

Concepciones sobre la docencia universitaria de calidad

Ruby Arbeláez López*
María Carmen Fortes del Valle**
Claudia Grau Rubio***

RESUMEN

Con esta investigación hemos querido participar en el proceso de búsqueda y construcción del sentido de calidad aplicado a la docencia universitaria, con el objetivo general de evidenciar las concepciones sobre docencia de calidad que pueden deducirse de los procesos de evaluación de los profesores universitarios. Nuestra meta final intenta propiciar la revisión de las políticas educativas y el enriquecimiento de la cultura sobre docencia y sobre evaluación docente.

La mayor aportación de nuestro trabajo de investigación se encuentra en los conocimientos que hemos construido ya que son producto de un proceso de indagación y construcción realizado conjuntamente con profesores universitarios de tres universidades españolas y una universidad colombiana. 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. Se argumenta a 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, en el que se unen las ideas ganadas en nuestra condición de docentes universitarias, con las seleccionadas de la reflexión crítica del estudio concienzudo de una amplia revisión bibliográfica y, sobre todo, las ideas expresadas por los docentes universitarios con quienes tuvimos la fortuna de dialogar en nuestro proceso de investigación.

Así, en un primer momento elaboramos en un proceso gradual, sistemático y continuo un primer marco teórico que finalmente resultó enriquecido con el estudio en el que participaron un total de 1200 profesores; gracias a sus aportaciones se abordan cuestiones, problemas y estrategias para encontrar algunas propuestas que nos permitan avanzar en este campo.

Palabras claves: Calidad, docencia universitaria, proyecto docente, profesionalidad docente, acciones comunicativas, acciones pedagógicas, ambiente académico.

* Doctora en Pedagogía. Profesora titular del Centro para el Desarrollo de la Docencia en la Universidad Industrial de Santander-CEDEUIS. Bucaramanga, Colombia. E-mail: arbelaez@uis.edu.co

** Doctora en Psicología Evolutiva. Profesora Universidad de Valencia. España. Maria.C.Fortes@uv.es

*** Doctora en Psicología. Profesora Universidad de Valencia. España. Claudia.Grau@uv.es

SUMMARY

With this investigation we wanted to participate in the process of search and construction that has begun, characterizing our particularity to of the meaning of quality applied to the University, teaching with the overall objective of highlight the ideas on teaching quality can be drawn from academics assessment processes. Our final goal tries to encourage revision of educational policies and on teaching and teaching evaluation culture enrichment.

The greatest contribution of our research work is in the knowledge that we have built that are the product of an inquiry and construction process carried out jointly with three Spanish universities and a Colombian university academics. The data we reflect a view on the quality of University teaching lived as a problem situation generated by pressures that require the University to perform cultural approaches that put it into line with the global culture of quality. Argues in favour of the idea that the recognition and the renewal of the educational ideas found the road to the continuous improvement of teaching quality and opens a space for the redefinition of teaching as a function of the College Professor, joined the ideas gained in our University, teachers with the selected critical reflection of the thorough study a comprehensive literature review and, above all, the ideas expressed by the lecturers with whom we had the fortune of dialogue in our research process status.

Thus, initially, drew up a first theoretical framework that was finally rich with the study involving a total of 1200 teachers in a gradual, systematic and continuous process; through their contributions addressed issues, problems and strategies to find some proposals that will enable us to make progress in this field.

Keywords: Quality, teaching university, project teaching, teaching professionalism, actions communicative, educational actions, environment academic.

EL PROBLEMA

La preocupación por el tema de las “concepciones sobre una docencia universitaria de calidad” se ha observado más en los entes gubernamentales y sociales que entre la comunidad docente. Por esta razón desde nuestro sitio de 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 de encuentro en el aula imaginaria, conformada en el espacio donde ocurren las relaciones y reconocer que nuestro rol nos compromete con la doble función de enseñantes y aprendices.

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 percibe con claridad el problema de la calidad de la docencia universitaria y la falta de políticas y de estrategias para hacer nuevas elaboraciones. 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 de 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.

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.

El reto más importante de las Universidades es el de mejorar la calidad de sus actividades y dar una respuesta adecuada a las nuevas exigencias de los entornos económico, social y cultural (Jofrel y Vilalta, 1998). Las medidas que son adoptadas, en armonía con esta rendición de cuentas para detectar la calidad, parten de los “Indicadores de realización o rendimiento” (performance indicators). De ahí que la aureola de consenso de la que procura hoy revestirse la calidad educativa resulte obvia, clarividente e incuestionable para amplios sectores sociales, sobre todo para quienes están bien informados de sus derechos y pertrechados de capacidades para reclamarlos, o en su caso, de medios para satisfacerlos. De modo que un nuevo clima social, abonado no tanto por reclamaciones ampliamente satisfechas de más cantidad de alumnos admitidos en la educación superior (caso español), sino por aspiraciones y urgencias de una mayor calidad, y como señal de distinción, representa sin duda el terreno más propicio para la sintonía de muchos con esta nueva marca y las políticas que la proclaman con más ahínco. Concretamente, en este contexto, la política de calidad educativa que ahora podemos conocer es la que está siendo enmarcada, definida y gestionada bajo los auspicios del modelo europeo de

calidad, la gestión de calidad total, y los Planes Anuales de Mejora (MEC, 1997; López Rupérez, 1994, 1998).

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 las entrevistas realizadas a profesores universitarios encontramos respuestas que así lo confirman, aunque algunos consideran que la calidad siempre se puede mejorar, por ejemplo uno de los profesores universitarios entrevistados argumenta que:

La calidad es una idea que ha entrado con mucha fuerza en todos los ámbitos de la cultura, se aplica a todo, y la usan todos pero su significado no es muy claro. A la educación se ha traído con las mismas construcciones de la industria y también con las mismas justificaciones y hasta convencen, pero no se puede aplicar de /a misma forma. Las teorías de calidad total y reingeniería por nombrar algunas de las tantas teorías que tienen la calidad como propósito fundamental, no se pueden trasladar al campo de la educación, donde cada alumno y cada profesor son un mundo diferente, al contrario de las

empresas de donde provienen estas teorías que manejan materias primas homogéneas y donde las particularidades de los seres humanos no importan porque ellos no son el centro de la razón social de la empresa.

Profesor entrevistado UPV (2000).

En este ambiente de preocupaciones el profesor es “el pez de la pecera”, objeto de estudio, objeto de observación, objeto de evaluación, objeto de acreditación, pero no protagonista del estudio. ¿Por qué no? Porque haciendo uso de su libre albedrío, de su autonomía o de su apatía, se mantiene fuera del proceso. O porque no ha hecho conciencia de que la calidad de la función docente es función de docentes, porque se mantiene ignorante, flagrante desconocedor de las políticas y estrategias emprendidas con el propósito de mejorar la calidad de la educación universitaria en general y de la función docente en particular.

O porque en el tapete del debate aparece, como dice López (2000) más que un debate sobre el presente y el futuro de una profesión con un mercado cariz autónomo e intelectual, lo que ofrece es una profesión con una visión asalariada, más administrativa que intelectual, más investigadores que docentes y sumamente tutelada y dependiente de los poderes públicos o privados. O porque el profesor no es consciente de su obligación de reconocerse y trascender sus debilidades; por ejemplo, en una expresión extraída de una de las entrevistas realizadas en este estudio, en la cual se ha comprobado una vez más que los profesores se reconocen como evaluadores pero no como objeto de evaluación. O porque la desconfianza en los resultados de la aplicación de las políticas lo

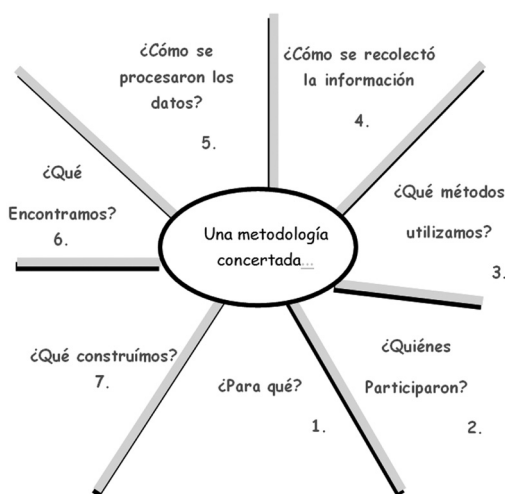
hace apático. O, sencillamente, porque no se ha considerado necesario involucrar a toda la comunidad de profesores en esta búsqueda.

Cuando se habla del tema de la calidad en los claustros académicos o en pequeñas reuniones puede reconocerse que los procesos de investigación o de docencia no son perfectos y que podrían ser mejorados modestamente si 'los profesores quisieran trabajar un poco más y tuvieran un mejor apoyo ideológico, presupuestario y administrativo. ¿Por qué da la sensación de que se hubiera dejado de observar y evaluar las acciones docentes durante muchos años y de pronto se tiene un gran interés por todo lo que le concierne?' Porque nuevamente se reconoce la importancia de las acciones docentes del profesor universitario en la calidad de la educación, porque aunque se ha evaluado permanentemente, se han omitido las nuevas definiciones de la docencia. Al simple acto comunicativo con intención de transmitir conocimientos se le han agregado otras funciones y otros sentidos. Porque el pluralismo de la vida moderna y los avances tecnológicos hacen obsoletos a los maestros que repiten lo que está en los textos, a los maestros informadores y examinadores de

esos textos. Porque durante mucho tiempo la comunidad universitaria en general ha hecho oídos sordos a la renovación reclamada y se ha mantenido fiel a la enseñanza clásica. Como dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000): “¿Por qué ahora? Una de las razones que explican este hecho, puede ser, que cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas” y en la calidad de vida de los miembros de la comunidad académica, que pueden aprender mejor si el entorno es favorecedor.

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?

Pretendemos evidenciar las concepciones sobre docencia de calidad que pueden deducirse de los procesos de evaluación de los profesores universitarios, 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 METODOS 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, 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 con el cual 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, los cuales 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 similitud 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 Se reestructuró 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

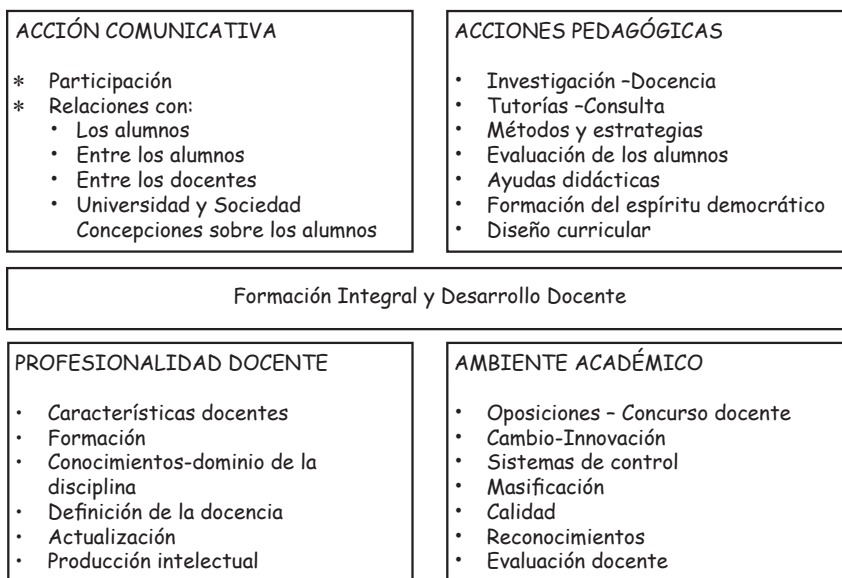
aunque no tenga mucha claridad sobre su estilo docente y menos sobre sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

- *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.

6.2.1 Acción comunicativa

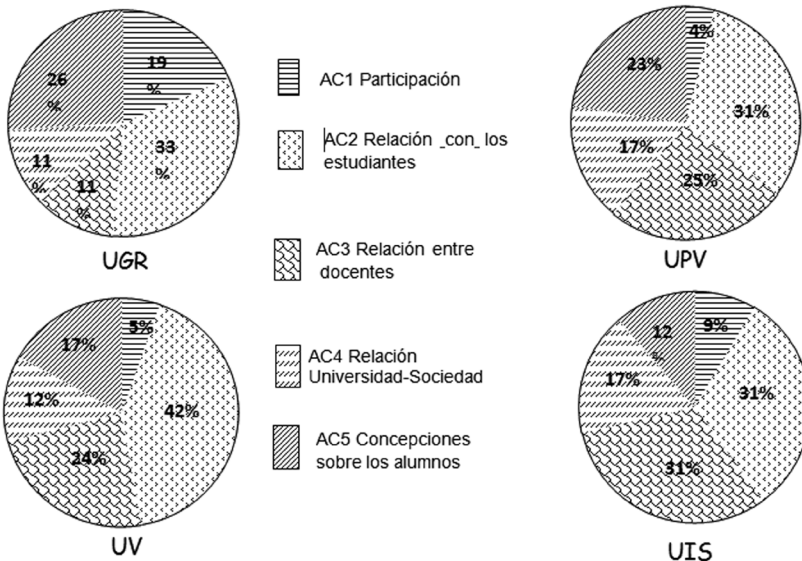
La acción comunicativa es una característica por excelencia de la vida universitaria que reclama la existencia de espacios propicios donde circulen las ideas, para realizar el ejercicio de la controversia, el conflicto, los acuerdos que son acciones características del medio académico e imprescindibles 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, dado que 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:

ACCIÓN COMUNICATIVA



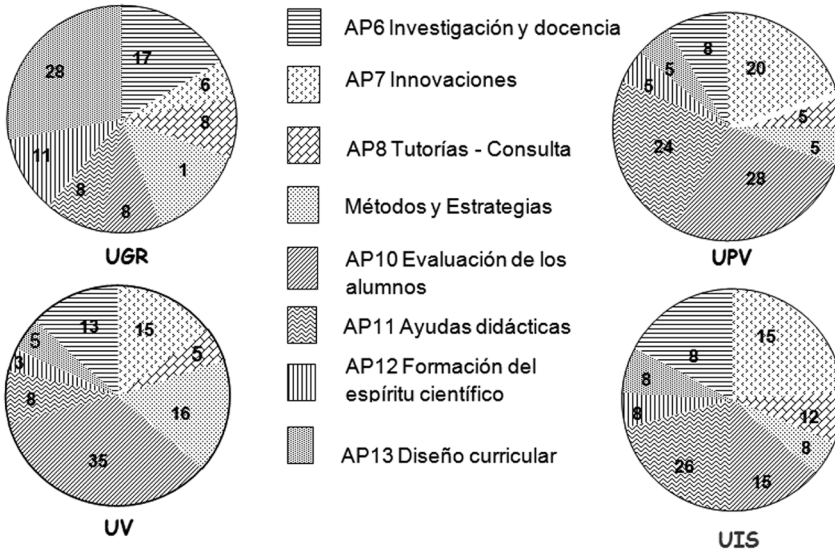
Al contextualizar las concepciones de los profesores en cada institución se encontraron explicaciones a las diferencias significativas en la importancia dada a cada categoría, como puede observarse en la gráfica. La participación es una variable realmente importante a juzgar por las concepciones de los 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, puesto que al hablar con los docentes afloran muchos conflictos debido 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.

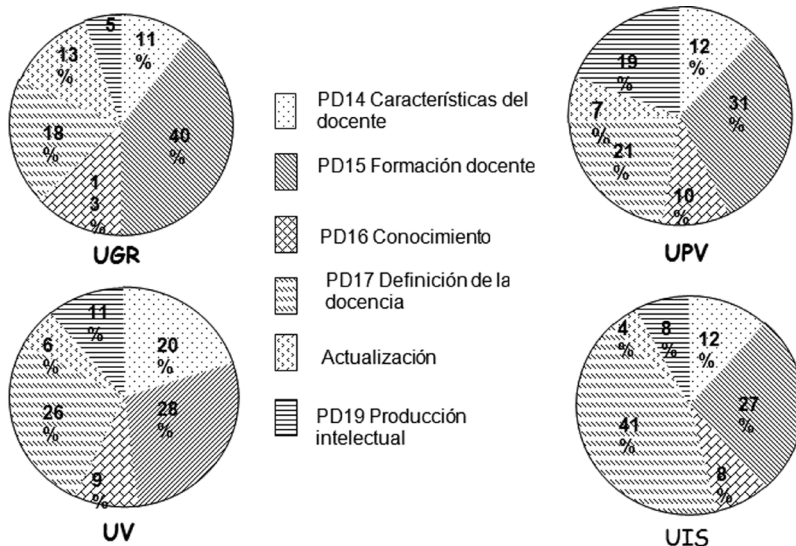
6.2.3 Profesionalidad docente

¿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



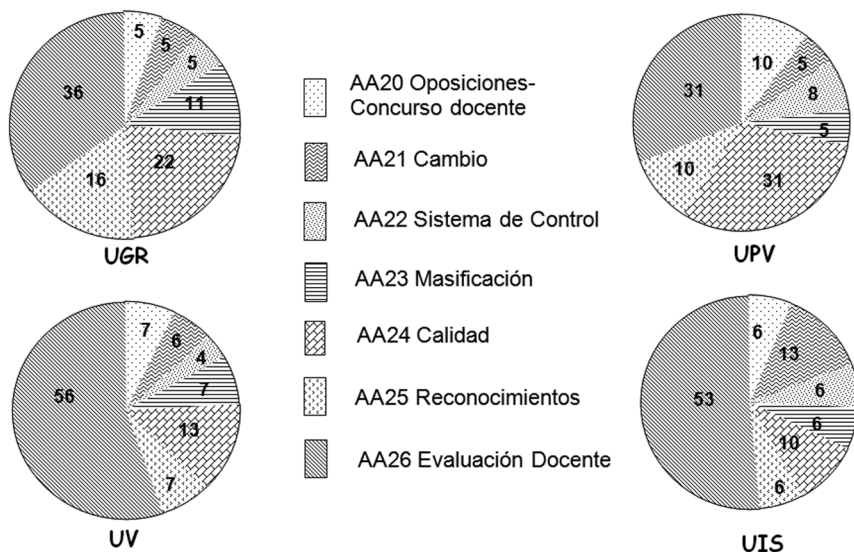
Los profesores abordados en las entrevistas semiestructuradas hablaron de la importancia de la definición de la función docente y de los procesos de formación de docente en ejercicio pero, aún así la profesionalización docente que ha tenido varias décadas de discusión, no se reconoce como necesaria. 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, uniéndose capacitación, actualización y producción intelectual en una forma de vida para alcanzar la calidad de la docencia universitaria.

6.2.4 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.

AMBIENTE ACADÉMICO



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 CONSTRUIMOS? RECOMENDACIONES

- Constituir el proyecto docente en el espacio por excelencia para que cada profesor construya sus concepciones sobre una docencia de calidad.
- Dimensionar el concepto de docencia de calidad
- Evitar las duplicaciones de información
- Utilizar la evaluación de la calidad para construir una cultura de evaluación y calidad

- 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
- Crear un sistema de evaluación permanente, continua e integral
- Incrementar la formación de colectivos docentes optimizar el manejo de los recursos
- Acelerar la conciencia del ethos de calidad
- Activar la utilización de un sistema inteligente de información y nuevas tecnologías
- Aplicar la capacidad de gestión a través del liderazgo y la participación en los procesos de evaluación y mejoramiento de la calidad

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, M. y LÓPEZ, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.

ALVAREZ R., V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: Aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

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

APODACA, P. y LOBATO C. (Editores) (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

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 profesores*. Valencia

ARENAS, N. y Otros (1996) *Características de calidad. Hacia una Universidad autorregulada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

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

BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona

CABRERA C., A. M. (2001). Evaluación de la calidad de la docencia de la docencia y los servicios universitarios mediante cuestionarios. Experiencia del gabinete de evaluación y mejora de la calidad de la Universidad de Granada. *Docencia Universitaria*, Vol 2, No.2. 105-119.

CANO GARCÍA., E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La muralla.

CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.

CARRERA GONZALO, M. J. (1991). El desarrollo personal y profesional del docente en el proceso de cambio institucional. Congreso sobre pensamientos del profesor y desarrollo profesional. Sevilla: Universidad de Sevilla.

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 la ORDEN H., Arturo (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de investigación educativa*. 8(16), 61-76

De la ORDEN H., Arturo (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.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1989). Criterios para la evaluación del profesorado universitario.Oviedo: Kikiriki.

DE MIGUEL D., Mario. (1997a). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las ciencias de la educación. *Revista de investigación educativa*. Vol. 15, N° 1, 171-186.

De MIGUEL DÍAZ, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En APODACA, P. y LOBATO C. (Editores). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998), La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*, núm. 315. 67 - 83.

DE MIGUEL, DÍAZ, M. *Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo

De VICENTE RODRÍGUEZ, P. (1993) Habilidades docentes para la práctica. *Ciencias de la Educación*. 154, 45-68

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

DOHERTY, G. (). *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.

DOMINGO S., J. (1995). Procesos de autoevaluación en un centro escolar. *Revista de ciencias de la educación*. No. 163. Julio- Septiembre. Pp. 317 -333.

ESCUADERO E., T. (1995). Enfoque modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. Zaragoza: ICE

ESCUADERO, J. M. (1999). Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. *Heuresis Univ. de Murcia: DOE Vol. 12, N°5*.

ESTEFANÍA LERA, J. L. y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Madrid: CCS

FEITO ALONSO, R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. España: Siglo XXI

FERNÁNDEZ P., M. (1999). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2000). Mejora de la calidad de la educación superior a través de los programas de evaluación. Análisis del caso español. *Ciencias de la Educación*. 182.

FERNÁNDEZ, S., J. y SANTOS GUERRA., M. A..(1992). *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud*. Málaga: Aljibe.

FLECK, L. (1986). *Génesis y desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza

FLÓREZ OCHOA, R. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES

FORERO R., F. y PARDO N., A. (1999). *Mejorar la docencia universitaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

FORTES del VALLE, M. C. (1993). *Proyecto docente. Psicología del desarrollo en educación infantil*. Valencia: Universidad de Valencia

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

FURIÓ M., C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 188 - 199.

GAZIEL, H., WARNET M. y CANTÓN MAYO, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid: La muralla.

GÓMEZ DE CASTRO, F.(1988).-*Estructura del sistema educativo y calidad de la educación institucional*. *Bordón*, 40(2), 177-188

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

GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe

GONZÁLEZ S., J. (1997). *Estudio de un instrumento de evaluación del profesorado universitario*. (Tesis Doctoral). Fac. Filosofía I Ciencias De La Educación.

GROS, B. y ROMANA, T. (1995). *Ser profesores. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona : ESTUDIS.

ICE-UGR (1999). *Evaluación de cuatro titulaciones de la facultad de filosofía y letras*. Granada: UGR. ICFES. (2002). *Factores asociadas a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES

ICFES. (2001). *Bases para una política de estado en materia de educación superior*. Bogotá: ICFES

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

- JOFRE, L. y VILALTA, J. M, (1998). El plan de evaluación de la calidad de las Universidades, los objetivos del plan: Evaluación para mejorar. *Revista de educación*, núm. 315. 97 - 108. [37]. 390- 524
- LARA ROS, S (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de internet*. España: Eunsa.
- LATORRE L. Ángel y FORTES del VALLE, María Carmen (1990). Modelos en Psicología de la educación y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Nº 4, 57-61
- 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
- LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LERENA, C.(1989) De la calidad de la enseñanza. *Valor de conocimiento y valor político de una entelequia*. Política y Sociedad, (3), 91-99
- LLORENTE, M. A. y MARTÍNEZ, J. A.(1998). Garantía de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 265.
- LOPEZ M., M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. España: Editorial Escuela Española
- 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.
- LUXAN M., J. M.(1995). Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. *En Gestión y análisis de políticas públicas*. Núm.3
- MARCHESI, A. y MARTÍN E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ M., B.(1997). Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería. Valencia: Tirant lo blanch libros.

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

MATEO, J. y Otros La evaluación del profesorado. Un tema de debate. *Revista de investigación educativa* - Vol. 14,nº 2. Pp. 73 – 93 Barcelona: Universidad iberoamericana.

MAURI MAJÓS, T. (1996). Criterios de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 250,60- 64

MAYOR R., C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. En *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Vol.2 Núm.1.,1-22 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

PEREZ 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.

MIGUEL, M. De; MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (Eds.) (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla

MORA R., J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Pedro Cid.

MORA, J. G. (1998). La evaluación institucional de la Universidad. *Revista de educación*, núm. 315, pp. 29 -44.

MORALES O., F., PÉREZ B., A., ALFARO R., I. y SENDRA, P. (1998). *Evaluación en la Universidad de Valencia*. Estudio general. Documento de trabajo- Valencia

MUÑOZ-REPISO I., M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 246

- NEAVE, G. (1995). Las políticas de calidad desarrolladas en enseñanza superior en Europa occidental. *Revista. de Educación.* 308.
- NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa.* Bilbao: Mensajero.
- NIETO G., J. M. (1994). *La autoevaluación del profesor.* Madrid: Escuela Española.
- NIÑO ROJAS, V. M.(1997). La evaluación de los factores asociados a la calidad de la educación en Colombia. Dirección general de Organización escolar. *Ministerio de Educación Nacional.* Bogotá: Crediargentina.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza.* Barcelona: Paidós
- OEI (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación.* N° 10, 215-230
- PÉREZ F., M., TORRES G., J. A. (Coord.)(2000). *La calidad en los procesos educativos.* Barcelona: Oikos-tau.
- PEREZ G., F. (1998). Causas y consecuencias de la evaluación de las Universidades:para qué debe servir. *Revista de educación,* núm. 315, 109 -1024.
- PÉREZ JUSTE, R., Y Otros (1999). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación.*
- QUINTANILLA, M. A. ((1998)). En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de educación,* núm. 315, pp. 85 - 95.
- QUINTÁS, G. (Editor) (1996). *Reforma y evaluación de la universidad.* Valencia :Universidad de Valencia.
- RAMOS S., G. (1998). Estudio de las dimensiones de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria en las áreas de ciencias experimentales, ciencias psicopedagógicas y ciencias humanas en un periodo de tres años. Valencia.
- REY, R. y SANTAMARÍA, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad.* España: Praxis
- RIVAS, F. (1997). *El proceso de enseñanza aprendizaje en la situación educativa.* Barcelona: Ariel

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Investigación Educación*, núm. 315, 45 -64.

RODRÍGUEZ, ESPINAR, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, núm. 2, 179-214.

RUEDA, M. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

RUMBO ARCAS, B. (1998). La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado. Madrid: Grupo universitario.

SALINAS FERNÁNDEZ, Dino (1997). La evaluación no es un callejón sin salida. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 259, 44-48

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. 3-5.

SANTOS G., M. A. (1995), "Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado". *Guix*. No213. 81-84.

SENLE, A. (1992). *Calidad y liderazgo*. Barcelona: Gestión 2000.

STAKE, R. E. (1998), *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.[98].

STUFFLEBEAN Daniel L. (Director) (1986).Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores. Bilbao: Mensajero

TIANA A. y SANTÁNGELO, H. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de educación*. No 10, 215-230

TORANZOS, L. (1997). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*.No.10, 63-78

TORANZOS, L. (1996) El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.

TORRES S., G. e ISAZA MERCHAN, L. *Evaluación de los programas de formación de docentes*. Bogotá: ARFO

- UNIVERSIDAD DE MURCIA (1997). Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. *Autoinforme*: facultad de informática.
- VALCARCEL C., M. (1998). La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo. *Revista de educación*, núm. 315, 125 -139.
- VILLAR A., L. M. Evaluación del ambiente de la enseñanza universitaria por los estudiantes”. Enseñanza. *Anuario interuniversitario de didáctica. Salamanca*: Ediciones Universidad de Salamanca, 263 - 297.
- VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy:Marfil.
- VILLAR, L. M. (Ed.) (1984). *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. I.C.E.,Universidad de Sevilla.
- WILSON, J. (1992). *Como Valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- 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.