

# EVALUACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA\*

JANETH TOVAR GUERRA\*\*

## RESUMEN

---

Este artículo constituye una reflexión de carácter descriptivo sobre el lugar que ocupa la evaluación y calidad en la enseñanza universitaria. La aproximación a esta temática tiene como punto de partida una revisión bibliográfica sobre la literatura existente al respecto, lo que permite identificar algunos aspectos teóricos, metodológicos, reflexión sobre la acción, que por su significado y pertinencia resultan de interés para comprender los diversos ámbitos de actuación y desarrollo profesional que ha experimentado el docente universitario en estos últimos tiempos.

### Palabras clave

Evaluación, Calidad, Enseñanza universitaria, Docencia, Autoevaluación, Desarrollo profesional.

## ABSTRACT

---

This article constitutes a reflection of descriptive character about the place that evaluation and quality in the university teaching occupies. The approximation to this subject matter takes a bibliographical review as a point of item on the existing literature in the matter, which allows to identify some theoretical, methodological aspects, reflection on the action, that for his meaning and relevancy they ensue from interest for he understands the diverse areas of action and professional development that the university teacher has experienced in the latter times.

### Key words

Evaluation, Quality, University teaching, Teaching, Self-assessment, Professional development.

---

\* Ponencia presentada en el Congreso Nacional de ASCOFADE 2010.

\*\* Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Doctora en Educación. Líder del Grupo de Investigación "Construyendo la Academia": Email: janethtovarg@hotmail.com

## Problema

El presente trabajo es una reflexión de carácter descriptivo de la evaluación y calidad y sobre el lugar que hoy ocupan en la enseñanza universitaria. La aproximación a esta temática se realizó a través de la revisión bibliográfica y al abordar problemas eminentemente prácticos. Se trataría de buscar un equilibrio adecuado entre los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas. Estas sin lugar a dudas, se centran en problemas relacionados con la enseñanza universitaria, con reflexiones, que han permitido tener una importante figuración dentro del contexto universitario, al punto que en este momento se reconoce por nuestra parte, que hemos tomado la decisión de restringir el campo a los aspectos estrictamente pedagógicos. Estas especialidades han centrado la preocupación por la calidad, eficacia, eficiencia y la insistencia en la creación de una cultura de la evaluación, por cierto íntimamente ligados, que se extiende en el discurso pedagógico y los articula a la docencia universitaria, como tendremos ocasión de comprobar. Estos aspectos no pueden verse distanciados, o como casos individuales, hacen parte de un argumento en estrecha relación entre calidad, el objeto a lograr, y la valoración, una de las herramientas más potentes y potencialmente más útiles y eficaces para su logro.

De esta forma, se divulga la capacidad teórica de transformación de las

universidades, que aún gozando de amplios niveles de autonomía, carecen de ella para la toma de algunas decisiones fundamentales y de frente a la calidad, entre ellas las relativas al acceso a los aspirantes y hasta sobre el número de los que han de ser admitidos en la institución; junto a ellos es preciso dejar constancia de las limitaciones legales que existen en las facultades en el ámbito de los procedimientos de formación, selección y promoción del profesorado.

Desde el punto de vista académico, para orientar esta reflexión se intenta dar respuesta a algunos interrogantes, que agrupados metodológicamente, ordenan el trabajo en cuatro grandes componentes: 1. Desempeño docente. 2. Enseñanza universitaria. 3. Conocimiento empírico de los profesores. 4. Evaluación y calidad.

## Evaluación

Durante las últimas décadas, la presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. De manera, que en varios países como en el nuestro (Colombia), ha faltado por tradición una cultura con criterios claros de evaluación de los profesores, no sancionatoria. Es innegable, que desde la Ley 30 de 1992 el panorama ha cambiado a partir del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), con el Viceministerio de Educación Superior y con la Sala del CONACES, lo que ha permitido a las instituciones trazar interrogantes:

¿Cómo evaluar los programas para lograr la acreditación de calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional y el CNA y ¿cómo realizar diferentes tareas en el contexto de la evaluación de la calidad docente? ¿qué tipo de previsiones se hacen en relación a la evaluación de la propuesta curricular elaborada?

En correspondencia con la evaluación, los aspectos que se pueden considerar son también muy diversos con relación al plan de estudio. Es necesario reflexionar, su estructura interna, su validez, su coherencia, su adecuación y actualización con respecto a los contenidos entre otros.

Por tanto, evaluar en efecto es una actividad técnica, compleja, que forma parte del currículo universitario y del proyecto formativo que cada Facultad desarrolla. En razón por la cual se da una gran diversidad de posiciones, traducidas a conceptos no fácilmente conciliables. Por un lado, la evaluación de la calidad docente siempre está ahí, es una necesidad y base de la transformación integral de la universidad. Está centrada en la ciencia y significa un estilo innovador de vivir y transformar su práctica educativa, al servir de eje para asentar una cultura de mejora de la acción docente, es una función de autoafirmación y arma profesional, cuando en su actuación han de aportar concepciones, visiones y enfoques generados a partir de ideas, creencias y valores en progreso.

Pero, se podrían identificar la doble dimensión: formativa y de acreditación, que constituyen un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en la universidad, que representa una visión generadora de saberes ante las opciones más valiosas, emergidas del modelo proyectivo y formativo, que el profesor ha de asumir al desarrollar la tarea universitaria.

En el otro polo, es importante situarse para comenzar con el deber ser. Partiremos de la información sobre qué es, lo que realmente se hace en las aulas universitarias y de algunos indicadores al respecto. Identificaremos los puntos claves para una mejora de la calidad de la enseñanza en la universidad y estos aspectos podrían adaptarse como itinerarios de mejora de la enseñanza universitaria.

No cabe duda, que el educador ha incorporado la planificación y programación del proceso de formación adecuado a los estudiantes, renovando los planes de estudios, adaptándolos a las necesidades permanentes de los retos universitarios, cada vez más influidos por las nuevas profesiones, las transformaciones sociales, el impacto tecnológico y el ajuste económico.

Hoy que tanto se habla de calidad, resulta importante enlazar evaluación y calidad, si son vistas como piezas independientes. Posiblemente, cada una posee una base teórica y justificación distinta, pero en cierto sentido, me-

dian­te la evaluación de su desempeño se le facilita al docente el conocimiento riguroso y la comprensión de la calidad de la enseñanza universitaria, su visión global y las adecuaciones de expectativas y necesidades de la institución y de los estudiantes, que inciden favorablemente en la imagen que tiene de sí mismo.

Se corre el riesgo de perderse ante la enorme diversidad de denominaciones. También, se necesita realizar la valoración con fines constructivos, saber utilizar los antecedentes para informar al público o tomar decisiones, definir y ofrecer a los profesores garantías de imparcialidad en el uso de los datos de la evaluación, lo esencial sería que conozcan las obligaciones legales a las que se deben atener y los compromisos que les corresponde asumir.

Como dice Zabalza, M. (1999:266) *“la evaluación constituye un mecanismo necesario para contrastar que nuestros estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer”*.

Conforme lo plantea Zabalza, la evaluación es un medio para realizar la contrastación de lo aprendido, al estudiante se le practica la evaluación inicial, procesual y final como momentos separados. Ese es el sentido de los parciales o de los distintos momentos y/o ejercicios de valoración desarrollados a lo largo del curso, desde que

empieza hasta que acaba. Se desarrolla de lo interno hacia lo externo, conforma el elemento fundamental de verificación de los aprendizajes de los estudiantes, para alcanzar el compromiso y las competencias de la profesión.

Adicionalmente la evaluación por parte de los estudiantes, pretende identificar los logros alcanzados por los aprendices en el proceso de enseñanza y aprendizaje, examina la capacidad y madurez adquirida con base en normas objetivas y logros, calcula el nivel de cultura general y determina la capacidad para resolver problemas. En este amplio informe del proceso de evaluación se diría, que en él se incluyen el uso de los recursos con que se realizan la actividad formativa, los contextos en que se sitúan, los esfuerzos humanos y académicos de los docentes, que permiten la transformación de las estructuras y procesos dinámicos en efectos y sus resultados educativos positivos.

Resulta importante, introducir una nueva precisión respecto al profesorado. En este tema es posible que se crucen muchas ideas, enfoques y posicionamientos personales. Es decir, su pertenencia y su fidelidad, hacen que se establezcan prioridades en torno al crecimiento personal, sobre qué está pasando en la Universidad con respecto a la evaluación, porque no dispongo de esa información, ofreceré algunos datos al problema en el terreno de las realidades, para no que-

darnos tan solos en la exposición de lo deseable. En estos últimos tiempos, podemos decir, que evaluar no es recoger algo, ni tener una opinión sobre algo, es un proceso que desarrollamos, que tiene sus reglas, criterios. Y desde luego, evaluamos cuando estamos en condiciones de establecer una comparación **entre la información que disponemos y algunos de los marcos de referencia que rigen nuestra acción. Establecer el juicio de valor, compara la información acumulada a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos** y en la que es preciso considerar.

Otro normo tipo son los modelos de evaluación, que son *“esquematisaciones abstractas, representan concepciones hipotéticas de la realidad que pueden resultar provechosas para interpretar a través de ellas las situaciones concretas”* (Castillo, A. y Gento, S., 1995:68).

En consonancia con este pensador, los modelos de evaluación son representaciones de la realidad, que muestran el conjunto de relaciones que describen determinado fenómeno. En los últimos años han surgido más de medio centenar de modelos de evaluación, como representación conceptual simbólica, y por tanto indirecta, se convierten en una forma parcial y selectiva de aspectos del contexto, focalizando la atención en lo que se considera importante y despreciando aquello que no lo es. Se identifican con una especie de diseño interpreta-

tivo y seleccionan datos del contexto. Todo modelo tiene detrás una teoría de la enseñanza (un paradigma). Por tanto, las diferentes teorías curriculares dan lugar a diferentes modelos didácticos, que guardan posibilidad de adaptación. Un paradigma da lugar a varios modelos y cada uno a diferentes métodos, y estrategias de enseñanza. Se considera importante el modelo de interacción profesor-estudiante, con el análisis de actitudes y creencias, recursos, ya que son pocas las posibilidades de encontrar situaciones de aprendizaje que sean universalmente válidas, susceptibles de ser transferidas a otros, aunque tengan características similares.

Con referencia al modelo, consideramos importante para la reflexión transformadora de la universidad, el aporte de Medina, A. (2003:202), lo hace realidad en el componente lingüístico como uno de los elementos más importantes que divide el discurso oral y escrito:

- *El discurso oral*  
*Expresión oral - Fluidez, precisión, ajuste, precisión, dominio de metalenguaje, potencialidad simbólica, riqueza semántica, estructura sintáctica, pluralidad tonal, adecuación proxémica, interpretación del movimiento, dominio motor, nivel de expresividad, manifestaciones relacionales, dominio facial, entre otros.*

- *Discurso escrito*  
Propone Medina unos indicadores de

mejora del modelo de enseñanza y sus componentes, partiendo del discurso oral. La coherencia entre el discurso oral y escrito en el modelo es uno de sus fundamentos más importantes, siendo base del clima y la interacción de la clase.

Por otro lado la calidad del discurso es determinante en el avance de la enseñanza, que exige un lenguaje preciso con terminología propia y clara en cada campo científico. Una de las tareas particulares del docente universitario consiste en las publicaciones de sus investigaciones y trabajos ligados a la docencia universitaria. Aquí se valora el discurso escrito del profesorado, la calidad del material didáctico diseñado, considerando la disertación como eje del modelo de enseñanza.

- *Material de orientación didáctica, diseño de material para la plataforma informática (foros, charlas, correo electrónico), diseño de páginas Web y otros materiales electrónicos, integración de materiales (Videoconferencias, programas en red).*

De igual manera, valorar la calidad formativa del docente universitario, requiere tener en cuenta la profundidad en los temas a tratar, la relación interdisciplinar y el plan global del diseño de materiales, además de profundizar en el nivel de apoyo de los medios didácticos y en los indicadores que se puedan considerar para estimar la calidad del material del profesor, que presentamos:

- Integración, claridad, adaptación, actualización científica, ajuste a los objetivos formativos, facilidad de uso por los estudiantes, motivación para los estudiantes, rigor en la presentación de la información, nivel didáctico: Organización, secuenciación y estructuración, acomodación a las expectativas de los estudiantes, ajuste a los problemas de la docencia, calidad del diseño y presentación.

- *Sistema metodológico*

Es fundamental la remisión permanente a esta etapa de los indicadores, para considerar la pertinencia y relevancia del sistema metodológico empleado por los docentes y a desarrollar como:

- *Integración de métodos (activos, innovadores), complementariedad entre lección magistral, trabajo autónomo y colaborativo, empleo del autoaprendizaje o trabajo independiente, aplicación integrada entre el trabajo autónomo y el colaborativo, dominio de la presentación del contenido, explicación directa y prioritaria hágale saber, originalidad, competencia teórico-aplicada, poder comunicativo, coherencia entre el sistema metodológico y el empleo del espacio del aula.*

- Otra expectativa, se centra en la organización de la clase en equipos de trabajo, que se concentra en:

- *Distribución de los estudiantes, número de componentes del equi-*

*po, asignación de tareas, tipo de tarea asignada, implicación de cada estudiante en la tarea, responsabilidad en el proyecto del equipo y proyección en las tareas de la universidad.*

• También, la remisión permanente del Sistema tutorial e individualizado, que radica en:

- *Atención a cada estudiante y equipo, implicación de cada estudiante en su proyecto personal, clima social compartido, evolución de la responsabilidad personal y en microgrupo, aceptación de un programa autónomo de desarrollo, reconocimiento de la iniciativa y creatividad del estudiante, empleo de la autoevaluación en el proceso y resultados de aprendizaje de cada estudiante, adaptación del programa a las expectativas e intereses de los estudiantes, complementariedad de la tutoría con el resto de métodos.*

• Se establecen actividades-tareas de enseñanza aprendizaje, que consisten en

- *Pertinencia en el sistema metodológico, continuidad y complementariedad con el método elegido, adaptación a la iniciativa de los estudiantes, incremento de la autonomía de aprendizaje, coherencia con el plan global de formación de la institución, apoyo a una línea propia de trabajo, responsa-*

*bilidad asumida en el desempeño de la tarea por cada estudiante, aceptación de tareas derivadas del clima de trabajo profesionalizador, promoción de la singularidad creadora de cada estudiante, adecuación al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, facilitación de la capacidad de indagación personal, fomento del aprendizaje en colaboración, ajuste a las demandas de los equipos de los estudiantes, acomodación a los riesgos y problemas de la comunidad envolvente, incidencia en la preparación para un mundo más solidario, apertura a nuevos retos, problemas y demandas interculturales, originalidad situacional de cada actividad, representatividad formativa, potencialidad capacitadora de cada estudiante, etc.*

En el sistema metodológico, las actividades y el discurso, son la base del clima social y de la interacción didáctica construida, condicionante global de todas las actuaciones realizadas por el docente. Pero, entre los indicadores del clima señalamos:

- *Empático, colaborativo, abierto, solidario, creativo, igualitario, autónomo, activo, emprendedor, confiado, acogedor... etc.*

Haremos mención al modelo más conocido, como inter-activo, aludiendo también a sus fundamentaciones, las cuales son esenciales para proponer e integrar el conjunto de los componen-

tes estructurados de la acción educativa, analizando la interdependencia entre ellos como factor básico para entender la complejidad de la enseñanza y mejorar de forma coherente, las expectativas de los docentes y estudiantes.

Los modelos del estilo de enseñar se orientan por las finalidades de la enseñanza y son formativos. Dan perspectiva a la tarea docente, y asumen la capacitación de los estudiantes al lado de las actitudes y competencias que ha de alcanzar el profesorado para desarrollar la tarea formativa y consolidar su desarrollo profesional.

**Reflexión sobre la práctica evaluativa.** Hasta aquí hemos descrito el proceso histórico de la evaluación, hoy día el docente reflexiona sobre su propia praxis evaluativa, se ubica en una educación orientada hacia el aprendizaje de competencias como herramienta básica en el problema de la formación; requiere ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias a lo largo de la vida para resolver la pregunta en torno al tipo de hombre y sociedad que se quiere formar y para qué contexto.

Desde la perspectiva oficial, los profesores desarrollamos acciones que nos permiten plantear interrogantes ¿para qué se evalúa?, ante esta pregunta, es necesario clarificar que la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, es un proceso mediante el cual se detecta, valora, concreta y

se emiten juicios, que proporcionen información útil para la toma de decisiones en circunstancias educativas específicas.

Muchos profesores hacen reflexión a la práctica educativa, evalúan para detectar y obtener información acerca de los logros, dificultades y problemas identificados de los estudiantes, para a partir de ahí, evaluar los factores positivos o negativos de los métodos y recursos implementados, con miras a mejorar la calidad docente. Los juicios y valoraciones se pueden agrupar teniendo en cuenta los resultados del proceso de enseñanza que comprende:

1. El proceso de formación,
  2. Los cambios en el proceso de enseñanza,
  3. Retroalimentación del docente,
  4. Categorizar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos, destrezas, procedimientos, estrategias y actitudes y
  5. Potencializar el conocimiento para reforzar el aprendizaje del estudiante.
- También se evalúa para valorar el trabajo de los estudiantes, considerando que los fines de la evaluación educativa son básicamente:
1. Mejorar las decisiones en relación con el aprendizaje de cada estudiante,
  2. Informar sobre sus progresos,
  3. Mejorar la calidad de la enseñanza en general y
  4. Otorgar los certificados (diplomas necesarios al aprendiz y a la sociedad).

Consecuente con lo anterior, se eva-

lúa también para introducir actividades investigativas y formativas en la enseñanza universitaria, buscar la estructuración y fundamentación de proyectos apoyados en criterios sólidos y en procesos de diálogo entre docentes y aprendices. Todo ello, apreciando el trabajo de los estudiantes como aspecto que predomina en el ámbito educativo y estimando la línea de trabajo del docente, con los seminarios, apoyados desde una visión crítica en contextos abiertos a la reflexión e innovación en equipos.

En efecto, a la pregunta de ¿para qué se evalúa?, se responde: para satisfacer la exigencia de desarrollo del educando y para que la formación superior disponga de altos niveles de calidad, contrastados y contrastables. En la gestión se evalúa para reconocer la naturaleza de las funciones y actividades en la universidad, para satisfacer y responder a las demandas del contexto como procedimientos que garanticen la pertinencia, la eficacia y la eficiencia de las mismas.

Por otra parte, la evaluación se entiende como el acompañamiento crítico-creativo que se le hace al estudiante en su proceso formativo; no solo es adecuada, sino decisiva para su crecimiento integral como ser humano y para desarrollar un buen modelo en la práctica cotidiana, que lleven a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos, autorregulados y con recursos suficientes para aprender por sí mismos.

Concordante con el párrafo anterior se puede colegir, que desarrollar un buen modelo de experiencia didáctica, requiere el impulso de un aprendizaje autónomo, con recursos pedagógicos coherentes con las actividades que se desarrollan en el ejercicio formativo.

El modelo pedagógico y su adecuación a los estudiantes, hace énfasis en la reflexión del profesor sobre la multiplicidad de capacidades de los aprendices, para promoverlos a un aprendizaje activo. El docente de este modo, deja de ser un transmisor de conocimientos a unos educandos básicamente receptores, para centrar y dar respuesta a la evaluación por logros alcanzados y a las nuevas exigencias del contexto profesional.

El énfasis, en las últimas décadas, en la enseñanza transmisionista, se ha visto debilitado por la activa participación de docentes y especialistas en la ejecución de currículos más científicos, teniendo en cuenta que las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas de: ¿para qué? ¿cuándo? y ¿con qué? El modelo exige por tanto, tomar postura ante el currículo, delimitando los propósitos, los contenidos y sus secuencias, para que puedan ser llevados a la práctica.

Los modelos pedagógicos vigentes privilegian la reflexión en la acción, mediante actividades de aprendizaje que permiten construir conocimientos y realizar el desarrollo integral del estudiante, mientras que las metodo-

logías, los recursos y la evaluación, verifican si se han alcanzado los resultados predeterminados. La pedagogía activa, para esta preferencia, está dada en el ejercicio formativo, en la manipulación y el contacto directo con el aprendiz, proponiendo el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación, transformando el desarrollo de las capacidades orientadas hacia el dominio de los conocimientos y los procedimientos para ejercer la profesión.

El modelo de formación centrado en el trabajo del aprendiz, orienta los métodos más adecuados que debe utilizar el docente, para orientar a los estudiantes en el estudio autónomo y no exclusivamente en horas lectivas en el aula de clases.

¿Por qué se evalúa?, se parte de la evaluación como instrumento que permite la toma de decisiones. Es la medición de las debilidades y fortalezas del proceso educativo, requisito establecido por el Ministerio de Educación Nacional. Los resultados deben indicar si los programas han logrado sus objetivos y el impacto que han tenido en la sociedad. Los directivos de un programa académico lo evalúan a fin de conservarlo, introducir cambios, defenderlo, o en caso necesario, terminarlo.

La sociedad intra y extramuro de la universidad se mantiene atenta para conocer los resultados concretos y la opinión de los beneficiarios. El único

argumento sólido o capaz de exponer que los programas efectivamente prestan un servicio de vital importancia a la sociedad, es el resultado que arrojan los datos de una evaluación eficaz, teniendo en cuenta que la docencia universitaria es un compromiso con el cambio, con miras a que el profesor reconozca las responsabilidades académicas, y las actividades de proyección de la universidad hacia el contexto.

Es importante el aporte de Gervilla, A. (2000:250) cuando dice que: *“El profesor debe interesarse por conocer de qué forma es valorada su actividad”*.

Conforme expresa Gervilla, al profesor debe dársele a conocer el resultado de su evaluación sin entrar en contradicciones, pues, el resultado ha de ser analizado con suma precaución, teniendo en cuenta que la intencionalidad debe depender del cuestionario científicamente diseñado. Los problemas que enfrentan los docentes con las evaluaciones no son pocas, ni fáciles de solucionar, por tanto, es necesario clarificarles que se evalúa para mejorar la calidad de la enseñanza como intención máxima del proceso de evaluación. La tarea para responder al ¿por qué se evalúa?, es compleja, exige entrega, dedicación y esfuerzo y la opinión de los estudiantes, supervisores y profesores.

**Los contenidos que se enseñan a los estudiantes.** Exigen que el docente reconozca su compromiso y respon-

sabilidad con el desarrollo de la disciplina. El profesor selecciona los temas con base en unos criterios destacados en la programación que guían la opción fáctica como un referente a ser ponderado, analizado y valorado, mediante, revisión bibliográfica acerca de la materia, su programación en varias universidades, los lineamientos establecidos en el departamento y la metodología a ser implementada en el aula.

El aprendizaje para Moliner, M. (1984:221), *“se refiere a la acción de aprender y como situación del que está realizando un conjunto de ejercicio”*.

Indica Moliner que el aprendizaje es un ejercicio que implica un conjunto de actuaciones en un escenario específico. Es un proceso que realizan los estudiantes como finalidad y razón de ser de la práctica docente. Evaluar el aprendizaje supone considerar los logros y examinar el avance de los estudiantes.

En la dinámica de la evaluación del aprendizaje, es importante integrar los distintos elementos que intervienen y se interrelacionan: El equipo docente evalúa al grupo de estudiantes en su conjunto (heteroevaluación), los profesores evalúan a cada aprendiz, los estudiantes se autoevalúan (autoevaluación) y a la vez, se evalúan entre sí, el profesor y el estudiante evalúan el progreso del aprendiz (cooevaluación), y los agentes externos de la

institución valoran los procesos de aprendizaje.

La calidad del aprendizaje no depende únicamente de los profesores, existen algunas ideas básicas que tienen que ver con las actitudes y relación con los estudiantes. En muchas investigaciones interesantes que se han realizado sobre los docentes con grado de excelencia en la universidad, aparece siempre la buena relación con los aprendices como una característica común a la concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Aquí no se trata únicamente de una relación humana, sino de una buena correspondencia docente profesional y académica, en búsqueda de la eficacia del aprendizaje y la formación de los educandos.

Los profesores no siempre van a clase a enseñar, sino a ayudar a aprender. Las palabras que utilizan y los pensamientos que tienen acerca de sí mismos en cuanto a formadores, condicionan sus actitudes y conductas. Muchas veces en el campo académico se escucha el decir de: No se requieren de educadores que enseñen, sino de estudiantes que aprendan, para eso se necesitan magníficos docentes que se ocupen de ellos como personas y no para aburrirle con sus explicaciones, cuando la carrera académica no debe ser una cargada de obstáculos, sino una preocupación para que se dé el aprendizaje, cuando el fracaso no es un indicador de eficiencia, sino un objetivo para lograr el éxito de todos los aprendices.

En el proceso del aprendizaje, es importante atender a los estudiantes y su formación de manera explícita como primer objetivo de la tarea docente, que ayuda a no confundir medios con fines. Hay veces en que las instalaciones modernas, los recursos tecnológicos, incluso un profesorado con muchos títulos académicos y muchas publicaciones, no son garantía de un aprendizaje de resultados satisfactorios; son medios necesarios y compatibles con un aprendizaje de una calidad muy pobre, si la reflexión docente va directamente a los medios y no parte de una clarificación de los resultados, que los educadores quieren ver en sus educandos.

Para Medina, A. (1991:63) “la evaluación es la actividad reflexiva” del buen aprendizaje, que se realiza además, mediante la experiencia que aparentemente parece simple, dada la misma diferencia de las formas con que profesores y estudiantes reflexionan sobre un mismo concepto.

¿Qué se evalúa?, se propone que se evalúan los logros alcanzados por los aprendices, las capacidades individuales, el desarrollo de las potencialidades y las competencias ligadas a las realizaciones derivadas del conocimiento o aprendizaje significativo, el propósito de la formación y el desempeño del profesor.

Se examinan los objetivos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, los

tipos de aprendizaje, y los métodos de enseñanza y orientación implementados por el docente. De los contenidos se valoran la organización, las realizaciones, conceptos, procedimientos, estrategias, principios, el ejercicio profesional y desempeño del educador en términos de competencias, seguimiento, el proyecto curricular de aula, los medios y la calidad de los materiales didácticos (bibliografía, módulos, guías), los horarios, las actividades extracurriculares, el sistema de evaluación, las interrelaciones, y los cursos de perfeccionamiento docente.

En Colombia, se está superando la evaluación del rendimiento académico como un juicio sobre el logro de los propósitos en la educación formal, donde el profesor tiene un papel de mediador y el estudiante es el responsable de alcanzar los objetivos, que dependen del criterio y de la decisión del docente, por una valoración que mire al estudiante como un ser humano y agente activo en su propia formación, que se despliegue como tal en las actividades académicas.

Como refuerzo a lo anterior, nos inclinamos por la evaluación con escala humana, orientada al desarrollo integral de los educandos y a la construcción de un “Proyecto de Nación” en cada región, que propenda por valorar los elementos que permitan reconocer actitudes, valores y aprehensiones, con proyección a las capacidades vitales, creando y reafirmando una cultura de paz y convivencia social.

Desde esa perspectiva, la valoración no puede estar centrada únicamente en los contenidos, sino en la integridad de la vida del educando, así el buen evaluador se interesa por su realización y creatividad desde la realidad.

Al preguntar ¿quién evalúa?, merece concretar que el papel de evaluador lo desempeñan los profesores, que por su trabajo dentro del sistema universitario o por tradición, se encuentran capacitados para ello. Actualmente, para evaluar el conocimiento y su adquisición, sería factible transferir el papel de evaluador a aquellas personas que enseñan y aprenden en los mismos cursos y materias, es decir, el educador, el estudiante, y un grupo de profesores que imparten el mismo programa.

Bajo ese concepto, se interroga de ¿Cómo se evalúa?, asumiendo que los procedimientos de valoración deben ser multiestratégicos y múltiples. Es decir, asumir que la evaluación de la enseñanza universitaria al servicio de la Educación Superior necesita ser: 1. Continua, para aportar la retroalimentación necesaria al proceso de adquisición de conocimientos. 2. Comprensiva, que abarque todos los objetivos propuestos. 3. Diversificada en métodos, procedimientos y técnicas. 4. Corporativa, realizada por todos los interesados en el logro de los objetivos.

En este sentido se resalta la necesidad de esbozar con qué medios e instrumentos prácticos se evalúa a los pro-

fesores, el éxito o el fracaso de los estudiantes, para demostrar, que se ha avanzado un poco más.

Ante el interrogante ¿Cómo se evalúa?, será necesario analizar las decisiones tomadas sobre la forma, instrumentos y características de la evaluación (inicial, formativa, sumativa, criterial, cualitativa), los criterios de promoción del curso, y lo relativo a la obtención de la titulación.

Con referencia a la toma de decisiones se requiere, adecuar los objetivos a las necesidades y características de los aprendices, la selección equilibrada de los contenidos, la idoneidad en los métodos y los materiales didácticos a ser utilizados, la validez de los criterios de evaluación y promoción establecidos, las actividades de orientación educativa y profesional planificadas, la adecuación de la oferta optativa a las necesidades educativas de los estudiantes y la validez de los criterios aplicados en la adaptación del currículo.

Pensar en el ¿cómo? da a entender que se trata de trasladar el desarrollo del proyecto curricular a las necesidades de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, teniendo en cuenta la pertinencia para el desarrollo de la educación de los estudiantes y la profesionalización de los docentes, además de la estimación del trabajo en la universidad u otros en el contexto, ampliando las posibilidades de transformación de la comunidad educativa.

## Calidad

Al abordar el concepto de calidad, se cree de importancia, hacer un recuento histórico de la evolución de la misma; de ahí se tiene que desde el nacimiento mismo de la universidad, viene siendo aplicada de forma específica, sin distinción entre sujetos y objetos. Para los escolásticos era sinónimo de valor, juzgada a partir de “lo bueno o lo malo”, como indicador de rendimiento, bajo la perspectiva simbólica de medición cualitativa, que implicaba que el individuo asumiera unos preconceptos bien determinados para poder distinguir lo cualitativo de lo cuantitativo.

A partir de 1945 (época de la postguerra) fue implementada la calidad de la educación en los procesos de reconstrucción industrial en Europa, para contribuir al desarrollo de la ciencia, el conocimiento y el saber científico.

Fue en la década de los años 50 cuando se difundió, con mayor impulso, el concepto de calidad, como consecuencia de la guerra fría entre Rusia y los Estados Unidos y, en su afán de conservarlo, ambas potencias intentaron dominar todas las áreas del conocimiento para ejercer influencia sobre el mundo civilizado. De manera concomitante, ya se hablaba de planes y programas para los sistemas educativos en relación con la enseñanza y su deber ser dentro de ese contexto histórico.

Paralelo a los procesos de desarrollo industrial, científico y tecnológico, se ponía de manifiesto que la calidad imprimía su valor y su connotación natural a todo el quehacer y la praxis educativa. Es decir, se asumió que el proceso formativo era una cuestión semejante a la producción empresarial, por tanto, los paradigmas de la nación norteamericana comenzaron a recorrer el mundo para penetrar las sociedades a través de la cultura.

Durante los años 1968 y 1974 los Estados Unidos logran, a través del desarrollo del saber, ejecutar sus políticas colonialistas con hábitos educativos exportados a los países latinoamericanos, fundamentados en técnicas pedagógicas, que alcanzaron a permear sus sistemas, utilizando mecanismos que se caracterizan por reconocer los avances y las limitaciones que presentaba cada uno.

Después de una identificación con los procedimientos formativos por estos gobiernos, aparecen como requerimientos en el inicio del proceso, los medios y el contexto. Por su influencia logran imponer innovadores planes, enmarcados bajo la premisa cuantitativa, en donde los aspectos didácticos eran evaluados, teniendo como base el conductismo y los parámetros cuantitativos.

Al momento que irrumpe en el desarrollo histórico el concepto de calidad, se distingue más como logro de

un proyecto ejecutor o científico que como un aspecto que estimula el mejor hacer o el aprender en el nivel de la formación. Además, los criterios de evaluación de esa época fueron numéricos y cuantificables, inclusive la misión y los métodos en las universidades, por lo cual todavía el progreso o el fracaso del estudiante tiene una significación numérica.

En esa sincronía, la década de los años 80 marcó un hito en los aspectos geopolíticos. El desequilibrio del poder mundial cambió las relaciones políticas, económicas y culturales de los países que estaban en medio de esa confrontación. Se juzgaron la naturaleza y la funcionalidad de los beneficios que obtenían los países menos desarrollados en sus sistemas educativos, dadas las múltiples influencias que recibían en consecuencia de ese conflicto. La educación era considerada un ente reproductor de las ideologías que propugnaban por su superioridad, resultando que a nivel pedagógico, se observó un eclecticismo en la misma praxis.

En el caso concreto colombiano, estas manifestaciones al interior de la educación hicieron que los docentes entendieran la calidad más como una variable cuantitativa expresada en estándares, que como proceso cualitativo con características propias de la conducta humana.

Lo anterior se confirma en un periodo cercano en que Colombia inició la

búsqueda del perfeccionamiento docente en todas sus manifestaciones e implicaciones. Atendiendo al continuo desarrollo, una cosa era lo “formal” y otra la realidad de los resultados que se originaron en las universidades. A pesar de ello, estas manifestaciones continuaron aparejadas a las necesidades del país, al darse en las instituciones, debates filosóficos, políticos y académicos que cuestionaron el papel de la formación didáctica.

Desde esos principios y cuestionamientos se comenzó a pensar en mejorar las características de la enseñanza universitaria, presentando numerosas perspectivas desde las cuales reconsiderarlas en cuanto a: Reflexionar sobre la condición de la enseñanza que necesita, ante todo, definir el por qué de la educación y la comprensión de su sentido en el contexto socio-cultural de nuestra Nación.

*“El profesor universitario es (debe ser) un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación”* (Benedito, V., 1998:53).

Conforme a lo expresado por este autor, el análisis diacrónico y sincrónico de la evolución de la calidad, impone que la educación *per sé* se ubique en la dimensión del ser en su formación, en la transformación de estilos de

gestión educativa y también en la implicación de ver los diferentes modos de enseñar y aprender, que permiten asegurar excelentes resultados al lado de la investigación.

En estos momentos sería difícil pronosticar qué tipo de actividades se desarrollan en las universidades públicas y privadas colombianas, puesto que sigue siendo tema de intensos debates al interior de los establecimientos educativos, en especial, en el seno de la intelectualidad. La preocupación en torno a esta temática es reciente, pues, se introduce en los últimos 10 ó 15 años con un discurso didáctico-político con antecedentes en las estrategias de mejoramiento cualitativo en la formación del profesorado y en los planes y programas que se desarrollan.

Desde otro punto de vista, se considera que la calidad está asociada con el rendimiento de los estudiantes, los Exámenes de Calidad en la Educación Superior (ECAES), las condiciones mínimas de calidad, la acreditación institucional y la acreditación de alta calidad. Desde estas perspectivas, se necesitan definir los criterios que enmarcan los ámbitos en los que se mueve esta conceptualización, identificando la eficacia, eficiencia, efectividad, control, cobertura, responsabilidad y ética, que alcanzan diferentes significados, obedeciendo a la cultura de cada universidad.

Dentro de los elementos de reflexión

y discusión para la calidad de la enseñanza en las universidades, se sitúan al profesorado, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular, la dinámica de formación, los materiales de instrucción, las estrategias de evaluación y otras funciones de carácter social y cultural que los docentes desarrollan.

El reconocimiento, la búsqueda y la promoción de la calidad en las Instituciones de Educación Superior son la razón de ser de la acreditación, que se determina por el grado de cumplimiento de un conjunto de características, que serían necesarias examinar. De igual modo, la calidad se valora en la culminación de un proceso de autoevaluación, aspecto que denota los puntos fuertes y débiles y, sirve de referencia para las innovaciones en la enseñanza universitaria.

Para, Aljure, E.; Díaz, E. y otros (2001:13), *“la evaluación de la calidad correspondiente a la acreditación institucional se centra en el cumplimiento de los objetivos de la Educación Superior que incluyen naturalmente, como elementos universales, la formación integral, la creación, el desarrollo y transmisión del conocimiento y la contribución a la formación de profesionales y consolidación de las comunidades académicas”*.

De acuerdo a lo expresado por estos autores, se considera la calidad como una fortaleza en cuanto a competencia y desempeño docente para afianzar los

procesos de valoración centrados en cuatro categorías esenciales: Calidad, cobertura, responsabilidad y ética.

No es fácil examinar la conexión entre calidad y pertinencia, siendo ambas un propósito fundamental para alcanzar las condiciones requeridas en la acreditación institucional, cuya característica fundamental radica en reconocer el campo de acción y el conocimiento del docente, valorando los aspectos fundamentales, como: La solidaridad, responsabilidad del ejercicio pedagógico, el compromiso con los saberes, el diálogo, el trabajo en equipo, la construcción de proyectos de acción y la evaluación sistémica de distintas estrategias.

El concepto de calidad es polisémico y complicado, tiene diversos enfoques y posturas que se evidencian a través de la evaluación y de la formación universitaria. Contiene un engranaje político, una carga ideológica, implicaciones en la economía, administración, gestión institucional y la práctica pedagógica.

Para Medina, A. (2003:51) la enseñanza universitaria es de calidad, *“porque se distingue fundamentalmente por la entidad de sus metas, plasmadas en la misión o proyecto educativo universitario, exige del profesorado planteamientos más ambiciosos y completos, y asumir preocupaciones que van más allá de los estrechos límites de la docencia en el aula e, incluso, de la investigación al servicio del desarrollo de la ciencia”*.

Conforme expresa Medina, se puede deducir que la calidad en la enseñanza universitaria se proyecta en el modo de desarrollar el profesor los proyectos cognitivos y pedagógicos a través de una construcción social sentida por la comunidad, que debiera ser periódica, con promoción del liderazgo social e intelectual y, con el fortalecimiento de las universidades.

Al evaluar la calidad de la enseñanza universitaria, no se puede dejar por fuera el plan del educador, debido a que es el resultado de la intencionalidad de su ejercicio como docente relacionado con: ¿qué? ¿cómo? ¿a quién? ¿dónde? y ¿cuándo enseñar? Es un trabajo en que el profesor reflexiona sobre la disciplina y el contexto en que desarrolla su plan educativo, en el que plantean las mejores estrategias para hacer que los estudiantes accedan a los contenidos de la forma más sabia, sencilla y viable. La calidad está determinada por el currículo, los profesores y sus interrelaciones. Por tanto, en Colombia, aparece a modo de preocupación por parte del Estado y los establecimientos educativos universitarios, la necesidad de cumplir con unos requisitos preliminares para mantener la calidad en todos sus niveles: Condiciones mínimas de calidad en los programas académicos de pregrado, realización de la autoevaluación con miras a la acreditación de calidad y la aplicación de las pruebas para los estudiantes que van a graduar.

## **Enseñanza universitaria**

Para continuar con los análisis desarrollados en la “enseñanza universitaria”, es necesario ampliar unas bases teóricas fundamentadas, que revisten un carácter crítico y analítico que facilita la comprensión del mundo académico, pedagógico, didáctico y humano por el que circula diariamente el docente universitario.

Suele decirse, que la enseñanza universitaria se concibe como un proceso social, político, académico e ideológico, en medio del cual el profesor, como sujeto activo, se convierte en un personaje importante e imprescindible en la estructura social, al asumir con propiedad y responsabilidad pertinente la formación de nuevas generaciones. Son muchas las razones por las que la práctica docente se enfrenta al presente y al porvenir en circunstancias objetivas y premisas fundamentadas en la realidad histórica del mundo social con necesidades humanas, ideológicas y científicas que fundamentan el papel y el propósito de la docencia.

Esta, desde el punto de vista de la calidad, va inherente a la enseñanza y el aprendizaje, condicionada por una situación educativa determinada, cuyo estilo se presenta con una visión macroacadémica, en una serie de opiniones, partiendo de indicadores y estándares que le sirvan de criterios.

Partiendo de lo anterior, nuestra atención se centra en la evaluación y cali-

dad de la enseñanza universitaria desde varios puntos de vista, conceptos, criterios epistemológicos, en forma sistemática concordante con el paradigma de esta época que es el presupuesto del cual parte esta valoración.

En la década de los años 80 se incrementó la preocupación de los Estados Latinoamericanos para enfrentar la demanda de desarrollo de la Educación Superior en un contexto de permanentes luchas, de crisis económicas, innovaciones tecnológicas y sociales. Esta angustia implicó en nuestro país un replanteamiento del desarrollo pedagógico, los recursos humanos y los procesos de formación de profesionales; situación reproductora del reto de mejorar la calidad en la enseñanza universitaria.

Señalando además, que los tiempos nuevos exigen un proceso pedagógico de instructivo teórico-práctico, para renovar la enseñanza obsoleta. El Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992, resaltan la necesidad de formación y capacitación pedagógica e investigativa de los docentes universitarios en Colombia, además de velar por la calidad a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia del servicio educativo. La Ley en mención recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN), la creación de mecanismos y modelos de valoración de calidad, como elementos esenciales que contribuyen al avance de la Educación Superior. Esta exigencia ha despertado en las instituciones

educativas colombianas el deseo de mejorar las habilidades educativas de los profesores, por ende, impulsar los espíritus de los jóvenes a que mediante su propio dinamismo eleven los resultados académicos.

La enseñanza universitaria en el Caribe colombiano está centrada en el desempeño del profesor; valora el efecto que causan las estrategias complejas con que interactúan los actores, sin descalificar a otros como el cuerpo directivo y el investigativo, que como función incluirían escenarios capaces de transformar el contexto cultural e influir en decidir: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por quién van a ser impartidas las enseñanzas?, ¿con qué objetivos?, ¿cuál es su finalidad?, que suponen un conjunto de actividades pre y postactivas que los profesores necesitan realizar para orientar el aprendizaje de los estudiantes, por razón de la enseñanza interactiva, con miras a alcanzar la calidad educativa. Desde ahí se consideran la profesión docente, el desempeño, las competencias, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo profesional, el currículo y la evaluación, como características esenciales y factores de desarrollo en cualquier sociedad.

Todo ello se asume a modo de ejercicio permanente que hace el profesor para satisfacer las expectativas e intereses de los estudiantes, en un contexto social y académico determinado. En efecto, la universidad tiene un compromiso histórico con la socie-

dad, debe privilegiar la formación de calidad de quienes ávidamente esperan lo mejor de las potencialidades de sus profesores, tanto en la parte científica, como en la académica.

La enseñanza universitaria va más allá de la simple transmisión de conocimientos, es una profesión –aunque no sea reconocida como tal–, compleja, que requiere para su ejercicio, la comprensión del fenómeno educativo para neutralizar las angustias y tensiones que padece el estudiante universitario.

De Miguel, J. (1991:12) expresa que *“la docencia es la actividad central de la función y eje del proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, profesores y alumnos, cuyo núcleo es el proceso de enseñanza-aprendizaje”*.

Conforme lo expresa Miguel López, la docencia se asume como una actividad social que satisface expectativas y necesidades de la sociedad; se apoya en conocimientos y competencias para lograr el avance de la profesión. De ahí que como ocupación, no puede examinarse aislada de la pedagogía, siendo a la vez un compromiso social complejo que puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas que deben trascender el acto educacional en el aula, exigiendo ser concebida como una función social que oriente la formación de individuos proclives a producir, sostener y transformar el contexto en una sociedad específica.

El solo dominio de una disciplina no aporta los elementos para el desempeño, dado que carece de los factores metodológicos y prácticos para la enseñanza, cuando del mismo modo los elementos sociales y psicológicos determinan las características de los grupos con los cuales se ejercita esta profesión.

En realidad, la profesión del docente universitario implica una serie de factores inherentes al mismo ejercicio, que de alguna manera, contribuyen a que la preparación y formación de profesionales en los programas académicos sean de calidad y alta competitividad institucional y social.

Así mismo, el educador no cumpliría un papel de mediador y de propiciador de aprendizajes significativos si se coloca frente a sus estudiantes con actitudes erróneas de supremacía, procurando resaltar el dominio que posee sobre la disciplina. Lo fundamental reside en romper este mecanismo para ser más participativo, porque esta labor no se concreta solo en el aula de clases, ni la enseñanza le pertenece exclusivamente al profesor como pedagogo, por representar la docencia en esta posmodernidad un ejercicio compartido que necesita cambios con la colaboración del mismo educador.

Por último, el modelo que se maneja en la actualidad se centra en el desarrollo de las competencias y las dimensiones a tener presentes en la enseñanza universitaria son las que

enunciamos: El contenido de la asignatura, su relevancia y aplicabilidad, la cualificación del docente, la praxis pedagógica del docente, el apoyo que recibe y brinda a la comunidad universitaria, la identificación o el intercambio de ideas sobre los diferentes propósitos de quienes acceden a la formación académica.

## **Conclusiones**

No quisiera concluir esta reflexión sobre evaluación y calidad en la enseñanza universitaria, sin hacer alguna referencia al sentido profundo y formativo que juegan los procesos académicos en la Universidad. Los procesos de aprendizaje no se centran simplemente en la acumulación de información, por la simple experiencia que de esta se tenga, sino en la capacidad de organizar esa información y sacarle provecho. En este sentido cabe reflexionar sobre:

- Las dificultades y mejoras en la enseñanza universitaria para lograr una educación con calidad.
- La implementación de nuevos métodos y metodologías de enseñanza.
- El diálogo interactivo a fin de elevar la calidad de la enseñanza.
- La promoción de una mejor formación académica desde el campo disciplinar.
- La idea de aprendizaje a lo largo de la vida.
- El mejoramiento cualitativo en la

formación del profesorado, ya que resultan poco rentables para los educadores.

- El desarrollo de la innovación en la enseñanza universitaria.
- La articulación de la evaluación y calidad a los procesos académicos que se desarrollan en la enseñanza universitaria.
- La necesidad de mayor profundización en los temas a tratar.
- La necesidad de mayor precisión y claridad en los criterios de evaluación de desempeño de estudiantes.
- La mayor integración de los elementos de evaluación, autoevaluación, cooevaluación y heteroevaluación.
- La utilización de métodos de evaluación contrastados.

## Bibliografía

- Aljure, E.; Díaz, E. y otros (2001). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Consejo Nacional de Acreditación. Serie N° 2. Documentos. Bogotá-Colombia: Corcas Editores. pp. 13, 31.
- Aljure, E.; Hakim, R.; Hernández, C. y otros (1998). *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Consejo Nacional de Acreditación. Tercera Edición. Santa Fe de Bogotá, D.C., Ministerio de Educación Nacional. Corcas Editores Ltda., pp. 83, 84.
- Arteta, Cristóbal A. (2003). *Páginas Universitarias. Atisbos sobre dos décadas de Historia*. Antillas.
- Benedito, V. (1998). *Módulo de capacidades docentes universitarias*. En: Villar, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid (España): Pearson Educación S.A., p. 53.
- Breen, R. y Lindsay, R. (2002). En: Villar, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid (España): Pearson Educación S.A., p. 720.
- Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid (España): Pearson Educación S.A., p. 29.
- Castillo, A. (2001). *Respirando el Caribe*. Memorias de la cátedra del Caribe colombiano. Bogotá: Gente Nueva Ltda.
- Chomsky, N. (2002). En: Maldonado, M. *Las competencias, una opción para la vida*. Bogotá D.C.: Eco Ediciones, p. 17.
- Decreto 2566 septiembre 10 (2003). *Condiciones mínimas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior, p.1.
- De Ketele, J., M. (2003). *La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras*. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación

- Cultural y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), España. pp. 143-169.
- De la Cruz, M. (2003). *La formación del profesorado universitario. Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario*. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). N° 331, pp. 35-66.
- De Miguel, J. (1991). *Docencia universitaria en América Latina. Función y características del ciclo básico en la universidad de América Latina*. República Dominicana. CINDA, p.12.
- De Miguel, M. y Rodríguez, S. (1990). En: De Miguel, M.; Mora, J. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Regleta, p. 342.
- De Miguel, M.; Mora, J. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades. Madrid: Regleta, p. 51.
- Díaz, M. (2003). *La formación del profesorado universitario. Revista de Educación*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). *Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado*. España. N° 331, pp. 13-14.
- Emmer, E. T. (1995). En: Villar, Angulo (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid (España): Pearson Educación S.A., p. 345.
- Flórez, R. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Anteláser Publicidad S.A., pp. 38, 51.
- Fullan, M. (1991). En: *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Madrid: Promociones Universitarias S.A., p. 117.
- Villar, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, (España): Pearson Educación S.A., p. 45.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana. En: Cardona, A. (J.) (Coord.). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres, S. L., p. 67.
- González, E. (1990). *Calidad de la docencia universitaria. Criterios para evaluar la relevancia como factor de calidad de la docencia superior en América Latina y el Caribe*. CINDA. Santiago, p. 139.

- González, L. (1990). *Elementos para la evaluación de la función docente de pregrado*. Capítulo II. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. CINDA. p. 139.
- Ibarra, O.; Martínez, E. y Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior*. Programa Nacional. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Grupo de Editores. Bogotá, D. E., Secretaría General del ICFES.
- Ley 30 del 28 de diciembre (1992). Artículos 53, 54, 55. Ministerio de Educación Nacional. ICFES. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Procesos Editoriales ICFES, pp. 20, 21.
- Medina, A. (1991) En: Santiago, A. y Cabrerizo, D. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid (España): Pearson, Educación S.A. p. 56.
- Medina, A. (Coord.) (2003). *Modelos de evaluación de la calidad en las instituciones universitarias*. Madrid: Universitas S.A., pp. 51, 188, 197, 202.
27. *currículo*. Santa Fé de Bogotá. D. C., Colombia: McGraw-Hill, p. 12.
- Rebolledo, L. (1990) *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el caso del Caribe*. Santiago de Chile. Colombia: Universidad del Norte. p. 189.
- Rosales, S. *La formación del profesorado universitario. Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*. N° 331. Ministerio de Educación Cultural y Deporte. INECSE, pp. 67-99.
- Rodríguez, S. (2003). *La formación del profesorado universitario. Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*. Ministerio de Educación Cultural y Deporte. N° 331, INECSE, pp. 67, 90.
- Valenzuela, Carlos E. (2009). *Mejora o eficacia. Dilemas de la política educativa en Colombia (sistematización de una experiencia de mejoramiento)*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villar, L. (2002). En: Torres, J. y Gil, E. (Eds.) (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Universidad Pontificia. Comillas, 5. Madrid, p. 57.
- Villar, L. (1998). En: Medina, A. (2003) (Coord.). *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias. Evaluación de universidades. Un estudio de casos: La Universidad Mayor San Simón*. Madrid: Universitas S.A., p. 150.

Zabalza, Miguel. A. (2004). La enseñanza universitaria. El Escenario y sus protagonistas. Madrid (España): Narcea.

Zabalza, Miguel A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid (España): Narcea S.A.