

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE CIENCIA ECONÓMICAS Y
FINANCIERAS CARRERA CONTADURÍA PÚBLICA
UNIDAD DE POSTGRADO**



**“DIPLOMADO ACTUALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y
DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS”**

**MONOGRAFÍA:
LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PROCESO
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE CALIDAD
EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN**

POSTULANTE:

LIC. JHENNY TUSCO SIÑANI

**La Paz - Bolivia
2018**

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	3
1. OBJETIVOS.....	3
1.1 . Objetivo General.....	3
1.2 Objetivos específicos	3
2. JUSTIFICACIÓN.....	4
3. METODOLOGIA.....	6
CAPITULO II.....	8
4. MARCO TEORICO	8
4.1 Servicios educacionales	8
4.2 Fuentes de evaluación.....	9
4.2.1 Los alumnos.....	19
4.2.2 Autoevaluación del docente.....	20
4.3 Herramientas de evaluación.....	21
4.4 La calidad de los servicios de la educación universitaria	31
4.5 La evaluación de la calidad de la educación superior.....	33
4.6 La necesidad de la mejora continúa en la educación superior.....	34
CAPÍTULO III.....	36
5 Conclusiones.....	36
6 Propuesta.....	37

INTRODUCCIÓN

En el transcurso del tiempo la sociedad ha contado con abundantes recursos de experiencia que ponen al servicio de aquellas situaciones que tienden a hacer que otras personas aprendan de ellos. Esto contrasta con la idea de que las personas son “vasos vacíos” que hay que llenar hasta que estén en condiciones de desarrollar su tarea profesional, siempre ligada y condicionada por los aprendizajes adquiridos en su proceso de formación.

La Educación Superior y su impacto en la sociedad orientada a la calidad , por ello se analizan varias investigaciones realizadas en esta década encaminadas a ese fin. Se define enseñanza de calidad como la que consigue alcanzar las metas de enseñanza, mismas que se distinguen por su ambición y complejidad como buscar que el alumno y el profesor logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas. Sin embargo, de acuerdo con la información disponible, la mayoría de los estudiantes de este nivel no alcanzan esas metas. Se reconoce el papel central que tiene el docente para conseguirlo; por ese motivo, se revisan las cualidades y dominios que un docente debiera tener. Los estudios analizados se refieren a las buenas prácticas de enseñanza. Se dan ejemplos de investigaciones realizadas en diferentes países y se critica que varias de ellas carezcan de un marco teórico. Al final se aportan algunas sugerencias para mejorar las investigaciones sobre este tema.

Esto requiere revisar con profundidad las metodologías de aprendizaje y enseñanza, para así asegurar la calidad educativa en diversos escenarios de formación, y luego acreditar dicha calidad ante la sociedad, buscando que sean los estudiantes quienes den ese testimonio con sus acciones basadas en la ética, la idoneidad y el compromiso.

Se necesita entonces que el docente se forme en nuevas maneras de mediar la formación y que aplique los procedimientos de apoyo más pertinentes, de acuerdo con las metas educativas, el ciclo vital de sus alumnos y las políticas de educación vigentes. Esto es esencial para elevar el rendimiento académico de los estudiantes y así posibilitar que posean las condiciones indispensables para afrontar los retos del contexto actual y futuro.

Lo anterior significa que podemos formar estudiantes con muchos conocimientos; sin embargo, para que sean competentes es necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes.

CAPITULO I

1. OBJETIVOS

1.1 . Objetivo General

Contribuir, promoviendo una cultura de calidad y excelencia; aportando al debate de calidad en la educación superior, ya que en principio se pretenderá conocer y dar a conocer, cuál es el concepto de calidad que mejor se ajusta a la actividad educativa y cuáles son los principales ítems que afectan a la misma, generando conocimiento y creando valor; creando y potenciando redes de investigadores y evaluadores; aplicando, transfiriendo y difundiendo los conocimientos y resultados generados en la sociedad.

1.2 Objetivos específicos

1. Generar una cultura de evaluación y autoevaluación permanente y sistemática, orientada al mejoramiento; promover y apoyar el mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes; propender por la pertinencia, cobertura y equidad de la Educación Superior en el país.

2. Fomentar la búsqueda de la atención integral de los estudiantes y demás actores de la comunidad académica, con los servicios del sistema.

3. Que la evaluación en la educación no ha de ser distinta a la evaluación de otras instituciones o productos. La diferencia es que la materia prima objeto de transformación en la docencia es el ser humano y lo importante es cada persona no los porcentajes.

Una vez analizada la función y los principios, aclaramos la esencia, que se fundamenta en el carácter contradictorio del conocimiento, con el objetivo de que los alumnos, como sujetos activos del aprendizaje, asimilen un método para reflejar y resolver esas contradicciones.

2. JUSTIFICACIÓN

El contar con un **proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad sistema de evaluación**, esta centrada en el aprendizaje que reviste vital importancia, en tanto que a través de él se podrá obtener información sobre el impacto real que la actividad docente que tiene sobre el logro de los resultados de aprendizaje de cada una de las diversas asignaturas que constituyen en los programas educativos.

La idea de mejorar la **enseñanza y aprendizaje de calidad en el sistema de evaluación**, primero debemos evaluar el desempeño de los alumnos que es un factor dependiente casi exclusivamente de la calidad docente ha llevado el procesos de enseñanza y Aprendizaje, aspectos que intervienen factores tan importantes como elementos, técnicas y el proceso mismo de la instrucción, los materiales que se utilizan, las metodologías y la evaluación entre otros muchos. El proceso de evaluación ha venido sufriendo cambios en cuanto ha su enfoque y sus procedimientos; frecuentemente se utiliza para proporcionar calificaciones a los alumnos o para indicar quienes reprobaron o no un ciclo.

La evaluación es un procedimiento muy complejo que adecuadamente utilizado, proporciona información básica a los docentes, quienes ayudan a tomar decisiones en diversos niveles y aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera uno de los propósitos fundamentales de esta

Es imnegable y por todos conocido que en la educación superior el alumno se enfrenta a docentes capacitados en ciertas áreas del conocimiento humano pero sin ninguna formación pedagógica o didáctica, es por eso que considero necesaria la realización de un diagnostico para establecer que técnicas de

Evaluación utilizan los docentes del nivel superior para así determinar en que medida éstas afectan el índice de reprobación y los indicadores de eficiencia terminal de los alumnos.

3. METODOLOGIA

En la metodología de enseñanza y aprendizaje podemos encontrar los siguientes componentes que interaccionan para lograr su objetivo:

- El estudiante.
- El docente.
- La comunicación a través de los medios.
- Estructura, organización y gestión.
- Otros componentes menos específicos (la misión, los programas y currículos, las técnicas y estrategias de enseñanza y la relación entre los alumnos).

Como se verá posteriormente todos estos componentes se incluyen en el modelo de evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje que se propone en este trabajo.

Parece necesario identificar unos criterios que nos permitan identificar una enseñanza de calidad. La complejidad de la enseñanza superior dificulta la definición de un modelo ideal de docente, y por ende, la implantación de un modelo de evaluación que sea aceptado por los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas dificultades se ven incrementadas, si cabe, en la educación superior a distancia debido a las especiales circunstancias en que se desarrolla el mencionado proceso.

La ausencia de un modelo ideal de un docente en la educación superior y la poca popularidad de los sistemas de evaluación de su labor, constituyen graves problemas a la hora de implantar un sistema de evaluación y se deben adoptar medidas para superarlos.

El modelo de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que proponemos en este trabajo, nace del consenso de todos los colectivos implicados; autoridades académicas, docentes y alumnos. Además, se evalúa no solo la tarea del profesor sino la del alumno, del grupo, el material didáctico, los cursos virtuales, las condiciones materiales, recursos técnicos y servicios ofertados en el Centro Asociado.

Una evaluación que implique una toma de conciencia de todos los implicados, conlleva implícito un proceso de formación y, por tanto, de mejora.

Del análisis de los resultados obtenidos, se espera obtener datos para identificar indicadores que definan las cualidades más valoradas por los alumnos en sus profesores tutores. Asimismo, se espera obtener información que nos permita detectar los aspectos que pueden y deben mejorarse para que la calidad del proceso alcance valores óptimos. También se obtendrá información sobre el sistema de evaluación con el objetivo de mejorarlo progresivamente.

El éxito de la evaluación propuesta depende del grado de implicación y aceptación de los participantes. Por ello, el primer objetivo es conseguir que autoridades, docentes y alumnos vean la evaluación como un instrumento de mejora personal y colectiva. La

identificación de los aspectos menos positivos nos posibilita su mejora y, por consiguiente, la del proceso de enseñanza y aprendizaje.

CAPITULO II

4. MARCO TEORICO

4.1 Servicios educacionales.

En el marco del proceso de globalización que hoy se vive, con los avances científicos y tecnológicos y, el creciente intercambio económico y cultural, la educación superior como un proceso de calidad, emerge como el vehículo a través del cual el desarrollo futuro de los países es posible y sustentable, por lo que las personas del mañana deberán poseer competencias y habilidades que les permitan desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad, para lo que se requiere un cambio de óptica sustancial en la que no sólo se abunde en el saber, sino también en el saber hacer; ni tanto en el aprender, como en el aprender a aprender. Estos principios forman parte importante de la Reforma hoy en curso, en términos de avanzar hacia mayores niveles de calidad y equidad en la educación.

Los servicios educacionales se definen por la calidad y la experiencia del profesorado, así como por el contexto en el que se llevan a cabo todas sus actividades, apoyado este

por una filosofía que basa el desarrollo personal y educacional en una política de integración social, lingüística y cultural¹.

4.2 Fuentes de evaluación

4.2.1 Los alumnos

Existe un sector de los docentes en la educación superior que se muestra contrario a la evaluación de su actividad por parte de los alumnos, considera que no están capacitados para esa labor. El hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje exija una gran cantidad de tiempo y que la labor del docente tiene gran repercusión sobre el alumnado, justifica la participación de estos en el proceso de evaluación a continuación nombraremos las “Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes”

1. Asistimos a un renovado debate – tanto a nivel nacional como internacional - acerca de los dispositivos de medición y evaluación de los logros de aprendizaje. Se han ampliado los actores a ser evaluados y las dimensiones de la evaluación y también son objeto de discusión los diseños institucionales en los cuales se definen sus actividades. Estas notas pretenden contribuir a este debate desde la perspectiva de un usuario de los productos de los sistemas de evaluación, tanto desde mis actividades de investigador como desde mi pasaje por la gestión y la toma de decisiones como ex - Ministro de Educación del país. Escritas con ese objetivo, estas notas no reúnen necesariamente

todas las características de un artículo académico. Estimo, sin embargo, que el estilo testimonial del texto es más adecuado para lograr el objetivo de promover y participar del debate.

2. La evaluación y medición de resultados educativos tiene una historia que merece ser someramente recordada. El origen de estos dispositivos se apoyó en el reconocimiento de que uno de los rasgos más importantes de la cultura administrativa de los sistemas escolares es el bajo nivel de responsabilidad por los resultados. Este rasgo – habitualmente subestimado en las críticas que se formulan a los sistemas de evaluación por parte del mundo académico “progresista” - ha sido funcional a la “expulsión” de los sectores socialmente más vulnerables. Como corolario de este paradigma cultural, el fracaso en el aprendizaje era atribuido a los alumnos y no al sistema educativo, lo cual asume en Bolivia un significado especial ya que somos la región en el mundo que tiene las tasas más altas de repetición en la escuela básica

3. La baja responsabilidad por los resultados fue una de las dimensiones sobre las cuales se apoyó el discurso neoliberal de los años 90 para promover la introducción de dispositivos de medición de resultados en la administración educativa. La novedad de ese discurso fue que le atribuyó el fracaso de los alumnos al mal desempeño de los docentes. En este contexto, los dispositivos de evaluación aparecieron ligados a un mensaje amenazante para los profesores. Pero además de amenazar a los profesores, el discurso neoliberal se basó en el supuesto según el cual la información sobre los resultados mejoraría la calidad de la demanda educativa y crearía relaciones de

competencia entre escuelas como mecanismo principal de las políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación. Después de más de veinte años de experiencias, se pueden identificar algunos aprendizajes “dolorosos” del uso de los sistemas de evaluación y medición de resultados. En primer lugar, ya sabemos que medir no mejora los resultados y que la competencia entre escuelas, lejos de mejorar la calidad del conjunto del sistema, fortalece la desigualdad, la segmentación y la inequidad, particularmente en la educación obligatoria. En este punto, la experiencia chilena es muy ilustrativa. En segundo lugar, las mediciones permitieron ratificar la existencia de un fuerte determinismo social de los resultados de aprendizaje. Más allá de diferencias estadísticamente poco significativas, este es el dato más fuerte que arrojan las mediciones. Pero si bien la escuela tiene escasa capacidad para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje, es preciso prestar atención a fenómenos de países que mejoraron sus condiciones de equidad social pero no acompañaron esa mejora con más equidad educativa. Al respecto, los dos casos más interesantes son el de Uruguay y el de Argentina. Como se sabe, Uruguay es el país con mejores indicadores de equidad social de la región y, sin embargo, tiene resultados educativos que no se corresponden con dichos avances sociales. Los altos índices de fracaso en la escuela secundaria, donde no se ha logrado modificar el diseño tradicional de fuerte corte elitista, son probablemente en indicador más elocuente de la dificultad que existe para traducir equidad social en equidad educativa. En Argentina, por su parte, es notorio advertir que, a pesar de la mejora en las condiciones materiales de vida de la población después de la crisis del 2001, así como la mejora en los insumos materiales del aprendizaje, no se han

registrado mejoras en los resultados de aprendizaje. En tercer lugar, hubo una sobrevaloración de la importancia de los instrumentos de evaluación para mejorar calidad y equidad. Los resultados de las mediciones, asumidos por los medios de comunicación con gran repercusión, tienen un enorme impacto político que no se condice con la relativa solidez técnica que tienen algunos de los instrumentos utilizados ni con la capacidad de dichos medios para interpretar correctamente las informaciones. El efecto desmoralizador de la difusión de los resultados supera la capacidad movilizadora para mejorarlos. Por último, también aprendimos que debemos distinguir claramente la diferencia que existe entre satisfacer demandas y satisfacer necesidades. La capacidad de demanda está desigualmente distribuida y si las políticas educativas se limitan a satisfacer las demandas, se tiende a dejar a cada uno en el lugar que le permite su capacidad de demandar. Transformar la necesidad en una demanda es un proceso complejo, y en absoluto no automático.

4. Prioridad a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La primera conclusión general que podemos postular a partir de este somero análisis histórico consiste en sostener que para mejorar la calidad de la educación es preciso asumir que debemos poner el foco en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en su utilización por parte de los actores del proceso pedagógico (docentes, alumnos, familia). Obviamente, esto no significa que hay que dejar de medir resultados e invertir en mejorar los insumos materiales del aprendizaje. Es preciso continuar con esas líneas de acción, pero para que dichas líneas provoquen mejores resultados es necesario entrar en ese espacio que – de manera a

veces peyorativa – los especialistas en políticas de la educación denominan la “caja negra” del proceso educativo.

5. ¿Qué sucede con el proceso pedagógico? Al respecto, debemos admitir que – aunque la palabra está sobre utilizada - estamos ante una “crisis” del saber pedagógico frente a los problemas de aprendizaje que plantean hoy los alumnos, particularmente (pero no sólo) los que provienen de sectores socialmente vulnerables. Sobre este punto merece ser recordado el diálogo de George Steiner con una profesora de literatura en escuelas de barrios periféricos de París, donde la profesora le confiesa que nunca tuvo tantos materiales, cursos de capacitación y apoyos para su trabajo y nunca tuvo tantas dificultades para resolver los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Steiner, irónicamente, le contesta que ya lo había dicho Goethe: el que sabe hacer hace y el que no sabe hacer, enseña. Pero le agrega: El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía. A esta reflexión que muestra el desprestigio de la pedagogía en el momento actual se pueden agregar las evidencias brindadas por el Informe Talis acerca de la distancia entre lo que los docentes dicen y lo que hacen. Mientras en su gran mayoría tienen un discurso constructivista sobre el aprendizaje, sus prácticas son tradicionales. No es éste el lugar para un análisis exhaustivo de la evolución del pensamiento pedagógico pero es preciso reconocer que se ha producido una fuerte banalización del discurso constructivista y su aplicación en las aulas. Por otra parte, el propio enfoque constructivista se ha enriquecido con nuevos aportes y asistimos hoy a un renovado debate entre la concepción piagetiana del desarrollo de la inteligencia, que se define

como natural y espontáneo, que otorgan un papel muy importante al maestro y a la escuela. En todo caso, poner el foco en el proceso pedagógico supone colocar al docente y a la escuela como espacio institucional en el centro de las reflexiones sobre la mejora de la calidad.

6. Para analizar el papel del docente y de la escuela es muy ilustrativo observar qué sucede en aquellos lugares donde se logra romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje. Las investigaciones al respecto indican que en esos lugares y en sus actores existen, al menos, los siguientes factores: confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, capacidad para elaborar un relato coherente acerca de por qué hacen lo que hacen, tienen un proyecto y promueven la capacidad de elaborar un proyecto en los alumnos, existen niveles relativamente altos de autoestima y de responsabilidad por los resultados. Todos estos factores permiten comenzar a hablar de la necesidad de lo que podríamos denominar políticas de subjetividad, referidas tanto a los docentes como a los alumnos y sus familias. Pero para avanzar en el análisis de estas dimensiones sería muy importante que sean incorporadas a los instrumentos de evaluación. ¿Cuánta confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos tienen los docentes? ¿Qué nivel de responsabilidad por los resultados están asumiendo? ¿Cuánta autoestima? Evaluar estas dimensiones exigirá experimentación, pruebas piloto y aprendizajes complejos. Sin embargo, no por complejo deberíamos seguir postergando la entrada en un ámbito de las políticas públicas que asume una importancia cada vez más relevante para salir del inmovilismo actual.

7. Las políticas de subjetividad deben enfrentar el problema de cómo generar adhesión a la justicia social como parte de la cultura profesional docente. El conjunto de las dimensiones subjetivas mencionadas en el punto anterior se ubican dentro de una categoría más general referida a la adhesión a la justicia social como un rasgo que debería definir la cultura del desempeño profesional docente. Al respecto es oportuno recordar los análisis de Rosanvallon acerca de la adhesión a la justicia o, en términos de Dubet¹⁰, la preferencia por la desigualdad que caracteriza hoy a la cultura del nuevo capitalismo. Según estos análisis, existiría una disonancia cognitiva y ética entre la condena general a la injusticia, que caracteriza al conjunto de la población, y la adhesión particular a los mecanismos que la provocan. Pero esta disonancia tiene significados especiales en el ejercicio de la docencia, donde podemos apreciar la existencia de un discurso a favor de la equidad educativa concomitante con prácticas profesionales que favorecen la segmentación. Otras profesiones han enfrentado este desafío con relativo éxito, lo cual permite postular que así como los médicos tienen el juramento hipocrático como componente fundamental de su cultura profesional, los docentes deberían tener un compromiso profundo con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Lograr dicho compromiso tiene un alto nivel de exigencia que interpela a todos los dispositivos de formación docente pero también a los diseños institucionales.

8. Estamos ante la necesidad de un cambio cultural. Todo este análisis coloca a las políticas educativas frente al desafío de un cambio cultural. Ahora bien, ¿Qué variables intervienen en los procesos de cambio cultural? Los dispositivos de evaluación son una

de ellas pero debemos asociar el uso de los dispositivos de evaluación al sentido de la educación. En este contexto vale la pena discutir la idea según la cual lo que está en juego en nuestros países es la necesidad de incorporar la cultura de la evaluación. Plantear el tema en esos términos forma parte de la sobrevaloración que rodea la administración de las mediciones. Parece más relevante y movilizador desde el punto de vista cultural poner esta discusión en el marco de la cultura de la justicia social, donde la evaluación esté al servicio de la mayor responsabilidad por los resultados, asumiendo la importancia de la dimensión institucional, del trabajo en equipo y la autoevaluación, ya que la responsabilidad por los resultados es colectiva y no individual.

9. Dimensión institucional de los dispositivos de evaluación: tensión entre autonomía y articulación, entre independencia y coherencia. Las discusiones sobre el diseño institucional del organismo encargado de la medición son conocidas. Por un lado, están los que sostienen la necesidad de disponer de órganos independientes que garanticen la objetividad de las mediciones. Por el otro, están los que sostienen la necesidad de articular la medición con decisiones de política y, para ello, es conveniente que los órganos de medición estén asociados al lugar donde se toman decisiones. La experiencia de estos años indica que, en realidad, el problema de la disociación existe tanto en los casos donde los que evalúan no pertenecen al organismo público como en los casos donde todo se coloca en ellos. Dicha disociación, además, no se da solo entre medición y políticas sino entre los que definen los contenidos curriculares y los que definen las pruebas de evaluación. Un indicador indirecto de esta disociación se encuentra en el

análisis de los datos de las pruebas PISA relativos a las respuestas de los directores de escuelas acerca de lo que los docentes deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender. Un estudio al respecto¹¹ encontró que, salvo para el caso de Colombia, en los países de América Latina que participan de la prueba existe una fuerte distancia entre los directores que informan acerca de lo que hay que enseñar (siguiendo las prescripciones curriculares) y los que informan acerca de lo que los alumnos deben aprender (siguiendo los estándares de logros de aprendizaje). La cantidad de directores que informan acerca de la primera dimensión es significativamente mayor que la segunda, lo cual revela que existe mucho más compromiso con la cultura de la prescripción curricular que con el compromiso con los resultados de aprendizaje. Esta disociación se suele expresar a nivel institucional, donde son frecuentes los ejemplos de tensiones, conflictos o simplemente ausencia de vínculos entre las dependencias ministeriales encargadas de los diseños curriculares y las encargadas de diseñar las pruebas de lo que se pretende evaluar. Estos fenómenos abren la discusión acerca de los procesos mediante los cuales se definen los contenidos curriculares y los contenidos de las pruebas. Los diseños curriculares suelen ser el producto de negociaciones colectivas, en gran parte de carácter corporativo. Participan las organizaciones de profesores y eventualmente los científicos dedicados a cada uno de los campos disciplinarios. Las decisiones sobre dimensiones a ser evaluadas, en cambio, suelen ser un producto más cerrado, elaborado por técnicos que, al menos institucionalmente, gozan de un alto nivel de autonomía. En ambos casos, se pone de manifiesto la ausencia de la voz que exprese las necesidades de aprendizaje de los alumnos. ¿Hasta dónde es posible y necesario abrir a discusión pública tanto de los

diseños curriculares como de los instrumentos de evaluación? Esta es una pregunta que debe ser encarada contextualmente. En el caso de los diseños curriculares se han ensayado, sin mucho éxito, fórmulas destinadas a incorporar la voz de diferentes actores a través de consejos consultivos. También los organismos de evaluación suelen tener consejos consultivos de expertos, que juegan un papel más o menos activo según los países y momentos, pero en todo caso no salen del ámbito de los especialistas en educación. La necesidad de articulación entre los contenidos curriculares y los contenidos de las pruebas de evaluación no puede ni debe ser subestimada, ya que es una de las vías mediante las cuales la medición de resultados puede actuar como factor de mejora de la calidad. Dicha articulación no es sólo institucional sino también política. Desde este punto de vista, los docentes y directivos deben estar asociados y comprometidos con el proceso de evaluación. La experiencia internacional indica que el clima en el cual se realiza la evaluación es un factor importante para explicar los resultados. Por un lado, tenemos casos de alto compromiso con la prueba. El ejemplo cubano en nuestra región o la experiencia de los países asiáticos, donde se paralizan las actividades el día que se lleva a cabo la evaluación, pueden ser mencionados en esta categoría. En el otro extremo, tenemos ejemplos de indiferencia o, incluso, de resistencia a la medición, para lo cual se puede mencionar el caso argentino, donde algunas de las administraciones de las pruebas PISA contaron con un alto porcentaje de ausencia total de respuestas.

10. Un punto delicado: la validez y confiabilidad de los instrumentos. Este es un tema “tabú” en las discusiones sobre medición. Cualquier intento de cuestionar la validez de los instrumentos es percibido como una manera de negar los resultados, lo cual es cierto en no pocos casos. Pero a la inversa, los técnicos en medición se resisten ellos mismos a ser evaluados. El lenguaje a veces bastante esotérico con el cual se rodea el diseño de las pruebas y la presentación de los resultados provoca distorsiones en el uso de la información aumentada, como ya se dijo, por el precario manejo de los medios de comunicación. Sólo a título de ejemplo ilustrativo de esta situación se puede recordar el análisis de Ruben Klein sobre los problemas de comparabilidad entre los universos utilizados en las pruebas PISA de Brasil en los años 2000 y 2009, problema encontrado también en otros países y que altera el significado de las eventuales mejoras de desempeño anunciadas por los responsables de las pruebas. A este tipo de problemas, que aparecen en pruebas destinadas a medir logros cognitivos, es necesario agregar los que surgen del desafío relativo al diseño de instrumentos de evaluación destinados a medir otras dimensiones del desempeño, tales como competencias ciudadanas, representaciones y valores. Al respecto, será necesario rodear estas actividades con altas dosis de experimentación y rigor en la información al público.

4.2.2 Autoevaluación del docente

La autoevaluación del docente es una importante fuente de información. El primer paso para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad es la implicación del docente en los procesos de evaluación que posibiliten acciones de mejora.

En nuestro sistema de evaluación, el docente proporciona información sobre la docencia de su asignatura a través de un cuestionario que proporciona datos sobre la misma, sobre los resultados del cuestionario realizado por los alumnos y sobre el mismo proceso de evaluación.

4.3 Herramientas de evaluación

En los procesos de evaluación la recogida de información se lleva a cabo a través de los instrumentos y técnicas de recogida de datos. Normalmente se utilizan en todo tipo de evaluaciones y requieren que se adecuen a la función que se exige en cada proceso, y en función del tipo de fuente utilizado. Fieles a la intención de complementariedad metodológica en la que se sitúa este trabajo, se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas, estas herramientas de evaluación responde a la pregunta ¿cómo se va a evaluar? es decir, es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación, en este documento se presentan técnicas de observación y técnicas de evaluación del desempeño.

Un instrumento de evaluación responde a la pregunta ¿con qué se va a evaluar? es el medio a través del cual se obtendrá la información, se puede mencionar: lista de cotejo, pruebas, estudio de casos, portafolio, entre otros.

4.4 La calidad de los servicios de la educación universitaria.

El significado atribuido a la expresión “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Se sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones².

En un primer sentido el concepto de calidad puede ser entendido como «eficacia»: una educación de calidad sería aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia

educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Según las opiniones de Toranzos (2000) las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de referirnos a la calidad de la educación.

Por otra parte, en opinión de Navarro (1997) la educación de calidad es la que logra resultados que permitan el progreso y la modernización. Elevar la calidad es entonces encontrar los medios necesarios para el logro de los fines. Midiendo los resultados se adecuan los medios pertinentes.

De acuerdo a lo señalado por Arrien (1998), la Calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados del desarrollo educativo del educando, desarrollo que se manifiesta en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario.

Desde una visión global e integral, la calidad de la enseñanza es el resultado de un conjunto de procesos que conducen a su obtención, de manera que para mejorar la calidad se debe analizar los procesos intermedios o coadyuvantes, en diversos grados de los aprendizajes y no solo su resultado final.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad, el concepto de calidad aún presenta algunas ambigüedades y penumbras. Partiendo de esto, Harvey y Green (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior. Tales como: fenómeno excepcional, logro de un propósito, perfección o coherencia, relación valor – costo, y transformación (cambio cualitativo).

Las Universidades Públicas y Autónomas son iguales en jerarquía, constituyen en uso de su autonomía la Universidad Boliviana (Sistema de la Universidad Boliviana).

La autonomía universitaria consiste en la libre Administración de sus recursos, en el nombramiento de sus rectores, personal docente y administrativo, la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones y la celebración de contratos para realizar sus fines, sostener y perfeccionar sus institutos y facultades; negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa.

El Sistema de la Universidad Boliviana coordina y programa sus fines y funciones mediante un organismo central, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, de acuerdo con un plan de desarrollo.

La autonomía de las Universidades Públicas fue aprobada en Referéndum Nacional e incorporada a la Constitución Política del Estado el 10 de Enero de 1931 y el Acta de

Constitución del Sistema de la Universidad Boliviana fue suscrito el 16 de Diciembre de 1978, durante la realización del V Congreso Nacional de Universidades Públicas y Autónomas.

Las Universidades Públicas y Autónomas son obligatoriamente subvencionadas por el Estado Boliviano. Desarrollan procesos universitarios político – institucionales, económico – financieros y académicos estos últimos referidos a la Enseñanza – Aprendizaje, la investigación científica y tecnológica, y la interacción social.

Las funciones de las Universidades Públicas son: formar profesionales idóneos de reconocida calidad humana y excelencia científica con conciencia crítica y capacidad de crear, adaptar y enriquecer la ciencia y la tecnología universal para el desarrollo sostenible de la nación, impulsando el progreso y la integración nacional, promover la investigación científica y los estudios humanísticos, defender los recursos naturales y los derechos humanos, difundir y acrecentar el patrimonio cultural y contribuir a defender la soberanía nacional.

Las Universidades Públicas y Autónomas se encuentran bajo la función del Estado. Desarrollan sus actividades de acuerdo con lo establecido por los artículos 185, 186 y 187 de la Constitución Política del Estado, por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana y sus reglamentos específicos, por el Código de la Educación Boliviana y por el Decreto Supremo 23950.

En la Educación Universitaria, los retos de la formación se evidencian en los procesos de cambio al que estamos asistiendo en estos tiempos; cambios sociales, movimientos sociales, tecnológicos, económicos y de todo tipo a los cuales es necesario responder y adaptarse.

El nuevo paradigma actualmente demanda una revisión del Sistema Universitario tradicional, tanto desde el punto de vista de la Enseñanza por parte del profesor o docente Universitario como desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

La sociedad actual está demandando, no sólo profesionales con muchos conocimientos (estudios de postgrado, Diplomados, Magíster y Doctorados), sino también con las competencias y las actitudes necesarias por hacer frente a los nuevos retos que están deparando los nuevos tiempos. Hay que caminar hacia una formación global de la persona, en la que se valoren otros aspectos más allá de la adquisición de los simples conocimientos, si después estos conocimientos no saben aplicarse, no sirven para solucionar problemas o para ser más competentes, significa que la formación universitaria no está siendo efectiva y eficiente. En este sentido, se hace necesaria una revisión del papel que tienen que jugar los formadores (docentes universitarios o mal llamados catedráticos) en las universidades para conseguir resultados óptimos y mejorar la calidad de la Educación Superior Universitaria.

El profesor universitario no puede actuar sólo como simple transmisor de conocimientos, sino que tiene que ser impulsor, facilitador del aprendizaje. Los cambios en la formación universitaria pasan por diseñar e implantar nuevos programas académicos, donde se especifiquen objetivos claros a lograr para conseguir un aprendizaje integral. No podemos esperar que el estudiante universitario asimile todo lo que se le explica, sino que hay que comprobar que realmente esto es así. La clave sin duda está en dejar de pensar en aquello que el docente enseña y centrarse en aquello que realmente los estudiantes están aprendiendo. Ello supone la utilización de nuevas metodologías o estrategias docentes con clases más dinámicas, fomentando el trabajo individual y en grupo, con más interacción social entre el profesor y el estudiante y con una reducción importante de las clases magistrales unidireccionales. Sólo si se consigue esta interacción social conformada se puede analizar sistemáticamente si el proceso de formación superior está funcionando; conlleva, paralelamente cambios en los métodos, tradicionales de evaluación, donde sólo se tenía en cuenta la asimilación de contenidos mediante un examen escrito memorístico igual o casi igual que el texto o fotocopia que el docente deja en aula o en la fotocopidora. La evaluación tiene que servir para saber y conocer si el estudiante está adquiriendo las competencias y habilidades previstas y ello requiere utilizar fórmulas, mecanismos y procedimientos diferentes para averiguarlo. Se necesita una evaluación más continua, permanente y con más componentes a analizar.

En definitiva, el estudiante universitario tiene que volcarse en la carrera universitaria

como si se tratara de su profesión; que todavía no lo es; el objetivo del estudiante universitario no puede ser sólo aprobar exámenes y asignaturas o materias, sino que tiene que tratar de obtener todos los requerimientos que le exigirá posteriormente el mercado laboral.

Este nuevo enfoque de Enseñanza-Aprendizaje, que ya se ha empezado a adoptar en algunos ámbitos universitarios y algunos docentes emprendedores visionarios dedicados sólo o exclusivamente a la docencia e investigación por ciento; es sin duda el que está marcando las pautas del sistema universitario del futuro.

Tendencias de evolución y cambios en el sistema y procedimientos de aseguramiento de la calidad, son factores en los cuales deben intervenir las instituciones de Educación Superior y aquellas que, de alguna u otra manera, la regulan y supervisan la conciencia de buscar los niveles adecuados de excelencia que aseguren una formación con calidad, importancia que también será valorada por la opinión pública y la sociedad en general.

- Calidad como fenómeno excepcional:

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Y se pueden distinguir tres variantes de esta noción: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la satisfacción de un conjunto de requisitos.

La noción tradicional de calidad implica distinción, clase, exclusividad, elitismo y, en gran medida, un aspecto inaccesible para la mayoría. La calidad, según esta concepción, no puede ser juzgada ni medida, y es contrastada con un conjunto de criterios. No se intenta definir la calidad así concebida, simplemente se reconoce cuando existe.

La calidad como excelencia implica la superación de altos estándares, está muy vinculada con la concepción tradicional, pero se identifica los componentes de la excelencia. Ésta radica en los insumos y los productos o resultados. Una Universidad que atrae a los mejores estudiantes, los mejores profesores, los mejores recursos físicos y tecnológicos, por su propia naturaleza, es de calidad y producirá graduados de alta calidad. La excelencia es juzgada por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Ambos elementos se refuerzan, puesto que un alto nivel de recursos respalda la buena reputación institucional, y a la vez atrae nuevos bienes. Por consiguiente, la excelencia abarca tanto los elementos de entrada al sistema como los de salida y puede ser definida como “hacer bien las cosas adecuadas”.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica con la de los productos que superan el “control de calidad”, es decir los requisitos preestablecidos. La calidad mejora conforme se elevan los estándares.

Esta forma de concebir calidad presupone que los estándares son objetivos y estáticos; no obstante, éstos son acordados y sujetos a nuevas negociaciones. También implica que existen cualidades comunes susceptibles de ser medidas y evaluar el grado de

desempeño. Sin embargo, desde los años 80 los estándares se están viendo como un obstáculo, puesto que parecen opacar la creatividad e innovación institucional tan importantes en un mercado interinstitucional altamente competitivo.

Por otra parte, se ha visto que es posible la provisión de estándares no universales para la educación superior, pues dan a las instituciones una oportunidad de aspirar a tener calidad en la medida que distintos conjuntos de estándares sean formulados para distintos tipos de instituciones.

Sin embargo, la introducción de estándares relativos absolutos para juzgar las instituciones provoca inquietud en relación con grados de comparación, además de que muchas veces no se sabe mucho respecto de los criterios utilizados para formular dichos estándares. De manera que podría no estarse de acuerdo respecto a la calidad de un producto, aún cuando este cumpla con los estándares establecidos. Es posible que esto se deba al hecho de que calidad, según estándares relativos, parece subestimar la noción de que esta implica un aspecto por encima de lo común y el cumplimiento de estándares podría ser visto como común u ordinario y en ningún caso excepcional.

- Calidad como perfección o coherencia:

En esta segunda aproximación, Harvey y Green (1993) considera el concepto de calidad en términos de coherencia o consistencia, se fundamenta en dos premisas: una implica cero defectos y la otra, hacer las cosas bien la primera vez. En calidad igual a cero defectos, la excelencia se define en términos de conformación con una particular

especificación. Ésta no es un estándar ni es evaluada contra ningún estándar. El producto o servicio es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible, pues perfección consiste en asegurar que todo esté correcto, carente de errores; aún más, este enfoque exige que dicha perfección sea entregada de manera consistente.

El enfoque “cero defectos” está intrínsecamente ligado con la noción de “cultura de calidad”, la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todos y no solamente en los controladores de calidad (Crosby, 1993).

El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran que el producto va saliendo y entrando libre de defectos. No hay chequeo de productos terminados, por el contrario, el énfasis está en asegurarse de que todo se hace bien desde el inicio y que la calidad es responsabilidad de todos. De cierta manera puede hablarse, de una democratización de la calidad.

- Calidad como logro de un propósito:

Este enfoque va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio, lo cual implica una definición funcional.

De modo que existe calidad en la medida en que un producto o un servicio se ajustan a las exigencias del cliente, es decir la dimensión más importante de la calidad es la funcionalidad. Por lo tanto un producto “perfecto” es totalmente inútil si no sirve para

satisfacer la necesidad para la que fue creado. En el contexto de la educación superior, el concepto de calidad, según los requerimientos del cliente, provoca varias interrogantes. Primero, ¿Quién es el cliente de la educación superior?; ¿Son clientes los estudiantes o el Estado que aporta recursos; empresarios o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Qué son los estudiantes?, ¿Son clientes, productos o ambos? O quizás se debería hablar de los estudiantes como “consumidores” de la educación, pues son ellos quienes ingresan al sistema, “sufren” el proceso y emergen “educados”.

- Calidad como transformación:

Esta noción se basa en el “cambio cualitativo”, cuestiona la idea de calidad centrada en el producto, pues considera que la calidad radica, por un lado, en desarrollar las capacidades del consumidor (estudiante) y, por otro, en posibilitarle para influir en su propia transformación. En el primer caso, el “valor agregado” es una medida de calidad en términos del grado en que la experiencia educativa incrementa el conocimiento, las capacidades y las destrezas de los estudiantes. En el segundo, supone una implicación del estudiante en la toma de decisiones que afectan su transformación que, a la vez, proporciona la oportunidad de ampliar sus posibilidades para participar en la vida profesional.

Esta idea de calidad como transformación cuestiona la relevancia del enfoque de calidad centrado en el producto de la educación superior, dado que la educación no es un servicio para un cliente, sino que un proceso continuo de transformación del

participante, sea estudiante o investigador. Por ende esto lleva a dos conceptos de calidad transformacional en educación: el enriquecimiento del consumidor y el reforzamiento del consumidor.

Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y presumiblemente lo enriquece. Para (Astin, 1991) esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento, pues el "valor agregado" es una medida de cualidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes. Por lo tanto, una institución de alta calidad es aquella que en gran medida, enriquece a sus estudiantes. De modo que la determinación del valor agregado depende de la metodología y lo que se define como valor. Cuando se mide el "valor agregado" se obtiene un indicador cuantificable de "valor agregado", pero se ignora la naturaleza de la transformación cualitativa.

El segundo elemento de la calidad transformativa es la entrega de poder que se da al alumno, lo cual implica, según Harvey y Green (1993), otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. En este sentido, el autor sostiene que, el que aprende debe apropiarse del proceso de aprendizaje y adquirir responsabilidad en la determinación del estilo y forma de entrega del aprendizaje. Además, el proceso de transformación provee la oportunidad de autofortalecimiento con consecuencias positivas en el propio proceso de toma de decisiones.

Algunas maneras de otorgar poder a los estudiantes y hacerlos protagonistas de su propia transformación son: la evaluación de la docencia de los estudiantes, la selección de algunas actividades curriculares como cursos de libre elección o estudio dirigido, la utilización de contratos de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento creativo. Esto requiere que el joven sea tratado como actor intelectual y no como un simple receptor de información. El otorgar poder al estudiante implica transformar la habilidad conceptual y la conciencia del alumno. El conferir poder a los estudiantes equivale a involucrar al consumidor en fijar estándares, y la calidad es juzgada en términos de la democratización del proceso y no solamente del resultado.

Desde otro ángulo, es posible afirmar que el dotar de poder al estudiante, junto con la noción de “valor agregado”, se acerca a la definición de excelencia que se dio antes, es decir hacer las cosas bien, puesto que una institución excelente es aquella que tiene el mayor impacto o agrega el mayor valor al desarrollo personal e intelectual de los estudiantes (Astin, 1991).

4.5 La evaluación de la calidad de la educación superior.

La evaluación se considera como un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos.

Evaluación (Villar) La plantea como un proceso complejo, que requiere vertebración y reflexión coordinada para que pueda atender a la variedad de situaciones que confluye en el proceso educativo y aporte soluciones a las necesidades que de él se derivan.

La evaluación así aparece solo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes. Las formas de entender la evaluación se relaciona con distintas corrientes educativas; su diversidad ocupa un lugar importante en el debate educativo.

Evaluación (Glazman) señala tres posiciones claramente definidas:

1. La evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos previamente definidos.
2. El carácter científico de la recolección de datos que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado, insiste en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y para valorar los resultados.
3. La evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso.

4.6 La necesidad de la mejora continua en la educación superior.

Los cambios y transformaciones del entorno de la educación superior repercuten de manera directa en los sistemas de gestión, dirección y organización de las instituciones de educación superior, así como en las organizaciones y en las empresas del país.

La preocupación por la calidad, eficiencia, productividad y competitividad, que existe hoy en día en las universidades, tanto en el ámbito mundial como local, es el resultado de cambios internos y externos que las han afectado, fundamentalmente en los últimos 20 años. Entre los elementos que caracterizan este nuevo entorno se encuentran: la diferenciación Institucional, el crecimiento acelerado de la matrícula, la restricción de recursos, entre otros.

La educación superior de calidad se vuelve cada vez más costosa y el Estado necesita asegurarse de que los recursos que invierte en ella son empleados con eficiencia, en vista de objetivos relevantes para el desarrollo del país y con la garantía de que los beneficios sociales de dicha inversión justifican gastarlos en este sector y no en otros, igualmente apremiados por la escasez, como la educación primaria, la salud, los subsidios a las familias más pobres, etc.

CAPÍTULO III

5 Conclusiones

a) El concepto de calidad de los servicios de la educación superior se diferencian del resto de las actividades de servicio en la inclusión de tres dimensiones básicas por algunos autores.

- Resultados del aprendizaje.
- Contenido curricular.
- Medios de enseñanza.

b) La misión fundamental en las instituciones de educación superior es contribuir a la formación de personas preparadas para el desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad.

c) La evaluación se considera como un proceso que provoca la comprensión del proceso educativo, aporta datos, posibilidades interpretativas y favorece la reflexión institucional que conduce a decisiones participativas que atienden a los problemas educativos.

d) Los principales aspectos que la educación superior ha reafirmado son: la necesidad de perseverar, reforzar y fomentar su misión y valores para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad.

6 Propuesta

Las instituciones de educación superior requieren ofrecer una educación de calidad, por ello se analizan varias investigaciones realizadas en esta década encaminadas a ese fin. Se define enseñanza de calidad como la que consigue alcanzar las metas de enseñanza, mismas que se distinguen por su ambición y complejidad como buscar que los alumnos logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas. Sin embargo, de acuerdo con la información disponible, la mayoría de los estudiantes de este nivel no alcanzan esas metas. Se reconoce el papel central que tiene el docente para conseguirlo; por ese motivo, se revisan las cualidades y dominios que un docente debiera tener. Los estudios analizados se refieren a las buenas prácticas de enseñanza. Se dan ejemplos de investigaciones realizadas en diferentes países y se critica que varias de ellas carezcan de un marco teórico. Al final se aportan algunas sugerencias para mejorar las investigaciones sobre este tema.

Palabras clave: Educación superior, Docencia universitaria, Calidad de la educación, Eficiencia académica, Características del profesor, Desempeño del profesor.

A nivel mundial los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica (Cid et al., 2009 y Hativa y Goodyear, 2002). El artículo analiza las investigaciones recientes sobre este tema y realiza un balance crítico de sus principales aportaciones para obtener de ahí sugerencias para mejorarla. Reconociendo

que hay muchas definiciones sobre lo que es una enseñanza de calidad en la educación superior, aquí se entiende como la que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes y alcanza las metas establecidas para este nivel. Antes de iniciar aclaramos que, para evitar ser monocordes, utilizaremos en este documento los términos de calidad educativa, enseñanza eficiente y buenas prácticas de enseñanza como sinónimos.

Decíamos que una enseñanza de calidad en la educación superior es la que alcanza las metas propuestas, entonces necesitamos saber cuáles son esos propósitos. En el siguiente apartado presentaremos una clasificación de dichas metas.

LAS METAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿QUÉ SE ESPERA QUE APRENDAN LOS ESTUDIANTES?

Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizaje ambiciosos y profundos por ser ya un nivel terminal de estudios, donde concluye la educación formal. Por ejemplo, Hativa (2000) indica que, independientemente del tipo de disciplina o especialidad, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas sobre lo que para cada una de ellas es importante. Por ejemplo, los maestros de ciencias y matemáticas le dan gran importancia al aprendizaje del dominio factual de los hechos y principios de sus disciplinas; en cambio, los de humanidades y ciencias sociales otorgan mayor peso al

desarrollo personal del estudiante, a la discusión y a las habilidades comunicativas y sociales.

Por otro lado, Ramsden (2007) clasifica las metas en dos tipos, los cuales se diferencian cualitativamente entre sí. Ellas son: a) las abstractas, genéricas y de desarrollo personal, y b) las referidas al dominio del conocimiento disciplinario incluyendo las habilidades y técnicas particulares que distinguen a cada profesión. Explicaremos brevemente cada una de ellas.

La primera es un propósito abstracto, genérico y de desarrollo personal, como por ejemplo: "la función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento... Una universidad es imaginativa o no es nada, o por lo menos nada útil" (Whitehead, 1929:139, 145, cit. en Ramsden, 2007: 21); otro ejemplo es el que establece The Hale Report (1964, cit. en Ramsden, 2007: 21): "Un propósito implícito de la educación superior es lograr que los estudiantes piensen por sí mismos". Metas formuladas más recientemente señalan que "deben aprender cómo aprender" y "pensar críticamente" (Dearing, 1997 cit. en Ramsden, 2007:22). La cualidad del pensamiento crítico es una de las más citadas como meta en este nivel, como se aprecia en lo establecido por académicos de universidades canadienses y australianas, quienes en una encuesta señalaron las siguientes como las más comunes:

- Enseñar a los alumnos a analizar ideas y temas de manera crítica.
- Desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y de pensamiento.

- Enseñar a los alumnos a comprender principios y generalizaciones.

Es de llamar la atención la consistencia en los fines de la educación superior, no obstante ser de diferentes épocas, esto es: a pesar del tiempo transcurrido se siguen apreciando los mismos propósitos.

El segundo tipo se refiere a la concreción en una disciplina de estas finalidades generales. Un punto de coincidencia es que regularmente los académicos le dan gran importancia al dominio factual de la disciplina. Ejemplos de lo dicho por ellos en diferentes disciplinas son los siguientes (Ramsden, 2007):

- Tomar aproximaciones creativas e innovadoras en el diseño de problemas urbanos (urbanismo).
- Ser capaz de analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza del arte renacentista (arte).
- Comunicarse profesionalmente con el paciente (escucharlo atentamente, interpretar correctamente y responder con tacto) (medicina).
- Entender las limitaciones del concepto de utilidad marginal en situaciones reales (economía).

Como puede verse, los términos empleados son: analizar, comprender, apreciar el significado o interpretar.

Finalmente, cada disciplina precisa del aprendizaje de ciertas habilidades, estrategias, técnicas y dominios concretos juzgados como esenciales que el profesional debe desplegar. Estas son las finalidades de enseñanza usuales de encontrar en los planteamientos tanto de las instituciones de educación superior como de sus docentes; se trata de propósitos amplios y ambiciosos, cuyo problema es que la mayor parte de los estudiantes parece no lograrlos. Así lo demuestra Garnier (1998, cit en Weimer, 2002:19), quien resume así las principales conclusiones de los resultados de las investigaciones realizadas en tres décadas:

Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir currícula pobremente organizados y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban sólo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos.

Si bien pueden retener gran cantidad de información o logran conocer las fórmulas, no saben dónde ni cuándo aplicarlas, o son incapaces de integrar y dar sentido a lo que han revisado. Otro punto de preocupación, sobre todo si se desea que sean personas autorreguladas y sepan aprender a aprender, es que muchos de ellos no tienen conciencia de su ignorancia, mucho menos de lo que tendrían que hacer para remediarla; es decir, "no saben que no saben".

Lo anterior demuestra que nos encontramos ante una clara contradicción, ya que los propósitos se asemejan poco a los resultados y en la búsqueda de revertir dicha situación el papel del profesor es crucial.

EL PROFESOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para remediar lo anterior se requiere un cambio profundo en las formas de enseñar, para ayudar a los estudiantes de educación superior a comprender los fenómenos de la misma manera como lo hacen los expertos en cada disciplina (Ramsden, 2007). De ahí la preocupación de las universidades por mejorar sus formas de enseñanza, reconociendo la escasez de trabajos acerca de cómo hacerlo y agravado por el hecho de que en las universidades se valora más la investigación que la enseñanza (Cid et al., 2009).

Por otra parte, no puede negarse el contexto donde el docente efectúa su actividad: las universidades están sometidas a diferentes presiones, como por ejemplo relacionar el financiamiento con el desempeño; otro asunto es que deben rendir cuentas acerca de en qué y cómo utilizan los recursos otorgados. Está también la demanda de atender una creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales y lidiar con el problema de contar con menos recursos (Ramsden, 2007). Lo que también es innegable es que lo realizado en este nivel forma parte de la tendencia mundial para buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento (Hativa y Goodyear, 2002).

Una de las consecuencias de lo antes descrito es que el profesor de educación superior tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación,

sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes. Actualmente el profesor universitario es considerado un profesional del conocimiento, con el mismo nivel y demanda que las grandes corporaciones tienen por este tipo de profesional (Hativa y Goodyear, 2002).

Las repercusiones de lo anterior en el profesor de educación superior es la exigencia de desempeñar diversos papeles. Ramsden (2007: 4-5) los resume así:

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes.

En México, al profesor de educación superior, de acuerdo con el programa sectorial para el sexenio 2006-2012, se le concibe de la siguiente manera: "[Debe tener la:] Capacidad de realizar con alto desempeño las funciones básicas de docencia, generación y aplicación innovadora de conocimiento, tutoría y gestión académico administrativa" (Secretaría de Educación Pública, 2007:27).

El contexto descrito anteriormente se concreta en que nuestras universidades están siendo presionadas a estar innovando continuamente; todavía no se termina de consolidar la adopción de un nuevo modelo curricular cuando ya se tiene que aplicar el siguiente (Díaz Barriga, 2005). En esas circunstancias es difícil disponer de un modelo educativo coherente que integre en su conjunto la visión institucional y no sean sólo partes de un todo muchas veces incongruentes entre sí. Más preocupante es cuando los docentes no comprenden el modelo, siendo como son los principales actores que deberán aplicarlo (Díaz Barriga, 2006). El resultado educativo de lo antes expuesto es que a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar. Así, las reformas educativas difícilmente se materializarán si no se le da una atención especial a la formación y al cambio de las concepciones pedagógicas de los maestros, dado que son ellos quienes determinan el éxito o fracaso de cualquier innovación educativa (Mellado, 2009). Los cambios en la docencia no se circunscriben únicamente a la actualización de determinada técnica didáctica o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); implican confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente —donde son sinónimos enseñar y exponer— para ayudar a los profesores a aceptar nuevos riesgos, abrirse a otras visiones de la enseñanza, hacer cosas que no hacían antes, volver a ser aprendices y mostrarse dispuestos a vivir nuevas experiencias educativas. Resumiendo, como afirman Me Alpine y Weston (2000:377, cit. en Kane et al., 2002: 182): "Los cambios fundamentales en la calidad de la enseñanza en educación

superior La calidad de la enseñanza en educación superior son poco probables de ocurrir sin una modificación de las concepciones que, sobre la enseñanza, tienen los profesores".

Para apoyar esta tarea una de las primeras acciones es delimitar cuáles son los dominios —en el amplio sentido de la palabra— que un profesor de este nivel educativo debería mostrar. Se describen en el siguiente apartado.

¿En qué debe ser experto el profesor universitario?

La clasificación más citada acerca de los campos de dominio del maestro universitario es la de Shulman (1986, cit. en Hativa, 2000), por eso la expondremos aunque ampliándola con lo propuesto por Bandura (1977), Ferreres e Imbernón (1999) y McAlpine y Weston (2002), ya que para ellos ser docente universitario implica lo siguiente:

1. Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina. Este dominio disciplinar fue destacado como importante por Hernández (1995). Sin embargo, es considerada como una condición indispensable para ser buen docente, pero no suficiente (Nathan y Petrosino, 2003)
2. Dominio pedagógico general. Permite aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar

pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Se trata de un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema (Schoenfeld, 1998).

3. Dominio pedagógico específico del contenido. Permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina "la didáctica de la disciplina". Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos (Schoenfeld, 1998). Ambos dominios pedagógicos (el general y el específico) pueden influir positivamente en una mejor comprensión del conocimiento disciplinar (Nathan y Petrosino, 2003). El dominio pedagógico, o "saber enseñar", es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe.

4. Dominio curricular. Es la capacidad para diseñar programas de estudio donde explicita el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos y las metas del programa. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos pertinentes (libro de texto, videos, utilización de las TIC, etc.).

5. Claridad acerca de las finalidades educativas. No sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.

6. Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. La enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente. Por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el "ambiente" si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación, y difieren incluso dependiendo del lugar donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de "las reglas del juego" —explícitas o implícitas— que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la "cultura escolar"; y para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada "cultura disciplinaria", que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecia o castiga y que la hace distinta a otra

7. Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita dominar las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo

ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar. Requiere la capacidad —por parte del docente— de identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas.

8. Un rasgo personal del buen docente, y no menos importante, es un adecuado conocimiento de sí mismo, entendiéndose por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educacionales y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes, que es un rasgo importante de una buena docencia en nuestro medio (Carlos, 2009).

9. Otra cualidad clave que se ha identificado es la importancia de que el maestro se sienta auto-eficaz, entendiéndose por esto "... la creencia en las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción requerido para conseguir un logro dado" (Bandura, 1977:3, cit. en Godardet al. 2000). Esta cualidad tiene dos componentes: uno es "la expectativa de obtener resultados" o la estimación que hace la

persona acerca de que cierta conducta va a obtener los efectos deseados; la segunda es "la expectativa de efectividad", o convicción de que tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados esperados. Es la confianza de saber que se cuenta con la capacidad para lograr el aprendizaje de los alumnos. Esta creencia es importante porque afecta diversas acciones docentes, como son las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad, el sentirse responsable por el aprendizaje de los alumnos y, en general, la parte afectiva de la enseñanza. Si bien podría darse el caso de que un mal profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente eficaz es que éste sabría reconocer sus fallas y limitaciones, sería sensible y abierto a la retroalimentación recibida de sus alumnos; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica y, por lo tanto, cualquier mejora a su labor.

10. Finalmente, a esta lista se ha añadido recientemente otro conocimiento que debe tener el profesor universitario: el experiencial (McAlpine y Weston, 2002). Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clase, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades. Es un conocimiento plenamente consciente y es típico emplear esta frase: "Hice la acción porque en el pasado me resultó". Las autoras señalan que muy ligado a esta clase de conocimiento, hay otro que es tácito o implícito: se trata de las sensaciones o "corazonadas" con base

en las cuales el maestro actúa porque siente que puede resultar pero sin tener mucho fundamento o estar seguro de que funcionará; es cuando señala "lo hice sin saber por qué". Dado que muchas veces el docente resuelve así, adecuadamente, dificultades en su enseñanza, es que resulta valioso sistematizar esas acciones y volverlas conscientes, para convertirlas en principios que de manera deliberada utilicen para enfrentar de mejor manera futuros problemas.

A partir de la descripción de las cualidades deseables de un buen docente, abordaremos críticamente los resultados de las investigaciones realizadas durante la última década para identificar las cualidades de las prácticas docentes de calidad en la educación superior.

TEMAS INVESTIGADOS SOBRE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

El estudio de las cualidades del profesor efectivo no es un tema nuevo; se ha venido haciendo desde hace cerca de cien años en Estados Unidos, comenzando con la recopilación que hizo Butsch (1931) sobre las investigaciones hechas desde inicios del siglo XX hasta la década de los treinta. A partir de ese momento su estudio ha pasado por diferentes vicisitudes, cambios conceptuales y por la ampliación de los rasgos que lo definen: se ha pasado de una visión simplista y de correlación de variables a otra compleja y holística. En este momento nos concretaremos en analizar lo investigado durante la primera década del siglo XXI. Describiremos investigaciones realizadas

específicamente en el nivel superior e incluiremos no solamente las hechas en el mundo anglosajón, sino también algunas efectuadas en España y México.

Uno de los principales debates que hubo a finales del siglo XX es que, debido a los resultados de las investigaciones desarrolladas en décadas anteriores, se llegó a dudar si el profesor era un elemento crucial en el rendimiento del estudiante, o si éste era mayormente afectado por otras variables, sobre todo las de tipo externo al acto educativo. Las investigaciones realizadas en esta década han demostrado que el docente es un factor clave en el aprendizaje de los alumnos por encima de otros, tales como la organización escolar, el currículo, el origen socioeconómico del estudiante, el tipo de institución, etc. (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Nye et al., 2004). Desimone, (2009) coincide en asignar un papel destacado al maestro, resaltando que su continuo desarrollo, actualización y compromiso es uno de los factores esenciales para mejorar la calidad de la enseñanza ofrecida.

Rasgos de una enseñanza de calidad en educación superior

Ramsden (2007) considera que una enseñanza de calidad en educación superior debe cambiar la manera como los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea. Por otra parte, Kane et al. (2002) destacan que la excelencia en la enseñanza es compleja y difícil de alcanzar. Refieren lo aseverado por Andrews (1996:101, cit. en Kane et al., 2002:209): "[Ella].. tiene que ver con la pericia con la que el docente maneje los contenidos y las técnicas metodológicas, tanto como sentirse

participe en el valor de la empresa educativa y en querer alcanzar conjuntamente resultados de calidad". De acuerdo con Hativa (2000), hay un amplio acuerdo en que los principales indicadores de calidad docente son el logro académico de los estudiantes y su satisfacción con la enseñanza recibida.

Ramsden (2007) ha postulado seis principios de una enseñanza efectiva en educación superior, que son: 1) despertar el interés y los deseos de aprender por parte de los estudiantes, donde ellos acepten el esfuerzo que va requerir; 2) preocupación y respeto por el aprendizaje del alumno, es decir, todas sus acciones deben estar encaminadas a lograr cambios en su comprensión del mundo; 3) ofrecer una realimentación adecuada y una justa evaluación, sobre todo la primera, ya que es la característica de una enseñanza eficiente más citada por los estudiantes (Shute, 2008); 4) metas claras y retos intelectuales: al estudiante le debe quedar claro lo que se espera de él y alcanzar esa finalidad debe implicar un desafío; 5) fomento de la independencia y control de su aprendizaje por parte del alumno y su activo involucramiento: la finalidad para el estudiante es que al término del proceso instruccional sea un aprendiz autónomo y autorregulado; y 6) aprender de los estudiantes, lo que implica que el maestro debe ser humilde y estar dispuesto a conocer cosas nuevas; ser generoso para compartir lo que sabe y conocer a sus alumnos para adaptar sus conocimientos a sus características, expectativas y deseos, y no al revés.

Un rasgo crucial que distingue a una enseñanza de calidad es la claridad, que consiste en que el profesor sea organizado, presente el contenido de manera lógica, utilice ejemplos,

explique el tema de manera simple, enseñe paso a paso, responda adecuadamente las preguntas de los estudiantes, retroalimente sus acciones, enfatice los puntos importantes, resuma lo enseñado en la clase y pregunte a los estudiantes para verificar que hayan comprendido, además de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje y estimular la participación de los alumnos (Hativa, 2000).

Los rasgos más importantes de un buen docente de educación superior son descritos así por Morton (2009: 60, cit. en Friesen, 2011: 100):

- Comparte su pasión y entusiasmo por su materia explicitando a los alumnos la importancia de la misma. Vincula su labor de investigación con los temas enseñados.
- Liga lo revisado en clase con tópicos o temas de actualidad.
- Usa ejemplos claros y relevantes para ilustrar el tema expuesto.
- Indaga sobre las experiencias del estudiante y las utiliza en su enseñanza.
- Plantea preguntas clave para señalar los puntos controversiales de un campo, o los problemas no resueltos o de las perspectivas existentes.
- Emplea sitios de Internet para demostrar la actualidad del material presentado.

Presentamos a continuación los resultados de investigaciones que han indagado acerca de lo que es una buena enseñanza en educación superior.

Estudios sobre las buenas prácticas de enseñanza en educación superior

Esta línea se inicia con una investigación muy influyente que consistió en recabar las visiones de los buenos profesores universitarios de Estados Unidos realizada por Bain (2004), quien investigó a 63 buenos docentes¹ de diferentes carreras y disciplinas, encontrando que tenían los siguientes rasgos: un gran dominio de su campo disciplinario, adecuada habilidad para simplificar y clarificar temas complejos, así como para resaltar los puntos cruciales del tópico en cuestión. Poseían un amplio conocimiento acerca de los mecanismos del aprendizaje y aprecio por la enseñanza, entendiéndola como una empresa compleja y difícil que demanda una gran capacidad intelectual; o sea, no la consideraban una tarea sencilla. Su principal preocupación era lograr el aprendizaje de sus alumnos: tenían altas expectativas de ellos, los confrontaban con retos pero les daban el apoyo necesario para resolverlos, mostraban absoluta confianza en sus capacidades, creyéndolos personas que quieren aprender, y sabían conformar "un clima propicio para el aprendizaje". Concebían a la evaluación no como una actividad que se hace al final del acto docente para calificar al estudiante, sino como una herramienta poderosa para ayudar y motivarlos a aprender. Aplicaban, además, formas sistematizadas para evaluar sus acciones y realizaban los cambios pertinentes basados en la información recopilada. Eran capaces de enfrentar sus propias debilidades y fallas sin temor de asumirlas, y finalmente mostraban un alto compromiso con la comunidad académica, es decir, se consideraban sólo una parte de la gran empresa educativa.

Cid et al. (2009) realizaron una investigación con docentes efectivos de una universidad española para estudiar lo que ellos llamaron las "buenas prácticas de enseñanza en educación superior"; su finalidad fue identificar y hacer visibles dichas prácticas ya que, para estos autores, es necesario que los profesores tengan ejemplos o referencias de prácticas docentes efectivas, en tanto que constituyen ejemplos de procesos y conductas que fueron exitosos (Anne, 2003, cit. en Cid et al., 2009). Una buena práctica implica el desarrollo de una actividad —con frecuencia innovadora— que ha sido experimentada y evaluada, y que fue exitosa; es una innovación que permite mejorar el presente. Los autores prefieren usar el término de "buenas prácticas" en lugar de "mejores", ya que consideran que este último término se presta a muchas interpretaciones y es poco claro.

La investigación reportada se realizó con 15 profesores universitarios seleccionados mediante un muestreo deliberado e intencional; se realizaron entrevistas y se videograbaron clases, tanto teóricas como prácticas. Se estudiaron tres dimensiones didácticas: planificación, ejecución y evaluación. Los principales resultados fueron los siguientes: con respecto a la planeación, todos los entrevistados señalaron que lo hacían con base en el tiempo disponible; también tomaban en cuenta sus conocimientos sobre la asignatura. Indicaron que hacían cambios sobre la marcha, dependiendo de la actitud de los alumnos.

La ejecución de la enseñanza se hacía básicamente utilizando la exposición, pero los profesores procuraban la participación de los estudiantes.

En relación a sus formas de evaluación, todos empleaban el examen pero consideraban la asistencia y la participación en clase; para acreditarlos solicitaban informes y memorias de clase. Entre los aspectos que tomaban en cuenta para evaluar, éstos varían dentro de un continuo en las siguientes dimensiones: reproducir la información, comprenderla y aplicarla; de estos niveles el más utilizado (41 por ciento) fue la reproducción.

Los docentes reportan que realizan su labor de la mejor manera que pueden, ya que no tuvieron una preparación pedagógica para hacerlo; por eso sus aproximaciones se derivan más de su experiencia que de una formación pedagógica. Cuando comenzaron a impartir clases lo hicieron sobre todo imitando a sus buenos profesores y auto corrigiendo sus propios errores. Son más descriptivos que explicativos; lo que reportan sobre su práctica docente es más experiencial que racional. Los profesores están más centrados en las disciplinas que dominan que en las condiciones requeridas para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Concluyen diciendo que el interés por el aprendizaje de sus alumnos debe ser el gran motor del cambio en la didáctica universitaria, por eso la identificación de las buenas prácticas puede servir como punto de referencia para la mejora de la enseñanza de otros, y para ello todavía falta mucho camino por recorrer.

Sugieren estudiar la relación entre el pensamiento y las acciones del maestro, porque esto es importante para mejorar los procesos de formación y actualización docente,

como lo dijimos anteriormente. Sobre esta línea de investigación se estudiaron los pensamientos, creencias docentes y prácticas de enseñanza que dicen realizar 25 profesores de la Facultad de Psicología de la unam considerados por sus alumnos como buenos docentes (Carlos, 2008). Los referentes teóricos fueron el pensamiento didáctico y la docencia efectiva. Los docentes fueron seleccionados luego de aplicar un cuestionario a 1 mil 214 alumnos/ materia² que cursaban los primeros seis semestres en la facultad. En él se les pedía que calificaran a su profesor como bueno, regular o malo, y se dejaba un espacio en blanco para justificar su respuesta.

A estos docentes se les aplicó un cuestionario y una entrevista a profundidad. En cuanto a los resultados encontrados, hubo dos rasgos que suscitaron los mayores acuerdos entre los 25 entrevistados: uno de ellos fue su gusto por enseñar, ya que su motivación es de tipo intrínseco y disfrutan del hecho mismo de dar clase. El otro fue buscar tener una buena relación interpersonal con los alumnos: la desean porque piensan que facilita el aprendizaje, los valoran positivamente y sobre todo estimulan la retroalimentación a su docencia para mejorarla. Muestran también un gran compromiso, responsabilidad hacia su labor y se sienten orgullosos de trabajar en la unam. Igualmente quieren mejorar y perfeccionar su enseñanza por medio de una continua auto-evaluación y actualización disciplinaria. La mayor parte de ellos asumen una visión compleja de la enseñanza, considerándola una actividad que precisa de esfuerzo y compromiso y cuyos fines son lograr el aprendizaje de sus alumnos y formarlos integralmente. La mayoría adopta una visión transmisiva de la enseñanza y la mitad de ellos tiene una postura constructivista

sobre el aprendizaje. Sus respuestas reflejan un deficiente dominio de los aspectos psicopedagógicos y algunos de ellos tienen opiniones desfavorables sobre la evaluación.

La práctica docente parte de establecer, desde el inicio del curso, reglas consensuadas de funcionamiento con los estudiantes y crear un clima favorable para su aprendizaje, donde el respeto y el buen trato hacia ellos es un rasgo distintivo. El acto docente se realiza buscando hacer comprensible el conocimiento, ser claro y organizado al enseñar, y preocuparse por vincularla a los intereses y nivel de conocimiento de sus alumnos, simplificando contenidos abstractos. Es decir, lo encontrado señala la importancia de que el docente de educación superior sea no sólo un experto disciplinario, virtud que siempre se le ha apreciado, sino que también domine los aspectos pedagógicos, o sea, que tenga la capacidad para enseñar, simplificar el contenido y mostrar una buena actitud hacia los estudiantes. Sobre estos puntos hay coincidencia con los resultados de otras investigaciones y estudios aquí descritos (vgr. Bain, Cid et al., Hativa, etc.).

Si bien existen estas coincidencias, también se encontraron otros aspectos que al parecer son importantes y que no han sido descritos en las investigaciones reseñadas, como el papel tan importante que tienen los aspectos socioafectivos de la enseñanza, como son: la búsqueda de buenas relaciones, las relaciones interpersonales, y el compromiso y la responsabilidad mostrados por los docentes. Al igual que lo reportado por Cid et al. (2009), la enseñanza de estos maestros es más un fruto de su experiencia y no de una formación pedagógica; de hecho, mostraron deficiencias conceptuales y metodológicas en este campo. Si bien sus formas de enseñanza concuerdan con lo sugerido por el

constructivismo o por el enfoque centrado en el aprendizaje, al parecer ellas se fueron configurando a lo largo de su experiencia docente, resultado de básicamente dos factores: su apertura a la retroalimentación de sus alumnos, y su deseo de innovar y mejorar su enseñanza como consecuencia de una continua auto evaluación. Es decir, por iniciativa propia estos profesores buscan un desarrollo docente permanente, actualizándose y evaluando su docencia; evitando así el conformismo y la auto complacencia.

BALANCE CRÍTICO DE LO INVESTIGADO

Lo reseñado ofrece elementos valiosos para mejorar la enseñanza del nivel superior y nos permite visualizar hacia dónde deberían conducirse las reformas e innovaciones docentes. Sin embargo, hay también puntos que necesitarían mejorarse: uno de ellos es que casi todas las investigaciones analizadas sobre las buenas prácticas de enseñanza carecen de un fundamento teórico y muestran un "empirismo ingenuo"; es decir, dan por sentado que el tema es unívoco y no lo abordan desde alguna perspectiva que permita confrontarla y validarla.

Por otra parte, el propio concepto de calidad docente despierta debates, ya que para caracterizar a un buen profesor se debe de ir más allá de un listado de habilidades de enseñanza; la calidad es algo más que una descripción de destrezas independientes, por eso hay que tomar en cuenta otros aspectos tales como su identidad profesional, las creencias pedagógicas y su compromiso con la profesión.

Otro autor (Cochran-Smith, 2005) duda que la investigación pueda aportar al mejoramiento docente. Si bien acepta que el factor docente es muy importante — afirmación que coincide con la de otros autores revisados— ya que su trabajo puede hacer una diferencia en la vida de los educandos, critica que se tenga una visión estrecha de la calidad docente y se empleen definiciones circulares como: la calidad del docente se mide por el rendimiento escolar del alumno e, inversamente, las ganancias en el rendimiento académico se utilizan como evidencia de la calidad docente.

Asegura que durante el siglo XX la educación tuvo un romance con la cuantificación. El supuesto de la visión centrada en evidencias es que teniendo las metas claras y reuniendo resultados derivados de investigaciones los diseñadores de políticas educativas podrían tomar mejores decisiones. Sin embargo, tal como lo planteó Fenstermacher (1978), debe aceptarse que la enseñanza es una actividad donde la subjetividad juega un papel muy importante. Por ello propone que los resultados de la investigación deben someterse a consideración de los docentes para que decidan si los adoptan o no; debe haber una labor de convencimiento, no de imposición; no deben emplearse como prescripciones a seguir sólo porque están "validados científicamente", ya que es el docente, en última instancia, quien acepta si los incorpora o no a su forma de enseñanza.

Cochran-Smith (2005) afirma que aunque las evaluaciones realizadas por los alumnos son una parte importante para juzgar el desempeño docente, no debe ser el único criterio. Sugiere incluir elementos como la búsqueda, por parte del docente, de la equidad y la

justicia social. Por lo anterior, la investigación debería ayudar a vincular lo que sucede en la formación docente con sus efectos en el salón de clase. Concluye afirmando que los buenos maestros y las buenas escuelas no pueden por sí solos arreglar las desigualdades e inequidades sociales; para poder realizar ambas tareas se requiere simultáneamente invertir en la educación y mejorar la infraestructura escolar sin olvidar la salud, así como incrementar las oportunidades de empleo. Precisa, sin embargo, que lo anterior no puede usarse como excusa para que los educadores se desliguen de su responsabilidad en el aprendizaje de sus estudiantes, sino, por el contrario, para reconocer que los problemas de un país incluyen a las escuelas, aunque va más allá de ellas. El reto es crear ambientes que ofrezcan variadas oportunidades de aprendizaje para los alumnos, y para eso se necesitan profesores que sepan proveer las oportunidades para que todos lo logren.

SUGERENCIAS DE ACCIONES

A partir de lo expuesto, sería recomendable que las futuras investigaciones se propongan:

- Ampliar el estudio de las buenas prácticas de enseñanza para abarcar las diversas funciones que tiene el académico de educación superior (tutoría, asesoría, investigación, etc.).
- Fundamentar teóricamente las investigaciones sobre las buenas prácticas de enseñanza y realizarlas en diversas disciplinas.

- Aplicar diferentes enfoques metodológicos para incluir las observaciones en el aula, las aseveraciones de los docentes al mirar sus actuaciones y los estudios de vida para saber más acerca de cómo se forman los buenos docentes.
- Utilizar las buenas prácticas de enseñanza como ejemplos que puedan servir a otros para mejorar su docencia.
- Poner a consideración de los docentes los resultados de las buenas prácticas de enseñanza para que retomen lo que piensan sea útil para ellos; ofrecerles asesoría y seguimiento a sus esfuerzos de innovación docente; ser acompañantes, no directores de este proceso.
- Reunir evidencias de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de estos profesores que vayan más allá de las calificaciones; esto es una tarea complicada en nuestro medio que habría que enfrentar. Una posible manera es que estos productos se valoren mediante juicio de expertos.
- Incorporar en los criterios de evaluación docente, en los programas de estímulo a la docencia y en los procesos de certificación y acreditación lo encontrado sobre las buenas prácticas de enseñanza; así tendrán un mejor fundamento pedagógico y no sólo administrativo.

Para terminar, se reconoce la complejidad y dificultad de modificar las prácticas de enseñanza para que sean de mayor calidad, pero esta labor es imprescindible, ya que el

docente efectivo utiliza pertinentemente un conjunto de estrategias —como las aquí descritas— que hacen más probable el aprendizaje de los estudiantes que, consideramos, es el fin principal de la enseñanza.

Bibliografía

1. Albretch, K y Ron Zemke. (1990). La revolución de los servicios. Legis Editores S.A.
2. Albrecht, K. (1990) La revolución de los servicios. Ed. Legis. Folleto Servucción. El marketing del servicio. S.N., S.A.
3. Arrien, J. (1998) Calidad y Acreditación exigencias a la universidad.