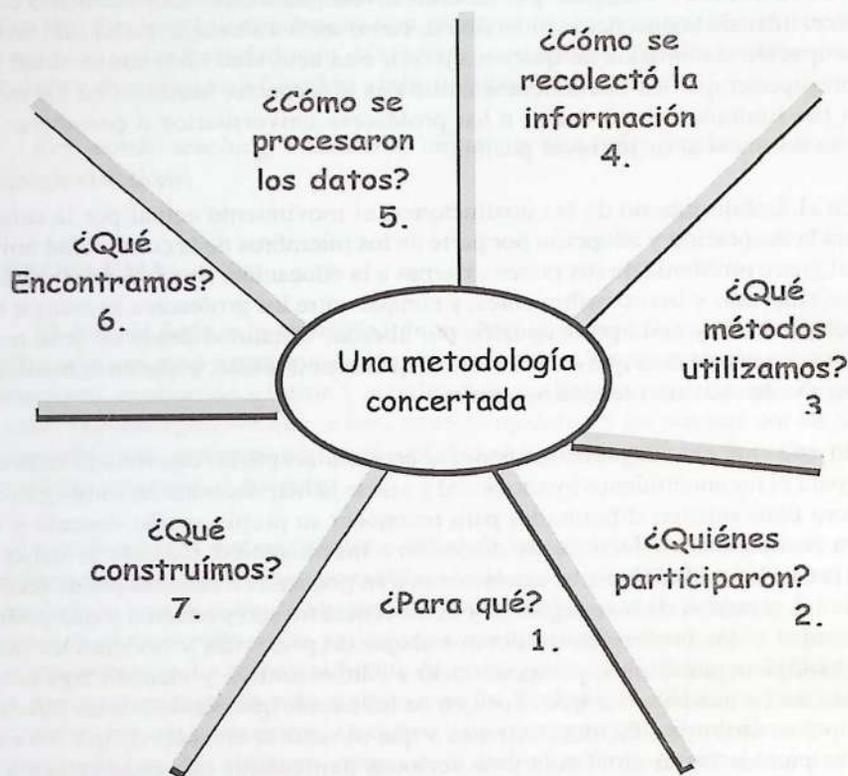
En este ambiente de preocupaciones el profesor acepta la importancia de la evaluación para el reconocimiento institucional y puede hablar del tema en forma general, pero , pero tiene muchas dificultades para reconocer su propia acción docente y aún más para participar en colectivos de discusión e investigación. Cuando se habla del tema de la calidad en los claustros académicos o en pequeñas reuniones puede reconocerse que los procesos de investigación y de docencia no son perfectos y que podrían ser mejorados si los profesores quisieran trabajar un poco más y tuvieran un mejor apoyo ideológico, académica, presupuestario y administrativo y menos carga académica. Este hecho nos hace ver que el origen de las causas que ocasionan las dificultades siempre se atribuye a factores externos y que se tiene la creencia de que los cambios no se pueden lograr en el aula y en acciones particulares que contribuyan a los logros colectivos.

Por estas razones como profesoras universitarias hemos iniciado este proceso de investigación no sólo con el propósito de hallar elementos de juicio y hacer algunas recomendaciones, sino con el propósito de obtener los elementos necesarios para empezar a andar el camino por el cual se construya el eje que nos permita a los docentes universitarios liderar la búsqueda permanente de la calidad docente, de forma que sea posible hallar el punto del encuentro en el aula imaginaria conformada en el espacio donde ocurren las relaciones, reconocer que nuestro rol nos compromete con la doble función de enseñantes y aprendices.

METODOLOGÍA CONCERTADA

El trabajo de investigación está enmarcado claramente dentro de la Investigación Cualitativa por los métodos, los instrumentos y los fines. Con el propósito no sólo de

indagar para obtener información sino de construir de la mano con los profesores involucrados en el estudio. Se ha utilizado una metodología concertada con la que intentamos responder a las cuestiones planteadas en el siguiente esquema:



1. ¿PARA QUÉ?

Para construir un concepto de docencia universitaria de calidad que ponga en evidencia las concepciones docente y el principio organizador que alimenta los procesos de evaluación docente en las universidades objeto de estudio para propiciar la revisión de las políticas y el enriquecimiento de la cultura sobre docencia y sobre evaluación docente.

2. ¿QUIÉNES PARTICIPARON?

Seleccionamos intencionalmente 3 universidades españolas: Universidad de Granada, Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia, que tenían en común su participación en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria y la Universidad Industrial de Santander de Colombia, que en ese momento estaba iniciándose en el proceso de acreditación externa.

3. ¿QUÉ MÉTODOS UTILIZAMOS?

De la variada gama de métodos posibles en la investigación cualitativa seleccionamos de acuerdo con nuestras necesidades la observación, la argumentación teórica y el estudio de casos, tomando el modelo configurado para cada universidad como un caso. Observamos a los profesores, a los modelos y en general a las instituciones.

La observación en las interacciones sobre el contexto de un estilo de pensamiento construido en el colectivo formado por los autores estudiados y los profesores con los cuales logramos una interacción reflexiva y crítica y un compromiso con la temática estudiada. En este proceso de observación, construcción y explicación, fuimos dando nuevas pinceladas a la visión del problema para iniciar un camino de construcción de la mano con muchos docentes universitarios que accedieron a compartir sus concepciones, opiniones y saberes.

Argumentación teórica: intentando lo que Anguera (1995) ha llamado una depurada y rigurosa descripción contextual. Hemos utilizado la argumentación teórica, para captar a través de la palabra hablada y escrita la realidad de las acciones de los profesores en su quehacer docente y posibilitar así un análisis que diera lugar a la obtención de un conocimiento con suficiente potencia explicativa, acorde con nuestro objetivo y con los descriptores e indicadores a los que ha sido posible acceder.

Estudio de casos: para leer las concepciones en los modelos, pero en cada caso (universidad) dimos mucho valor a las concepciones de los docentes entrevistados a la hora de construir los conceptos de docencia universitaria y de calidad de la docencia universitaria. Aunque se han tomado atributos comunes para estudiar cada caso al encontrar diferencias o ausencias no se juzgó un caso como mejor o peor, simplemente se presentan los datos y las posibles explicaciones para quienes deseen seguir trabajando con nuestras elaboraciones.

4. ¿CÓMO SE RECOLECTÓ LA INFORMACIÓN?

Aquí se produjeron y recolectaron los datos. Cuando observamos recogimos información, la vimos, la escuchamos, la encontramos y cuando entrevistamos y encuestamos creamos con los profesores nuevos datos que no existían, que no estaban disponibles, a veces ni el propio entrevistado era consciente de la estructura de su pensamiento. Él mismo cuando tenía ante sí la transcripción de su entrevista, descubría en su pensamiento matices de los que no era consciente.

ENTREVISTAS

Abiertas: Desde la reflexión inicial pensamos que no podíamos deducir de los modelos (deducir de los modelos), sin hablar con algunos profesores. Después de la revisión del estado de la situación, realizamos entrevistas abiertas a 5 profesores de cada universidad española en quienes por su experiencia y formación depositamos la confianza para elegir las dimensiones con las cuales definiríamos la docencia universitaria de calidad.

Semiestructuradas: tomando como base las dimensiones definidas en las entrevistas abiertas. El grupo de 25 profesores por universidad, se conformó espontáneamente, cada profesor entrevistado nos sugería otro nombre incluso nos concertaba la cita, fue una experiencia muy enriquecedora, solamente cuando fuimos a transcribir las grabaciones nos dimos cuenta de que eran muchas y muy extensas. Con estas expresiones se construye la clasificación y categorías, se agrupan en frecuencias y algunas de ellas se presentan en los capítulos como citas, testimonios o argumentos.

Discusión de grupo: Encontramos en Martínez del Pozo (1993) las características e importancia de este instrumento, que permite contruir en el seno de pequeños grupos un discurso sobre las categorías de cada dimensión sino que se pretendía explicar el sentido de cada una de ellas. Esta experiencia demostró que los encuentros en línea no sólo igualan a los presenciales sino que los aventajan, cuando cada profesor hace el esfuerzo de redactar y escribir sus ideas.

Material documental: Contamos con las políticas nacionales e institucionales y la transcripción de las entrevistas que aportó documentos de muchas páginas. En esta conversión nos apoyamos en Bardín (1977) realizando una operación o conjunto de operaciones tendientes a representar una información bajo una forma diferente de la suya original en un estadio comparativo diferencial, para imaginar un complemento enriquecedor.

Cuestionario en la Web: A cada profesor de estas cuatro universidades que tuviera un correo institucional se le envió un mensaje invitándolo a hacer clic en una dirección Web para responder un cuestionario conformado por afirmaciones categóricas y cuatro opciones para manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Realmente queríamos comprobar la aceptación que tenían en un grupo más grande (más de 200 por universidad) las dimensiones y categorías con las cuales construimos el concepto de docencia universitaria de calidad.

5. ¿CÓMO SE PROCESARON LOS DATOS?

En la organización cualitativa de la información se utilizó, como ya se había mencionado la transcripción, codificación y categorización a modo de variables que forman parte de cada una de las dimensiones. Propusimos como categoría, el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevaron al establecimiento de clases entre las cuales existen unas relaciones de complementariedad establecida de acuerdo con un criterio fijado al efecto y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma.

Acudimos a la cuantificación con el propósito de presentar con un lenguaje más universal y preciso el número de frecuencias en las expresiones que dieron lugar a las categorías, se presentaron en gráficas sectoriales. Los resultados de los cuestionarios se ordenaron por frecuencias y porcentajes, con estos datos se procedió a aplicar el análisis de componentes para datos categóricos, en el análisis multivariante, con el

propósito de ver la similaridad entre las expresiones que pretendían lograr la identificación con las variable (categorías que definen una dimensión).

6. ¿QUÉ ENCONTRAMOS?

La información y los elementos de juicio obtenidos nos permitieron:

- Reestructurar la visión del problema
- Determinar las dimensiones y categorías para construir el concepto de docencia universitaria de calidad
- Definir la estructura de los modelos teniendo en cuenta unos indicadores comunes

6.1 Para reestructurar nuestra visión del problema desde:

Factores externos

- Incoherencia entre las acciones docentes y las transformaciones, sociales, tecnológicas y económicas.

El reconocimiento de que el compromiso, los saberes, las actitudes y en general las competencias de los profesores pueden ser determinantes centrales de la calidad de las escuelas.

- Mediante la investigación en educación y en particular en las didácticas especiales han cambiado las teorías y hasta las concepciones aunque no siempre las prácticas.
- Desde los entes gubernamentales y las empresas se espera que la universidad y especialmente los docentes asimilen en sus acciones las teorías empresariales como la calidad total con la planificación estratégica y todas las que han venido revolucionando el sector productivo.
- La rendición de cuentas y la exigencia de altos índices de eficacia, eficiencia y efectividad para asignar mayores recursos.
- Los procesos de evaluación externa y acreditación dan a la preocupación por la calidad de la docencia un sentido asociado al control.

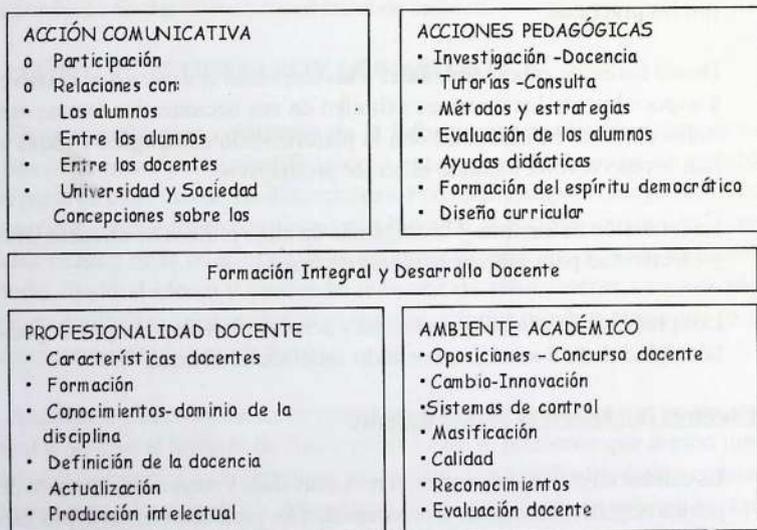
Factores internos a la acción docente:

- La calidad no es asumida como un reto individual y menos del colectivo docente, por los orígenes externos de la preocupación los profesores miran el proceso como un conjunto de tareas a realizar que no tiene nada que ver con su función docente.

- Cada profesor tiene sobrados argumentos para sus acciones docentes aunque no tenga mucha claridad sobre su estilo docente y menos sobre sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- A pesar de la antigüedad de la discusión sobre la necesaria profesionalización docente esto no preocupa a los profesores universitarios formados en disciplinas diferentes a la educación.
- Desafortunadamente el «proyecto docente» no pasa generalmente de ser un formalismo en las convocatorias. De manera espontánea cada profesor va organizando su proyecto pero no está unido a los mecanismos de control, ni de reconocimiento.
- Al privilegiar la investigación sobre la docencia la universidad está dando un mensaje en contravía con la preocupación por la docencia. Los profesores investigadores dedican más tiempo a investigar, escribir artículos y libros, a participar en congresos y acciones de gestión que a innovar sus acciones docentes.

6.2 DIMENSIONES Y CATEGORÍAS

La transcripción de las entrevistas abiertas y semiestructuradas y la revisión por parte de la mayoría de los entrevistados, permitió realizar un proceso de codificación que hizo posible definir las dimensiones y categorías sobre las cuales se construirían los conceptos de docencia universitaria y de calidad de la docencia universitaria. Aunque los límites de las categorías no son claramente diferenciables el ejercicio repetido de análisis y confrontación permitió la siguiente estructuración:



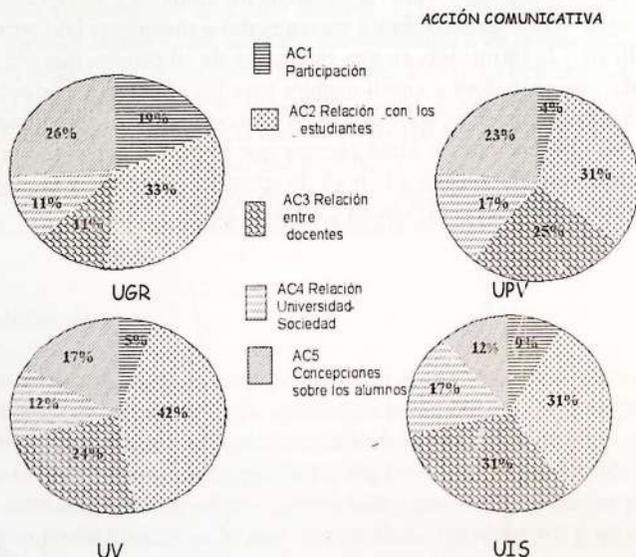
La acción comunicativa es el núcleo de la vida escolar y el punto de origen donde se generan las acciones pedagógicas que transforman el ambiente académico, donde debe ocurrir necesariamente la profesionalización docente. En la fuerza y convergencia de estos cuatro pilares se construye la base que permite a cada profesor ser visto y verse así mismo como una persona que está aprendiendo permanentemente, mientras enseña y orienta la formación integral de sus alumnos.

Acción comunicativa

La acción comunicativa es una característica por excelencia de la vida universitaria que reclama la existencia de espacios propicios donde circulen las ideas, para realizar el ejercicio de la controversia, el conflicto, los acuerdos que son acciones características del medio académico e imprescindibles para cumplir las funciones del profesor universitario: docencia, investigación y gestión; y sobre todo para llegar al cumplimiento de la misión de la universidad. En los ejercicios de acción comunicativa los docentes desarrollan su capacidad de tolerancia para luego, desde el ejemplo, orientar al alumno en la adquisición de la capacidad de *«vivir juntos»*, tarea que la universidad no ha asumido responsablemente.

El logro de la Misión de la Universidad está sujeto a la acción comunicativa. Por eso la universidad debe construir el marco dentro del cual debe ocurrir en el más estrecho vínculo de discusión y de comunicación, relación de los profesores entre sí y de los profesores con los alumnos (Karl Jasper, 1945).

En esta dimensión la acumulación de frecuencias y sectorización de las categorías se realizó en cada universidad, porque la investigación nos llevó a decidir que el contexto institucional se particulariza aún en el ámbito de cada departamento o escuela, en el cual se estructura la comunidad más cercana a cada docente universitario. En las graficas podemos ver un ejemplo en el comportamiento de las frecuencias de las categorías en la dimensión de Acción Comunicativa en cada universidad:

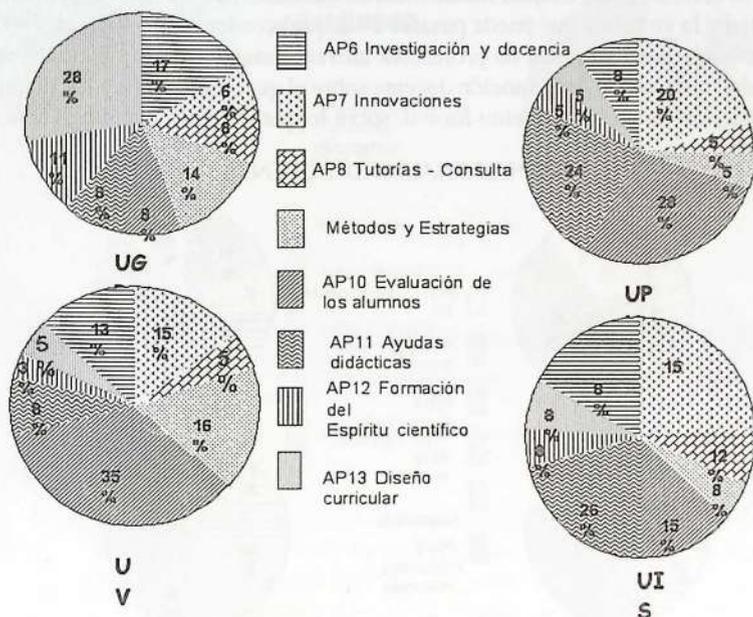


Al contextualizar las concepciones de los profesores en cada institución se encontraron explicaciones a las diferencias significativas en la importancia dada a cada categoría, como puede observarse en la gráfica. La participación es una variable realmente importante a juzgar por las concepciones de los docentes, pero, el contexto institucional puede minimizarla, al inducir a considerarla como una tarea obligatoria en la cual no existe la autonomía, ni grados de participación, ni niveles de calidad. La relación con los estudiantes es un tema que vale la pena estudiar en el contexto universitario, ya que al hablar con los docentes afloran muchos conflictos debidos a diversas causas entre las que puede estar la formación de los docentes para comprender el mundo de los estudiantes y particularmente cómo aprenden y por qué no aprenden lo que se les quiere enseñar. La relación entre los profesores con la intención de formar colectivos docentes de investigadores en el aula o por lo menos, para el estudio y reflexión crítica de las acciones docentes se puede considerar una asignatura pendiente, porque los grupos existentes son una pequeña minoría. La relación universidad y sociedad ha desviado el rumbo hacia la gestión y un poco hacia la investigación aplicada, pero, casi nada hacia la extensión de los logros académicos; el estudio de las competencias como fuente muy importante para los diseños curriculares es aún incipiente. Las concepciones sobre los alumnos son un obstáculo para la relación y orientación del proceso de formación en el aula, porque en su gran mayoría los profesores no tienen formación y lo que es peor muchos no le dan importancia.

6.2.2 Acciones pedagógicas

Cuando se habla de las acciones pedagógicas, el docente se encuentra con una especie de hora de la verdad en lo referente a los conocimientos que debe poseer para ser un verdadero docente universitario y responder a lo que espera de él la sociedad. Están referidas a las acciones de investigación en el aula, las tutorías o atención a la consulta de estudiantes, la innovación metodológica, la elaboración de ayudas didácticas y uso de nuevas tecnologías, y a la evaluación de los alumnos y autoevaluación de sus propios procesos. Todas las actividades encaminadas a enriquecer las formas de orientar el aprendizaje y la formación, en una asignatura de tal manera que sea comprensible, agradable, enriquecedora y cuestionadora para los alumnos y el docente mismo, implican «una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente imparten» (Putnam y Borko, 2000).

ACCIONES PEDAGÓGICAS



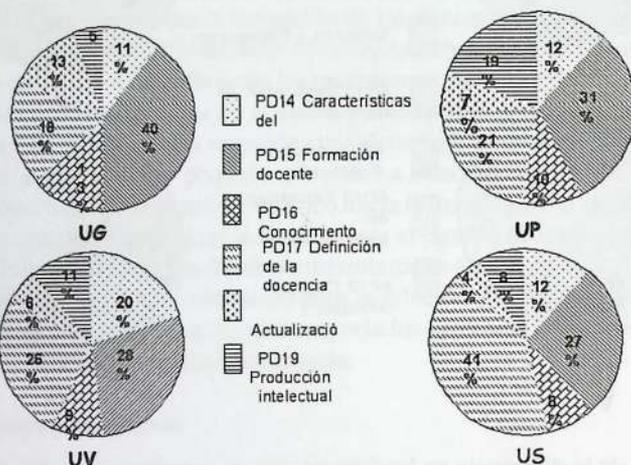
A pesar de la diferencia en las frecuencias, en esta dimensión fue más sencillo definir las categorías, aunque, la interpretación e importancia en cada institución varía significativamente. Sin embargo en algunos puntos comunes se encuentra que el alto porcentaje de disertaciones en investigación y docencia no se debe a que se considere importante la investigación en este campo, sino al comentario que fue denominador común en las cuatro universidades: el hecho de que la investigación en la disciplina de origen sea más valorada que la acción docente. Los profesores consideran que a la hora de los reconocimientos, las acciones sobresalientes o de investigación en docencia no tienen espacios de discusión o publicación. Les preocupa la evaluación de los alumnos que la consideran una asignatura pendiente, porque resulta difícil conseguir que los instrumentos utilizados en la medición recojan lo que realmente se quiere valorar, es decir, no se logra la eficacia. Los métodos y las estrategias fueron comentados desde la perspectiva de su situación de alumnos, comparada con lo que hoy hacen en sus aulas. La necesidad de innovar es reconocida pero la forma de hacerlo no está clara.

Profesionalidad docente

¿Enseñar es una segunda profesión para los profesionales que obtienen una vinculación laboral con el propósito de enseñar en la universidad? Si en sus funciones está orientar el aprendizaje y la formación de otros, la pregunta no puede tomarse con ligereza. Es evidente que la no exigencia de una formación especializada para el ejercicio de la docencia en el nivel superior induce a que los docentes se perciban a sí mismos como profesionales en lo que dice su título universitario y no en Docencia

Universitaria. Se desconocen aspectos como que «una profesión es una actividad que posee un conocimiento formal, habitualmente ostentado por los más experimentados, y que tiene la virtud de que puede pasarse a los que acceden a ella» (Rivas, 1997). Es innegable que la comunidad de profesores universitarios posee un objeto de estudio particular en el campo de la función docente sobre el qué, el cómo y, ahora, el quién de la instrucción es el conocimiento formal, sobre lo que el profesional de la educación debe saber.

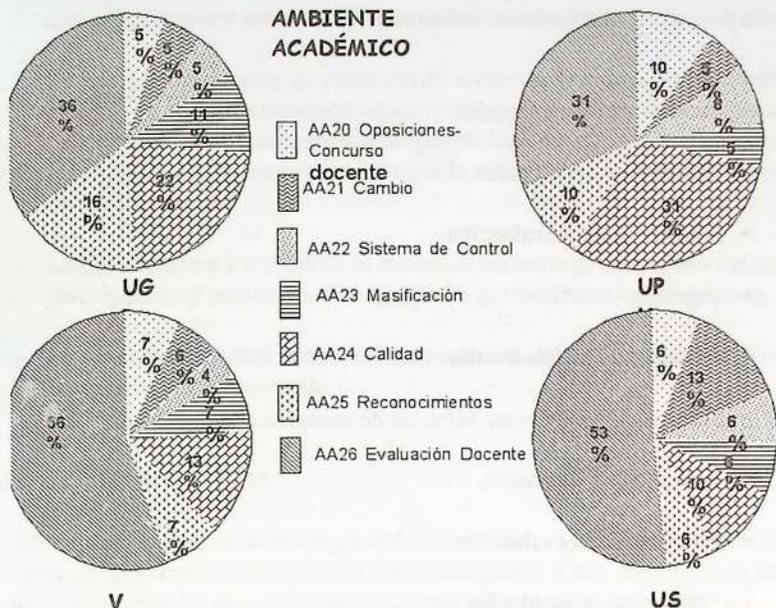
PROFESIONALIDAD DOCENTE



Los profesores abordados en las entrevistas semiestructuradas hablaron de la importancia de la definición de la función docente y de los procesos de formación de docente en ejercicio pero, aún así la profesionalización docente que ha tenido varias décadas de discusión, no se reconoce como necesaria. En esta dimensión se hace más notoria la ausencia de continuidad en el desarrollo de un Proyecto Docente que sirva de guía en el desarrollo y perfeccionamiento, uniendo capacitación, actualización y producción intelectual en una forma de vida para alcanzar la calidad de la docencia universitaria.

Ambiente académico

El ambiente académico como el contexto en el cual transcurre la vida universitaria debe ser objeto de preocupación cuando se analiza la calidad no sólo de la docencia, sino de la vida en la universidad. El ambiente académico debe construir su contexto como dice Santos Guerra (1995) en La Escuela que aprende: «la comunidad educativa tiene que descifrar el significado de los conceptos y de las conductas, tiene que buscar el sentido de las prácticas. Para ello necesita estar en actitud de búsqueda, poner en tela de juicio lo que hace, hurgar en el alcance de sus fines, escudriñar en el horizonte del tiempo, escuchar la opinión de la gente. La escuela necesita en definitiva aprender». Aprender para pensarse a sí misma en un ambiente de libertad de cátedra, orden, disciplina en la búsqueda de la verdad, con profesores que provoquen y motiven a los alumnos, y unos alumnos que pregunten, escuchen, argumenten y construyan con sus interlocutores.



La discusión en el contexto de esta dimensión pone en evidencia los efectos no esperados de la evaluación docente, donde seguramente por la falta de credibilidad e identidad con los procesos y el modelo en general se genera inconformidad y rechazo aunque se acepta la necesidad de realizarla. Los reconocimientos dados a la función docente de una manera casi automática a diferencia de los que se reciben por la acción investigativa desequilibran la importancia de las funciones que competen a los profesores universitarios. Las categorías aquí incluidas forman parte del discurso cuando se habla de lo necesario aunque no se tiene claridad sobre cómo se puede alcanzar su desarrollo y equilibrio en la vida universitaria

MODELOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

La comunidad universitaria ha aceptado como lógica la preocupación por la calidad, y en el discurso de cada uno de los actores también acepta la importancia de la relación entre evaluación de la docencia y la calidad. Llevar a cabo esa valoración y la de todos los componentes del sistema, es el objetivo de las actividades de evaluación institucional de las universidades que han respondido a las exigencias sociales. Para leer sobre estas acciones, se parte de un análisis de las respuestas a interrogantes como por ejemplo, ¿Quién valora los resultados y la calidad de la acción docente? ¿Son los estudiantes? ¿Los profesores? ¿Las directivas universitarias? ¿El gobierno? ¿La sociedad, con evaluadores externos? ¿Cuáles son los indicadores de calidad? ¿Qué efectos se espera conseguir con la evaluación que se realiza?

Tomando como base la propuesta de Nevo (1997) atribuimos al modelo de evaluación docente 10 dimensiones definitorias:

- Normas gubernamentales.
 - Políticas institucionales.
 - Objetivos de la evaluación.
 - Agentes.
 - Criterios de mérito o valor.
 - Información a recoger/ Métodos de recogida de información.
 - Secuencias del proceso.
 - Informes de la evaluación.
 - Utilización de resultados.
 - Metaevaluación.
-
- El proceso seguido para realizar el análisis comparativo consistió en detectar en cada documento la referencia que hace a la calidad de la docencia para tratar de categorizar los aspectos más significativos de cada una de las normativas. A partir de esta categorización, se realizó un segundo análisis para interpretar el sentido y obtener elementos que permitan una relación con las políticas institucionales.
 - Los modelos se tomaron en el contexto del Plan Nacional de evaluación de la calidad porque en el momento de la investigación se estaban estudiando en todas las universidades y la información era más evidente. Algunos hallazgos más significativos fueron:
 - De los modelos se espera que cumplan con la triple función de controlar, diagnosticar y mejorar la acción docente.
 - Desde el proceso de selección la evaluación docente no se concibe como un factor de desarrollo y de calidad.
 - En el contexto del Plan nacional de evaluación de la calidad de la educación superior y de acreditación la evaluación docente pierde su protagonismo y hasta su sentido original

- Los modelos de evaluación docente no reflejan las concepciones sobre calidad de la docencia universitaria que poseen los profesores
- La evaluación docente es considerada como un instrumento de cambio y mejoramiento de los procesos educativos, pero los Planes de Mejora aún no tienen la fuerza necesaria para conseguirlo. Sin embargo son la mejor opción para dar vida al proyecto docente y a la concepción de calidad como una forma de vida.
- La pertenencia a los comités de evaluación interna generará, una cultura de participación y autoevaluación que podrá generalizarse benéficamente.
- La función de control debe quitársele a los modelos de evaluación docente porque desvirtúa su sentido

CALIDAD. PERSPECTIVAS

La calidad de la función educativa en la universidad se puede definir en la figura de una obra magistralmente interpretada por una orquesta. Cada músico interpreta su partitura con excelencia, pero debe alcanzar este mismo nivel en la armonía con el grupo, debe vivir el papel de cada uno de los otros, debe comprender el papel de cada uno de los otros y respetar la diversidad y debe ser capaz de aunar su calidad con la de los otros. Si solamente un intérprete logra una excelente calidad, este calificativo no se puede generalizar a la obra, no se puede observar en la obra.

En la búsqueda de un sentido liberador y liberal de la calidad aplicado a la educación podemos encontrar varias perspectivas, entre otras, la calidad en: la excepcionalidad, la coherencia entre los logros y los objetivos, el reto a la educación, en el proceso de transformación y en la forma de vida.

- **La calidad como excepcionalidad:** La excepcionalidad de la calidad en la universidad tiene sus orígenes en la posibilidad de construirse en su seno, buscando el enriquecimiento: intelectual y no económico, moral y no de poder de subyugación del otro, social y no individual; utilizando como herramientas la investigación y no los inventarios o los indicadores de rendimiento económico, sino la formación en la reflexión y el espíritu crítico y no la imposición de teorías y procedimientos. La excepcionalidad estaría en lograr los cambios en el contexto de su espíritu originario, en la atmósfera que se crea en el encuentro de personas provenientes: de muchas disciplinas, profesiones y lugares.
- **La calidad como resultante de la coherencia entre las estrategias, los resultados y los logros propuestos:** La capacidad de servir realmente a aquello para lo cual se está usando define la eficacia de una estrategia o método propuesto para alcanzar los logros. «Desde esta perspectiva puede

afirmarse que el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados» (Rodríguez, 1997).

- La calidad como un reto individual y colectivo: Las concepciones y las acciones conforman una relación de causalidad caracterizadora del comportamiento humano en los procesos educativos. Los profesores intervienen movidos por las ideas que a su juicio justifican claramente la dirección y consecuencia de sus acciones
- La calidad como transformación: La calidad es una especie de fuerza que impide a las personas y las instituciones encriptarse en una forma de vida. Cuando el «espíritu» de la calidad se posesiona, la búsqueda de lo mejor, de la perfección, no cesará, y en ese mismo ambiente se educaran las generaciones, por lo cual no será necesario realizar sonoras campañas en su favor. La búsqueda permanente de la calidad se convertirá en una brújula del hacer universitario.
- La calidad como forma de vida: Como un proyecto individual y una forma de vida colectiva. La docencia como uno de los vértices del triángulo de las funciones o del prisma de las tareas, pero no lo que se puede hacer en el tiempo que le sobra después de la gestión y la investigación. La calidad se entiende como la búsqueda permanente del mejor camino para la acción, la mejor explicación a los continuos interrogantes como consecuencia de un proceso sistemático de recolección de información, para emitir juicios y recomendaciones, y para probar la eficacia de la intervención innovadora, comparándola con otras formas tradicionales de intervenir en el mismo problema (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

7. ¿QUÉ CONSTRUIAMOS? RECOMENDACIONES

La evaluación como fuerza dinamizadora de la calidad y la calidad como forma de vida, son procesos académicos, sociales, económicos, administrativos, concertados y participativos, que se desarrollan mediante la construcción un sentido epistemológico y filosófico arraigado en los pilares del saber, el ser, el saber hacer y el vivir en colectivos docentes capaces de formar comunidad alrededor de la calidad.

Este proceso implica acciones de reconocimiento y de cambio sobre la base de la autonomía y la activa participación de los profesores universitarios y de cada uno de los miembros de la comunidad académica, para lograr en conjunto una nueva cultura que lo contextualice. Implica además acciones que involucren a toda la Comunidad Educativa en un esfuerzo mancomunado para lograr los objetivos.

A continuación se presentan algunas ideas, producto de las interacciones y vivencias a lo largo de la investigación, que se pueden convertir en sencillas y efectivas acciones al interior del proceso:

1. CONSTITUIR EL PROYECTO DOCENTE EN EL ESPACIO POR EXCELENCIA PARA QUE CADA PROFESOR CONSTRUYA SUS CONCEPCIONES SOBRE UNA DOCENCIA DE CALIDAD

Empezar a caminar por el sendero indicado, significa reflexionar sobre el proceso de selección y contratación de los profesores, para que se haga conciencia sobre su proceso de profesionalización docente y compromiso con su propio enriquecimiento y crecimiento integral como persona y como profesional de la docencia universitaria. Ello implica darle vida real al PROYECTO PEDAGÓGICO. El profesorado debe ser consciente de que a diferencia de los alumnos que viven un corto proceso de formación y se van, ellos han llegado a la Universidad para quedarse, porque la han elegido como hábitat de una nueva forma de vida en el ámbito superior para lo superior.

Es iniciar con un proyecto de vida que va evolucionando a medida que se alcanza un mayor nivel de desarrollo, y un mayor saber pedagógico que le permita fundamentar sus acciones docentes. Existen algunas acciones de tipo normativo como el ascenso en el escalafón o renovación de la tenencia de la cátedra que dan ritmo a la renovación permanente.

2. DIMENSIONAR EL CONCEPTO DE DOCENCIA DE CALIDAD

La idea de docencia de calidad nos remite a unas cualidades que están siempre en construcción y a la espera de una realización más representativa; por lo tanto no podemos definirla como una entidad con una naturaleza acabada, absoluta e idéntica a sí misma. No podemos tampoco reducirla solamente a sus recursos y a sus productos más visibles y cuantificables: ellos expresan y manifiestan procesos educativos de calidad más no son la calidad en sí.

Los indicadores permitirán obtener una información objetiva para saber qué tan adecuadas son las estrategias, como incentivan el cambio y el mejoramiento docente, qué tan funcionales son los procesos de gestión y cuál es la relación acción-resultado. El Departamento o Escuela podrá ser el ente de gestión multidisciplinario que permita analizar coherentemente las políticas sector, proyectar las acciones y asegurar la continuidad de los planes de mejora.

3. EVITAR LAS DUPLICACIONES DE INFORMACIÓN

Es necesario estructurar un sistema que permita no sólo una valoración final de la calidad de la docencia universitaria y de la institución en general, sino de forma genérica un proceso continuado de recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables a cerca de la situación, con el objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella.

Excepto la Universidad de Granada, las demás universidades realizan evalua-

ción anual, lo que indica que no se realizan acciones de mejoramiento, porque en un año no se alcanzan cambios significativos o que las acciones de desarrollo docente no tienen relación con los resultados de la evaluación, especialmente los que proceden de los estudiantes.

La aplicación de cuestionarios cada año es innecesaria, porque los resultados cambiarán bien poco, y menos si no se realizan acciones de reconocimiento y planeación del cambio con el mismo docente. Hay que dejar tiempo al profesorado para que vaya valorando los resultados, incorporando los elementos de decisión y recomendaciones para mejorar, surgidos de su evaluación, sin agobiarle con continuos procesos evaluativos, que sólo consiguen que éstos se vuelvan una práctica rutinaria sin consecuencias

4. UTILIZAR LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE EVALUACIÓN Y CALIDAD

La educación es la forma por excelencia de conservar y reproducir la cultura; pero también es el espacio donde se gesta una conciencia crítica que induce a romper paradigmas y producir revoluciones culturales. De esta manera puede ser la fuerza dinamizadora de la organización y participación social para un nuevo orden. En los departamentos, una comunidad autónoma inmersa en la búsqueda de calidad en los procesos evaluativos asegurará la continuidad, la integralidad y efectividad de los logros en la educación universitaria.

Lograr la transformación que haga posible la construcción de una cultura de docencia universitaria, contextualizada en el concepto de calidad. Involucrar a cada docente en un proceso permanente de investigación, de búsqueda de la eficacia, la eficiencia y la efectividad, como características si ne qua nom de la acción docente de calidad. Al jefe del departamento y a la comisión de docencia en éste, les corresponde ser gestores y orientar a los profesores en la construcción de unos Indicadores de Logro, que permitan observar la real presencia de estas características que evidencian la calidad de las acciones docentes.

5. CONECTAR LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN, DE MEJORA Y DESARROLLO PROFESIONAL Y ORIENTADA A LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN Y CAMBIO INSTITUCIONAL

La situación actual exige finalizar el proceso evaluador con un nuevo proceso orientado a la toma de decisiones. Si de la evaluación no se derivan consecuencias que faciliten el cambio y mejoramiento de la calidad el evaluar pierde el objetivo y se realizará como un acto automático sin sentido y si los resultados no abren el camino a la reconstrucción del conocimiento en un proceso explicativo de reflexión crítica, no

se podrá invalidar la tesis sobre que el conocimiento está en la práctica.

No se trata de formular juicios sobre las acciones de los demás para cumplir una exigencia, sino de insertar el proceso evaluador en otros de orden superior, como la formación permanente, la investigación en el aula, la innovación educativa, etc.

Cuando los profesores dicen: La formación está centrada fundamentalmente en los profesores jóvenes y estos replican el modelo de los antiguos, cambiar con programas de formación algo que se ha conseguido en la vivencia continuada a lo largo de la escolaridad, es decir, cambiar ideas previas fuertemente arraigadas es muy difícil. Requiere de la formación de colectivos docentes estudiosos y reflexivos, especialmente al interior de los departamentos. Es por ello que los Planes de Mejora son una excelente estrategia que debe trascender el papel de acción puntual realizada después del informe de los evaluadores externos.

6. CREAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN PERMANENTE, CONTINUA E INTEGRAL

La marcha evaluativa debe hacerse en una espiral donde el proceso sea gradual, tal como en investigación acción: planificación, acción y observación, reflexión, plan revisado. A los docentes al igual que a los alumnos se les debe ofrecer la oportunidad de vivir los procesos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Desde el momento mismo de la selección deben existir los medios de evaluación de la gestión que permitan controlar continuamente la eficacia, eficiencia y efectividad de las acciones docentes. Una reflexión donde converjan la voz de los alumnos, como los únicos capaces de informar sobre cómo le está sirviendo la acción docente a su aprendizaje, y la voz del docente como el único capaz de informar sobre las concepciones que motivan y explican su acción docente.

La evaluación no es un fin, debe ser una fuerza que dinamiza la acción docente a partir del reconocimiento de sí mismo y de los demás. A partir de la información suministrada por el sistema los profesores podrán vivir en un proceso de reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en la vida académica a fin de determinar cuáles están siendo los logros alcanzados. Aceptar que el destino del otro está unido a mi propio destino, el hecho de que los alumnos no aprendan, está unido a la calidad de las estrategias docentes, el éxito de las estrategias docentes está unido al aprendizaje del alumno y a su promoción, la calidad de las acciones docentes a la calidad de la institución y la calidad de la institución al prestigio docente, etc.

Desde la evaluación diagnóstica el profesor podrá rediseñar el Proyecto Docente con el cual se presentó a la oposición, y con base en las observaciones de quienes han visto en él un profesional con gran potencial para desarrollarse como docente universitario, debe ser consciente de que aún no es un docente universitario, que el nombramiento o contrato no lo convierten en docente como por arte de magia. El Ser docente se va construyendo con mucho cuidado, para no encriptar «viejas mañas» heredadas de sus propios profesores.

7. INCREMENTAR LA FORMACIÓN DE COLECTIVOS DOCENTES

«El sentido originario de la universidad como comunidad de docentes y de alumnos es tan importante como el sentido de la unidad de todas las ciencias», Karl Jasper (1945).

La vivencia de los procesos de pensamiento: reflexión crítica, investigación, construcción discursiva, elaboración de enunciados científicos, elaboración de propuestas innovativas y en general ejercicios de creatividad necesitan de colectivos de pensamiento que cuestionen y avalen los productos comunicativos. Colectivos que observen y estudien esos procesos de pensamiento para proporcionar una perspectiva característica que permita la comprensión de los efectos docentes sobre el saber pedagógico, los aprendizajes y la calidad de éstos últimos.

Los investigadores sobre la acción docente que están comprometidos con la comprensión de los fenómenos de aprender cómo mejorar su realización, de descubrir las maneras de cómo acompañar a ese ser humano llamado alumno en el proceso de formación, necesitan interlocutores válidos, que cuestionen, avalen y enriquezcan sus planteamientos. Al igual que los investigadores de ciencias naturales necesitan espacios de divulgación y de encuentro. Congresos, seminarios, foros, revistas y editoriales institucionales dispuestas a publicar las producciones docentes.

La divulgación propicia el cuestionamiento que permita al lector y al investigador apreciar la diversidad y riqueza de los enunciados publicados, así como sus debilidades y posibilidades de cuestionamiento crítico. La investigación sobre la enseñanza al igual que en cualquier otro campo no puede ser obra de estudiosos que trabajan solos y aisladamente, es pues un compromiso conformar y reconocer comunidades científicas, colectivos que comparten paradigmas sobre los diversos tópicos investigados, así como sobre las estrategias metodológicas, que suelen ser cuestionadas por los investigadores de otras disciplinas.

Un ejercicio inicial es la búsqueda de pares académicos interinstitucionales, que permite situar la investigación en los enfoques alternativos de investigación que particularizan un campo. En la investigación sobre la enseñanza se debe ver más que en cualquier otra acción la cooperación interinstitucional porque a partir de ella se reconstruyen las bases de la calidad de vida en los campus universitarios.

8. OPTIMIZAR EL MANEJO DE LOS RECURSOS

Proporcionar unas condiciones más adecuadas para dar respuesta a las necesidades que actualmente presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para conseguir mayor eficacia, eficiencia y efectividad. Asignar nuevos recursos económicos a los centros encargados de la formación, orientación y apoyo de los docentes. Desde el reconocimiento de horas (pagadas) de los profesores dedicadas a la acción evaluadora, a la divulgación, planificación de estrategias de cambio y la ejecución de la investiga-

ción en el aula, hasta las nuevas asignaciones presupuestales para financiar los planes de mejora y sus acciones.

La mediación del reconocimiento, cuestionamiento y plan de mejora puede ser apoyada por equipos itinerantes, bibliotecas itinerantes que ejerzan sobre los profesores una especie de coerción intelectual. Cuando los jefes presentan a los visitantes las reglas mínimas de cortesía hacen que los docentes atiendan y estén dispuestos a dedicar un poco de tiempo al acompañamiento en los momentos de observación y reflexión. Los incentivos a los logros docentes deben ser iguales o superiores a los concedidos a los logros en investigación. Los centros y sistemas de información necesitan recursos que pueden ser desviados de las inoficiosas aplicaciones anuales de cuestionarios a los alumnos.

También la redistribución de los recursos con base en políticas administrativas más eficaces pueden apoyar más eficientemente los procesos de evaluación, cambio y mejora. Por ejemplo, la comisión de docencia de cada departamento, puede convertirse en un equipo de pares itinerantes que visita otros departamentos propiciando encuentros de reflexión transversal.

9. ACELERAR LA CONCIENCIA DEL ETHOS DE CALIDAD

Definitivamente la esperanza de alcanzar la calidad, en un camino sin retorno, está en crear un ethos o cultura profesional envuelta en el halo de la calidad. En este contexto buscar la calidad será un hábito natural, que ocasiona una continuidad en las acciones «que modifican el comportamiento de la persona con respecto a la acción, y que termina creando en el ser una segunda naturaleza, Wanjiru (1999,35). Esa segunda naturaleza de la que hablábamos en la profesionalización docente en el capítulo tres, cuando decíamos que esperamos que el docente se introduzca en esa especie de segunda nacionalidad, para ser un ciudadano que enriquece su nueva cultura, no el que niega su procedencia, si el que crece al asumir la nueva cultura sobre sus valores y saberes.

Una universidad que busque asumir su «ethos» de calidad tiene que reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su caracterización a esta sociedad concreta, la que resuena en todos los discursos sobre «la calidad de la Universidad». Quizá por esto, pocas áreas de la actividad social han sido en los últimos años tan diagnosticadas y evaluadas como la Educación Superior y en este proceso la evaluación docente.

Lo notable es que estas características o cualidades específicas de las buenas escuelas tienen que buscarse y construirse y se dan simultáneamente como cuando abre sus pétalos una flor. En las titulaciones en donde existe preocupación por la calidad de la docencia, se evidencia la calidad en todas sus dimensiones. Su ethos particular las distingue como un todo y es este ambiente especial, eficaz y de calidad lo que cuenta, lo que es útil para los efectos positivos producidos en la educación de los jóvenes. La efectividad de la universidad depende de este particular ethos, construido entre alumnos y profesores con el apoyo de todos los demás miembros de la comunidad académica.

10. ACTIVAR LA UTILIZACIÓN DE UN SISTEMA INTELIGENTE DE INFORMACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Nuestras universidades están unidas por redes que intercomunican a toda la comunidad particular de la universidad y con otras universidades del país y del mundo. Los estudiantes elaboran su matrícula, consultan sus expedientes, abordan los catálogos de las bibliotecas, realizan consultas bibliográficas asignadas en los cursos, responden los formularios de evaluación docente. Las universidades tienen en sus respectivas Web todas las políticas, los reglamentos, los cuadros directivos y muchas otras informaciones, pero este sistema para los docentes es aún muy estático. Se requiere que se alimente permanentemente el sistema con las acciones docentes y que los alumnos disfruten realmente de las nuevas tecnologías de la información en las acciones de aprendizaje.

Una llamada muy importante se encuentra en CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción 9 de octubre de 1998.

«Las acciones y los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional.

11. APLICAR LA CAPACIDAD DE GESTIÓN A TRAVÉS DEL LIDERAZGO Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD

Los sistemas han crecido en tamaño, medido en cantidad de alumnos, establecimientos y docentes lo que trae aparejado un problema de escala. Las instancias intermedias (departamentos, comisión de docencia) con muy baja voluntad de gestión. De aquí se deriva la necesidad de tomar en serio la función de gestión dentro de los departamentos. Motivar desde la Jefatura del departamento la realización de jornadas de encuentro, para reflexionar sobre el sentido y las acciones de la evaluación y la calidad de la enseñanza y sobre todo los jefes deben centrar su gestión en acompañar los procesos, porque son los procesos los que engendran los resultados.

Los procesos hacen referencia a la forma en que trabajan las personas y al sen-

tido que le atribuyen para obtener los logros planteados. De lo anterior se desprende la necesidad imperiosa, de que los procesos de evaluación vayan acompañados de un movimiento rearticulador del sistema, lo que implica fortalecer ciertas funciones propias de la conducción central, en particular la de orientar particularmente políticas educativas, generando los imprescindibles acuerdos sociales y políticos en torno al objetivo de la calidad y a los significados básicos del concepto. Al respecto cabe señalar que el mejoramiento de la gestión y de la calidad educativa no es un problema de carácter únicamente práctico sino que requiere, como condición de posibilidad, de la generación de un conjunto de consensos teóricos entre los actores involucrados en la tarea educativa, así como de los entes institucionales que tienen como fin apoyar los cambios y mejoramiento de la calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera, M. T. Y Otros (1995). Métodos de investigación en Psicología. Madrid: Síntesis.

Anguera, M. T. (1997). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid: Cátedra.

Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa VS., cuantitativa. Revista de investigación educativa, vol. 3. No. 6, 127-144

Arbeláez López, R. y Fortes del Valle, M. C. (Directora) (2004) (Tesis Doctoral). Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesorews. Valencia

Bardin, L. (1977). Análisis de contenido. Madrid: Akal

Bricall, J. M. (2000). Informe Universidad 2000. Barcelona

Carrera Gonzalo, M. J. (2000). Evolucionar como profesor. Granada: Comares

Cassasús, J. (1995). Acerca de la calidad de la educación. Santiago de Chile:UNESCO

De la Orden H., A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa. Volumen 3, núm 12, 1-26

De Miguel Díaz, M. (1998), La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. Revista de educación, núm. 315 pp. 67 - 83.

De Vicente Rodríguez, P. (2002). Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: Universidad de Deusto

Fortes del Valle, M. C. (2001). El proyecto docente como herramienta de calidad en la docencia universitaria. Docencia universitaria. Vol. 2 No. 2, 23-39

Gaziel, H., Warnet M. y Cantón Mayo I. (2000). La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Madrid: La muralla.

Gómez Navarro, T. (2001). Innovación docente sí, pero, ¿Cómo voy a Copenhague? Docencia universitaria. Vol. 2 No. 2, 41-56

Huberman, M., Thompson, Ch. L. y WEILAND, S. Perspectivas de la carrera del profesor. Biddle Bruce J., Good Thomas L. y Goodson Ivor F.(2000). La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós

Jasper, Karl La idea de la universidad. En FICHTE J.T. y Otros (1945). La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires: Sudamericana.

Jofrel, L. y Vilalta, J.M. (1998). El plan de evaluación

Latorre L. A. y Fortes del Valle, M. C. y Sanfélix, F. (1997). Procesos cognitivos del profesor en el aula: ¿Hacia una nueva competencia docente? Valencia: Universidad de Valencia

López R., J. I. (2000). Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de casos sobre el constructivismo en la escuela. Málaga: Aljibe.

López Rupérez, J.(1994). La gestión de calidad en educación. Madrid: La Muralla.

Marchesi, A. y Martín E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

Martínez R., J. B. (1998). La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía. Cuadernos de Pedagogía. No.275, 56-65

M.E.C. (1994). Centros educativos y calidad de la enseñanza. Madrid: Autor.

MEC (1997). Valoración de la labor profesional de los docentes. Madrid:MEC

Pérez F., M., Torres G., J. A. (Coord.) (2000). La calidad en los procesos educativos. Barcelona: Oikos-tau. 205-236

Men. (1997). La calidad de la educación: asunto de prioridad en la sociedad colombiana. Bogotá: MEN

Michavila, F. (Editor). (1998) Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla

Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero.

Rey, R. y Santamaría, J. (2000). Transformar la educación en un contrato de calidad. España: Praxis

Salinas Fernández, D. (2002). ¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad. España: Graó

Santos G., M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la Escuela. Núm. 30. Págs. 3-5.

Zaballa Pérez, G. (2000). Modelo de calidad en educación. Bilbao: Deusto.

Zabalza Beraza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.